

МЕЖДУНАРОДНОЕ
ФИЛОСОФСКО-КОСМОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО

**ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА
БУДУЩЕГО:**

Кого и Как воспитывать
в подрастающих поколениях

Том 2



Киев
«Издательский дом «Скиф»
2012

УДК 37 (477+ (470+571))»20»

ББК 74.200

О232

*Печатается по решению научного совета
Международного философско-космологического общества
Протокол № 4 от 1 ноября 2011 г.*

Рецензенты:

Вашкевич В. Н. – доктор философских наук, профессор, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

Голубович И. В. – доктор философских наук, профессор, Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова (г. Одесса, Украина)

Скотная Н. В. – доктор философских наук, профессор, Дрогобычский государственный педагогический университет им. И. Франка (г. Дрогобыч, Украина).

ISBN 978-966-8894-69-5

© О. А. Базалук, 2012

© ООО «Издательский
дом «Скиф», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие редактора	5
Отчёт о проведении Второй международной интернет-конференции «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях»	7
Часть I. Философия образования. Формирование образа человека будущего	8
Глава 1. Кризис и будущее современного образования. Философия и наука в поисках новой образовательной парадигмы	10
Глава 2. Путь к полноте образования человека: от законничества через благодатность ко спасению	34
Глава 3. Трансформация рациональности в образовании в контексте общецивилизационных процессов	52
Глава 4. Духовно-нравственное образование и воспитание в контексте гуманитарных технологий	81
Глава 5. Инновационные подходы к образованию подрастающих поколений: дистанционное обучение	89
Часть II. Образ человека будущего: Кого формировать в подрастающих поколениях	94
Глава 6. Междисциплинарное ценностно-ориентированное образование по гармонизации жизнедеятельности человека и общества	96
Глава 7. Формирование современного мировоззрения и актуальность ноосферного мышления	106
Глава 8. Образ человека будущего: социально-философские исследования	112
Глава 9. Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего	134
Глава 10. О человеке обозримого будущего	153

Глава 11. Видение национальной идеи рядовым гражданином России	164
Глава 12. Образ человека будущего: переход к постмодерну	180
Глава 13. Личность планетарно-космического типа как закономерный этап планетарной эволюции (философский аспект)	203
Глава 14. Образ будущего	214
Часть III. Образ человека будущего: Как формировать подрастающие поколения	218
Глава 15. Методика проведения лекций и семинарских занятий с учётом современных исследований в нейронауках и психологии	220
Глава 16. Педагоги профессионального лицея и колледжа: социокультурные аспекты и перспективы развития	239
Глава 17. Семейно ориентированный подход как одно из направлений системы образования XXI в.: утопические мечтания или реальность будущего	263
Глава 18. Управление как методологии человеческой деятельности	275
Глава 19. Ребенок и детство в современных гуманитарных исследованиях	286
Глава 20. Будущее и человек XXI века	299
Часть IV. Исследования образа человека будущего в произведениях классиков	325
Глава 21. Философия высшего образования Сергея Гессена	327
Глава 22. Творчество С. Балая с точки зрения философии образования	343
Глава 23. Образ человека будущего в философской эсхатологии Н. Бердяева, С. Булгакова и Ф. Франка	384
Аннотации на английском языке. Annotation	384
Сведения об авторах	403

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Второй том коллективной монографии «Образ человека будущего: *Кого* и *Как* воспитывать в подрастающих поколениях» является итогом Второй международной интернет-конференции «Образ человека будущего», проведенной Международным философско-космологическим обществом (МФКО) с ноября 2010 г. по октябрь 2011 г.

Основная цель, преследуемая организаторами международного проекта «**Образ человека будущего**», заключается в обобщении современных научных и философских представлений об особенностях воздействия образовательных систем русскоязычного и англоязычного пространства на подрастающие поколения. По глубокому убеждению организаторов данного проекта, ни одна система образования не сможет эффективно выполнять свои функции, если она не представляет конечную цель своего воздействия, а именно, *образ какого представителя общества* она хочет сформировать в новых поколениях.

Для эффективной работы любой системы образования нужно понимание двух основных составляющих:

Первое, видение *ориентира* в воспитательном воздействии – некоего идеального образа, на достижение которого используется весь потенциал системы образования;

Второе, знание и использование современных и наиболее эффективных *методов* достижения поставленной цели.

То есть любая система образования должна знать *Кого* и *Как* она будет воспитывать.

Современное общество, перешагнув порог третьего тысячелетия, еще дальше отошло от первых основных критериев, провозглашенных в эпоху Просвещения и заложенных в основу европейской и американской системы образования. Многие из них по-прежнему используются государственными системами образования США, Франции, Германии, Италии, России, Украины и др. Уже четвертое

столетие каждое новое поколение европейцев и американцев воспитывается на «решающей роли науки и разума в познании «естественного порядка», на «необходимости распространения знания и культуры» и на целом ряде других прописных истинах Просвещения.

Но окружающий мир эволюционирует, а вместе с ним развивается и совершенствуется человек, общество, ноосфера. Для того, чтобы улавливать новые тенденции в развитии общества, обеспечивать преемственность между поколениями и качественное развитие новых поколений, должна совершенствоваться и сама система образования. Именно поэтому, по мнению организаторов, представляемый проект «Образ человека будущего», будет постоянно актуален и востребован. Это только начало масштабного междисциплинарного исследования особенностей современного педагогического воздействия на подрастающие поколения, а также анализ перспектив его развития.

Организаторы международной интернет-конференции «Образ человека будущего» выражают глубокую благодарность всем участникам конференции, людям небезразличным к настоящему и будущему современного общества, академическим ученым и преподавателям учебных заведений всех уровней аккредитации, вложившим свою лепту в написание данного коллективного труда.

Организаторы международного проекта «Образ человека будущего», составной частью которого является Вторая проведенная одноименная конференция, надеются на дальнейшее продуктивное сотрудничество со всеми заинтересованными лицами и организациями в области исследования современных педагогических методик и их перспектив.

*Организатор и руководитель проекта
«Образ человека будущего»,
Председатель Международного
философско-космологического общества
доктор философских наук, профессор,
заслуженный работник образования Украины
БАЗАЛУК Олег Александрович*

ОТЧЁТ

О проведении Второй международной интернет-конференции «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях»

В период с 1 ноября 2010 г. по 1 октября 2011 г. **Международное философско-космологическое общество (МФКО), Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (Украина), Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Г. С. Сковороды (Украина),** провели Вторую международную научно-практическую интернет-конференцию: «Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях».

За этот период в адрес оргкомитета поступило 85 статьи из 6 государств: России, Украины, Грузии, Узбекистана, Казахстана, Литвы. Для обсуждения на сайте МФКО: www.bazaluk.com было представлено 35 исследований.

В результате детального анализа представленных на сайте МФКО работ организационным комитетом в составе: Первого проректора Киевского Национального педагогического университета имени Н. П. Драгоманова, академика Украинской Академии политических наук, доктора философских наук, профессора, Заслуженного работника науки и техники Украины **Владимира Павловича Беха**, ректора Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. С. Сковороды, академика Академии педагогических наук Украины, доктора исторических наук, профессора, Заслуженного работника образования Украины **Виктора Петровича Коцура**, и председателя Международного философско-космологического общества, заведующего кафедрой философии и социальных наук Киевского университета туризма, экономики и права, доктора философских наук, профессора, Заслуженного работника образования Украины **Олега Александровича Базалука**, в коллективную монографию «Образ человека будущего: *Кого и Как* воспитывать в подрастающих поколениях» Том 2, было отобрано 23 исследования, 27 авторов из Украины и России.

ЧАСТЬ I

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО



«Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель в неграмотную няньку, педагогика в знахарство. Нужно научно предвидеть – в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий».

В.А. Сухомлинский¹

¹ Сухомлинский В.А. О воспитании. / Сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1985. — С. 15.

ГЛАВА 1

КРИЗИС И БУДУЩЕЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ФИЛОСОФИЯ И НАУКА В ПОИСКАХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И.А. Ланцев

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Россия



Кризис образования рассматривается как составляющая глобального цивилизационного кризиса. Хронология системных кризисов связывается со сменой парадигм рациональности. Феномен человека будущего автор видит в гармоничном единстве рационального и иррационального человеке. Предполагается, что устранение духовных причин кризиса приведет к качественно новой организации человека и человечества. Анализируется духовная эволюция человечества в светском и религиозном понимании духовности.

ВВЕДЕНИЕ

Образование можно рассматривать как процесс и результат овладения обучающимися системой научных знаний, умений, навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных, духовных, эстетических и других качеств личности, развитие ее творческого потенциала, гуманных межличностных и общественных отношений (О. А. Бузулук) [1]. Образованный человек должен знать мир и уметь умножать и использовать свои знания на благо всего человечества.

Образование и образ – слова от одного корня. Мир может быть познаваем лишь в виде внутреннего психологического образа (картины мира). Формирование его идет от простого к сложному через

интеграцию знаний в единую картину. Информация о мироздании, которой владеет человек, отражается в сознании и закрепляется на структурах головного мозга в виде нейронной модели, которая представляет из себя своего рода информационное «клише» Мира. Эта модель (образ Мира человека) осознанно или бессознательно используется индивидом в прогностической и практической деятельности по взаимодействию с окружающим миром и его преобразованию. И если образ мира далеко не адекватен миру, или мозаика разрозненных знаний не собрана в единое целое, то у человека возникают проблемы, не разрешимые на уровне собственного миропонимания.

Основным принципом современной концепции образования является трактовка идеала образованности через знание и познание. Исходя из этого, образование рассматривается как способ передачи социально-культурного опыта человечества, одним из основных компонентов которого является наука. Наука обогащает образование новыми способами мышления, формирует инновационные модели и стратегии его развития. Современным идеалом познания мира в науке и образовании стало получение точного, доказательного знания, а целью познания человека – формализованный образ мира, к которому сводится основное содержание накопленных знаний, и система взглядов, через призму которой человек взаимодействует с внешним материальным миром.

Исследовательский процесс в науке и развитие образования имеют разные цели. Наука стремится к объяснению сложного окружающего мира наличием более простых сущностей на более глубоком структурном уровне, что ведет к дифференциации научных дисциплин. Образование идет от простого к сложному, и призвано осуществлять интеграцию научных знаний в единый образ мира.

Чем шире разворачивается современный цивилизационный процесс, тем в большей степени наука претендует на совершенство и универсальность полученных ею знаний. За этим «сциентистским» взглядом кроется более общее утверждение о подчинении вненаучной культуры и жизни научной эпистеме, ее проектам и постулатам. Это подчинение нередко ассоциируется с тотальной властью науки по отношению к культуре и свободе человека, исключающей все, что не соответствует научным теориям.

Унификация образования, экспансия западных его образцов – закономерный результат глобализации как процесса становления единых общемировых систем в различных сферах человеческой деятельности. Основные ценности современного образования – сумма знаний и интеллект. В процесс обучения входят приобретение и структурирование знаний, а также овладение мастерством и квалификацией. Узкого специалиста нельзя назвать образованным, так как он может быть полным невеждой во всем, что не входит в его специальность. От него требуется независимость мышления и умение работать самостоятельно. Образование технократической цивилизации формирует людей с зачерствелыми сердцами, эгоистичным мировоззрением, поскольку проще жить, если думать только о себе. Гипертрофированный интеллект специалиста является причиной деформации его сознания, мозаичности картины познания, т. е. отсутствия целостного образа мира или его искаженного представления.

Современный образовательный процесс все больше становится разновидностью инновационного менеджмента, превращается в технологию производства интеллектуальных «изделий». Интеллектуальная собственность коммерциализируется. Инновационные технологии вторгаются в гуманитарные сферы не только образования, но и культуры, искусства, что ведет к их деградации. Разрушение традиционных нравственных ценностей, неуверенность в будущем находят отражение в массово-психологических процессах современного общества, в котором массовый человек дегуманизируется. Глобальное общество пресекает любые отклонения от узаконенных стандартов. В таком подходе к образованию личность исчезает, «деперсонифицируется». Происходит расслоение образования, как целого и неделимого организма, на массовое и элитарное. Одни готовятся по минимальным стандартам, другие по возможному максимуму. Тем самым, в целом, ослабляется интеллектуальный потенциал человечества. По мнению российского реформатора системы образования А. Фурсенко, недостатком советской системы образования была попытка *формировать человека-творца*, а сейчас задача заключается в том, чтобы *взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других*.

Кризис образования может рассматриваться как несовпадение его целей и результатов. Основным признаком кризиса современного образования является его несоответствие вызовам времени, которое требуют изменения отношения человека к себе и осознания своего места в окружающем мире. Наиболее радикальным средством разрешения кризиса призвано стать критическое переосмысление идей, лежащих в основании современной цивилизации, что и составляет основную цель работы. При разработке идеологии перехода человечества к новой парадигме цивилизованности необходим комплексный подход с точки зрения научных, философских, культурологических позиций.

1. Кризис образования – составляющая глобального кризиса.

Кризис современного образования является составляющей глобального цивилизационного кризиса, который включает в себя экологическую, экономическую, культурную, политическую, нравственную и другие компоненты. У этих кризисов две составляющие: техногенный аспект – следствие чисто потребительского отношения человека к природе на протяжении практически всей истории, и нравственный аспект – следствие глубокого духовного кризиса, охватившего человечество. Глобальный кризис личности проявляется в росте агрессивности, жестокости, приоритета материальных ценностей над духовными, дефицита ответственности перед будущими поколениями за состояние окружающей природной среды в мире. Ориентация на материальные ценности привела человечество к опасной черте самоуничтожения. Современный экологический кризис – это кризис смысла современного существования техногенной цивилизации, цели ее общественного развития. Многие проблемы душевного и физического здоровья, стоящие перед человечеством, непосредственно затрагивают духовно-нравственную сферу. Это демографический кризис, наркомания и алкоголизм, резкое снижение уровня половой морали, повышение невротизации общества, повышение активности «медицинских» и оккультных сект, претендующих на оказание психологической и медицинской помощи населению и т. д. Решение этих проблем требует переосмысления ряда традиционно философских,

антропологических вопросов. Таким образом, в современной науке возрастает роль знаний о человеке, роль человеческих измерений.

Системный кризис современной цивилизации, как и предшествующие ему, является лишь внешним проявлением кризиса парадигмальных основ, на которых строилась цивилизация.

2. Кризисы как смена парадигм рациональности

Рационализм проводит различие между животным и человеком по признаку разумности, рассматривает эволюцию человека как путь совершенствования разума в процессе познания законов природы для управления и использования их в удовлетворении своих потребностей. Рациональное отождествляется с генезисом разума, осознанием человеком своей разумной сущности. Рационалистическая концепция человека именно в разуме, мышлении усматривает единственно специфическую особенность человека, его сущность. Благодаря разуму человеческое самосознание впервые возвышается над всей остальной природой, поскольку разум способен понять и оценить все сущее, давая возможность смотреть на мир не глазами во лбу, но очами умственными (Г. Галилей).

Несмотря на историческую условность научной рациональности, в каждый конкретный момент она достаточно определена. Хронологию системных кризисов можно связать со сменой типов рациональности. Каждому этапу истории соответствует свой образ мира, который непрерывно изменяется. Кризис (греч. – суд, решение, выбор, приговор) рациональности причинно обуславливает трансформационные процессы в сознании и культуре. Новое научное видение мира дает возможность нового осмысления явлений и проблем реальности. При этом следует помнить, что новый тип рациональности не уничтожает предыдущий, а только ограничивает сферу его действия. История науки различает классический, неклассический и постнеклассический стили мышления. Они связаны с тремя формами рациональности, которые определяют три парадигмы научной рациональности и три периода в развитии научного знания (по В. С. Степину). Научные истины, чтобы стать внутренней мерой и предельными критериями предметной деятельности людей, переводятся на язык идеологии, культуры, политики, практических действий.

Классическая научная рациональность стала основой для формирования идеального образа самой науки, которое свойственно и многим наукоучениям современности. Развитие науки и техники породило иллюзию, что рациональных средств, которыми они располагают и которые непрерывно совершенствуются, в принципе, вполне достаточно для адекватного понимания действительности. На этом пути и возникла научная картина мира. Согласно такому представлению задача науки состоит в том, чтобы охватив весь мир, проследить путь развития всего сущего и создать единую картину мира, которая бы являлась абсолютно истинной и объективной. В таком идеальном образе понимания наука предстает как сфера всезнания и всемогущества. Классический тип научной рациональности фокусирует внимание на объекте, стараясь, насколько это возможно, вынести за скобки все, что относится к субъекту и средствам деятельности.

В классической рациональности принимается однозначный детерминизм объективных законов, отношений Мира. Человек – наблюдатель действия динамических природных, социальных и экономических законов. Целью науки является познание и линейное формально-логическое описание Мира, которое направлено не на приспособление к окружающему миру, а на управление, изменение, ускоренное преобразование его объектов. Нравственная оценка научных знаний материализуется. Это – практическая польза, выгода от конкретного применения научных достижений в технике и технологии. В массовом сознании укореняется убеждение в самодостаточности науки, ее монополии на истину во всех сферах человеческой деятельности.

На практике оказалось, что действительность не подчиняется в полной мере законам формализации, человеческим понятиям и логике, поскольку невозможно однозначно предвидеть все последствия преобразующего вмешательства в природную и социальную среду. В итоге процесс преобразований зачастую осуществляется вопреки природе объектов, внутренней логике их бытия. В общественной жизни это оборачивалось упрощением, унификацией, сведением сложных социальных и экономических процессов к абстрактным сущностям, стремлением формализовать жизнь людей.

Такой подход по отношению к природе привел к угрозе глобальной экологической катастрофы, а в общественно-политической жизни – к постоянно воспроизводящейся тенденции насилия над личностью, формированием тоталитарных режимов и однополярного мира.

В классическом понимании философская антропология рассматривает природу человека как результат противоборства его биологических и социальных качеств. Человек существо биосоциальное, причем ряд существенных свойств индивида не покрывается социальным качеством, имеет биологический характер. Психические и духовные феномены человека коренятся в чувственных ощущениях, инстинктах, влечениях. Все проявления разума, равно как и основные продукты культуры, суть лишь дополнительные феномены чувственного, т. е. пассивного отражения уже известного в природном мире.

Признание принципов естественного отбора в социуме, приоритета природного над моральным неизбежно ведут к исчезновению человеческого духовного измерения. Отчуждение внешнего от внутреннего в человеке, противопоставление их, определяет обусловленность внутреннего внешним, порождает кризис человеческой свободы. В гуманитарном отношении это означает насаждение «парадигмы тела», когда ценностные приоритеты жизни ориентируются на потребление, успешность, эффективность, основаны на соперничестве, борьбе, предприимчивости. Происходит абсолютизация материальных ценностей. Культивируется этика гедонизма, в которой целью жизни и высшим благом признает наслаждение; добро определяется как то, что приносит наслаждение, а зло – как то, что приносит страдание. В результате человек начинает искать не смысла жизни, а только благ жизни.

В современном глобальном мире реализован принцип иерархического управления «шести колец», вершину которого составляет финансовая власть, формирующая элиту, осуществляющая управление властными структурами через научную и информационную сферы, которые обеспечивают научные исследования и культуру, управление функционированием общества. В основании этой пирамиды управления лежат исполнительная, судебная и законодательная власти, непосредственно управляющие массами.

Человек в системе отношений глобального мира становится не более чем движущим моментом в циркуляции товаров и денег, ресурсом производства, который надо использовать, обучив, дав комфортную систему мотиваций, необходимую обществу. Массовый человек ради сохранения своей индивидуальной свободы вынужден доверяться неведению, хаосу, стихийно-рыночным силам развития, тем самым снимая с себя ответственность за будущее, за последствия своих ошибок.

В психологии восприятия и творчества существуют представления о двух основных типах процессов переработки информации: «аналитических» и «синтетических» (или лево-и правополушарных). Рациональное классическое мышление и биосоциальная саморефлексия основаны на левополушарном интеллектуальном восприятии мира и себя. Господство классической научной парадигмы привело к кризису, связанному с гипертрофированным развитием техносферы, нерациональной организацией общества, к искусственному разделению «гуманитарной» и «сциентистской» культур.

Принцип предопределенности составляет основу классических представлений о мироздании, управляемом жесткими законами иерархии. Современное мышление, признавая односторонность классического рационализма, видит в ней одну из причин современного кризиса человеческого бытия.

Философия, наука и искусство в своем классическом завершении исходят из общей позиции отношения человека к миру и сознания к бытию. Эта позиция классического рационализма основана на определенном характере субъект-объектных отношений, на стандартах классической логики. Производство стандартных продуктов культуры требовало производства стандартизированных людей, распространения коллективных мнений при одновременном исключении индивидуального мышления. Желание подчинить мир какой-то картине, нарисованной в сознании, несоответствие между воображаемой картиной и реальностью ведет к остановке развития. Классическая наука, создав сциентистскую картину природы, оказалась не в состоянии постичь мир в его бесконечном многообразии.

В ней не оказалось места для человека как духовно развивающегося и свободного существа, как носителя живого духа сознания, через которого и происходит одухотворение природы.

Важнейшие открытия естествознания начала XX в. обозначили границы применимости классической картины мира и поколебали прежние принципы построения знания. Оказалось, что классическая научная картина мира не есть результат непосредственного чтения «Книги природы», но возможно построение и иных моделей реальности. Другой чертой *новой неклассической науки* явилась ее связь с проблемой человека, ее гуманитаризация и гуманизация. Наука столкнулась с трудностями в различении объективного и субъективного, она обнаружила области, где это различие невозможно.

Для неклассической рациональности характерна идея относительности объекта к средствам и операциям деятельности, экспликация этих средств и операций выступает условием получения истинного знания об объекте. В социокультурной парадигме релятивистски трактуемого мира природных и культурных феноменов он рассматривается с разных интеллектуальных позиций и в разных аспектах, поскольку все относительно. Различие концептуальных и – более широко – культурно-исторических перспектив видения реальности ведет к тому, что мир предстает перед человеком как калейдоскоп различных проекций, перспектив и толкований. В новой рациональности в понимание онтологических оснований науки вводится человек не только как субъект познания, но и как высшая ценность всего смысла познавательной деятельности. Расчленение на субъект и объект познания, на внешний и внутренний мир становится не приемлемым. Для полного понимания любого предмета или процесса необходимы несовместимые, но взаимодополняющие точки зрения (обобщенный принцип дополнительности).

Действие неклассического принципа дополнительности можно предполагать в любой сфере познавательной и культурной деятельности человека. Этот принцип исходит из того факта, что в результате реальной целостности субъекта и объекта возникают взаимоисключающие элементы содержания сознания. Такой под-

ход, ориентированный на культуру, нацелен на межкультурную коммуникацию, диалог между разными направлениями культуры, видами, жанрами искусства, на диалог различных наук, межпредметную интеграцию различных видов искусства.

Происходит преодоление дегуманизации естественнонаучного знания благодаря осознанию включенности человека как субъекта познания в систему науки. Оказалось, что наука имеет дело не с картиной реальности как таковой, а с ее частными моделями, построенными на основе выбранных субъектом установок, которые определяются всей мотивационной сферой субъектов познания и включают в себя как личностные предпочтения, так и факторы социокультурной детерминации науки. Поэтому научное познание представляет собой сложный процесс взаимодействия различных позиций и исследовательских программ.

Осознано, что для реализации разумной стратегии управления совместным развитием себя и природы человечеству необходимо отказаться от антропоцентризма во имя антропокосмизма, перейти к пониманию себя как планетарного общества. Понятие рациональности расширяется за счет вопросов, поставленных гуманитарными науками. Разум в целом становится средством осознания пределов вмешательства человека в естественную динамику природы и общества, необходимости управления социально-экономическими процессами не только на уровне государства, но и в глобальных масштабах.

Принцип управляемости становится ведущим в человеческой деятельности, причем осознается необходимость перехода от конфронтации методов управления к их дополнительности, в частности, при рассмотрении кризисных ситуаций на основе дополнительности определенности и неопределенности, стихийной самоорганизации и планового управления.

Доминирующим типом неклассического мышления провозглашается системное, целостное мышление. Гармонично развитый человек совмещает в себе рациональные и иррациональные компоненты, лево- и правополушарное мышление, потому способен расширить горизонт сознания и сформировать более адекватные

представления о действительности и ее отдельных компонентах, т. е. целостное миропонимание, способное отразить собственную личность в картине мира.

При рассмотрении человека как телесно-духовного существа признается необходимость соединения в диалектическом взаимодействии материального и духовного бытия по принципу дополнительности. Принцип дополнительности снимает дуализм рационального и иррационального, практического и теоретического разума, дуализм естественного закона («звездное небо над головой») и моральных принципов («моральный закон во мне»).

Эвристичность такой познавательной установки заключается в формировании общего горизонта для научного и метафизического проектов при одновременном удержании различий. При этом предполагается, что тело масштабирует основы духовности, человеческого познания и миропонимания, т. е. границы таких, казалось бы суверенных, духовных форм: познания, искусства, нравственности, религии определяются телесным, естеством человека, потребностями тела и психики.

Постнеклассическая рациональность учитывает соотнесенность знаний об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. В рамках ее наряду с вероятностным детерминизмом признаются индетерминизм, кооперативные, разрозненные связи и отношения. Наука занимается исследованием возможности явлений. Научное знание рассматривается как творческая игра интерпретаций ученых. Свободное взаимодействие с объектом исследования нацелено на достижение максимальной адаптивности и полезности для человека. В основу новой рациональности положена нелинейная (синергетическая) картина самоорганизующегося мира. В таком подходе исключаются попытки все однозначно предусмотреть и разумно устроить. Невозможно предсказать будущее, где много альтернатив, что уходит за пределы науки как знания, управления, предсказания.

Предметная область науки выходит за пределы природных процессов в область человекообразных самоорганизующихся систем: экологических, технологических, социальных. Современная наука характеризуется взаимодействием с другими познавательными тра-

дициями. В последнее время осуществлены обширные исследования, в которых миф, магия, религия, паранаука проанализированы с точки зрения рациональности. Объективное знание реализуется только в социокультурных формах, поэтому необходима не только коммуникация субъекта и объекта, но также коммуникация различных видов знания. Главным становится критическо-рефлексивный способ существования рациональности, который стремится к выработке по возможности адекватной объективной познавательной позиции, в рамках которой субъект способен критически рассмотреть собственное сознание, включая его мотивационную сферу.

В парадигме постнеклассического мышления научно-теоретическое сознание делает шаг к конструктивному пониманию роли и значимости процессов хаотизации. Идеи о сложности, случайности, неопределенности, утвердившиеся в естественнонаучной картине мироздания, стали проникать и в социальные и гуманитарные науки. Идеи синергетики способствуют формированию нового трансдисциплинарного типа сознания и мышления. Овладение этими идеями открывает возможности для диалога и синтеза науки и искусства, науки и религии, западного и восточного миропонимания. Пришло осознание того, что и пути развития мироздания и социума, нравственные императивы подчиняются принципиально другим закономерностям, где имеют место и неустранимая сложность, неопределенность, случайность и необратимость. В обществе не predetermined реализуется через феномен личной свободы индивидуума. Именно присутствие в природе человека в качестве субъекта, осуществляющего вольный и непредсказуемый выбор, делает исторический процесс сложным и не подчиняющимся никаким непреложным законам вселенского развития. Рефлексия по поводу модернистской концепции мира как хаоса выливается в опыт игрового освоения этого хаоса, превращения его в среду обитания человека культуры.

Синергетическое видение мира признает самоактивность бытия, единство всех происходящих процессов, включая социальные, мыслительные, этические. Неживые, биологические и социальные системы обнимают друг друга в едином дыхании бесконечной «творческой эволюции». Синергетика подтверждает и наполняет

конкретным научным смыслом древнейшие представления об одушевленности сущего, присутствии в нем вечного божественного начала. В связи с этим сотрудник Пригожина, австрийский философ Эрих Янч, размышляя об универсальности процессов самоорганизации сделал вывод, что Бог не творец, а разум Вселенной. Все должно быть предоставлено себе, ни во что не нужно вмешиваться, все «самоорганизуется»; главное – дать возможность сделать себя творимым, позволить ситуации или другому человеку влиять на себя.

В своем сознании индивидуализированный человек разрывает традиции, становясь флуктуирующим элементом социума. А бесконечно малые изменения начальных условий ведут к катастрофической неопределенности дальнейшего поведения всей системы. Таким образом, культура уходит от решения проблем цели и смысла жизни, прямой ответственности каждого человека за благополучие этого мира. Постмодернизм руководствуется принципом, что все, созданное до него, должно быть переиначено. Так подлинная культура (наука, искусство, религия...) смешивается с лженаукой и другими низкокультурными подделками и откровенной «попсой», отражающими собственное индивидуальное ощущение мира. Ведь постмодернизм направлен против любых попыток абсолютизации и наделяния привилегированным статусом какого-либо знания, он ставит задачу пересотворить человека, общество, природу и Вселенную, руководствуясь идеалами гуманизма. Постмодернизм, по мнению носителей этого мышления, несет в себе ту идеологию, которая могла бы оградить культуру от подавления силой техники. В постмодернистской интерпретации гуманизма нет места универсальной этике, диктующей определенную модель поведения, но упор в нем делается на обеспечение «общечеловеческих» ценностей, которые следует понимать не как общие идеи, а как конкретные ценности каждого отдельного человека, без которых его собственная жизнь теряет смысл.

Познание в постнеклассическом понимании есть моделирование, включающее в образ мира личные аксиологические, ценностные компоненты (пристрастность позиции наблюдателя и в силу этого «плюрализм истинности»); полагающее множественность возмож-

ных моделей мира («принцип дополнительности Бора»); принимающее ценность разнообразия и, как следствие этого, полагающее многоальтернативность путей развития. Перед человеком возникает необходимость выбора интерпретации фактов: либо остаться в рамках данных стереотипов (формализма), либо снять запреты стереотипов господствующей парадигмы, пренебрегая ею, выйти за ее пределы (инсайт).

Основные тенденции развития современного общества связаны с эпохой бифуркации. С позиций социальной синергетики кризисы перестают быть катастрофами, а превращаются в основной механизм синергетического управления, при котором желаемый результат достигается малым управляющим воздействием («эффект бабочки Лоренца»).

Новое постнеклассическое мышление ведет к неизбежному изменению системы управления и принципов организации человеческого общества. Его основой становится человек играющий (*homo ludens*) (Йохан Хейзинга), оформляющий свою жизнь в виде игры, умеющий использовать информацию как дополнительный механизм для выигрыша. Обучение посредством решения задач сменяется массовым игровым обучением. Информация преподносится как развлечение, и становится наиболее значительной движущей силой экономики, каждая отрасль которой все больше напоминает индустрию развлечений. Повсеместная информатизация и компьютеризация качественно повышают роль творческого труда, связанного с внелогическим мышлением. На долю человека остается творческое мышление, недоступное компьютеру. Большую значимость приобретает «правополушарное» мышление образами, озарение.

Избыточная информация появляется в невиданных прежде объемах. Ее поток не является непредсказуемым или случайным явлением, выигрышем в лотерею, выпавшим на долю граждан и потребителей. Это сознательная стратегия по поддержанию контроля над обществом. Массовый человек нуждается более в интерпретации информации специалистами или экспертами, в смысловом ее наполнении, чем в самой информации, поскольку, как не специалист по данному вопросу, не может иметь компетентности и информированности эксперта. В результате эксперты становятся эле-

ментом бесструктурного управления, приобретая реальную власть над массовым сознанием, направляя в потоке новой информации, становясь проводниками в вопросах политики, культуры, духовности и морали.

Таким образом, типы научной рациональности исторически изменяются, но сама рациональность остается необходимой для развития общества и диалога культур, который невозможен без рефлексивного отношения к их базисным ценностям. В рамках отдельно взятой культурной эпохи парадигмы, идеи и теории сосуществуют одновременно, являясь лишь одним из возможных вариантов единой для данной эпохи структуры или инварианта. Рефлексивно-критическое ядро рациональности позволяет применять парадигмы мышления и поведения, сформулированные в обществе различными вариантами рациональности (прежде всего научной). Открытость к любым конечным позициям мировосприятия является сущностью рационально-рефлексивной культуры, составляющей неотъемлемую ценность нашей цивилизации. Понятно, что изменений, происходящих внутри самой научной рациональности, еще недостаточно для разрешения кризиса современной цивилизации, что обществу следует изменить приоритеты своей социокультурной и технологической деятельности. И наука должна играть огромную роль в решении этих проблем, поскольку изменение идеалов научной рациональности ведет к переменам в человеческой деятельности вообще. Эволюция рациональности поэтому определяется сегодня не имманентными процессами в развитии науки, а возможностями функционирования науки как элемента культуры.

При разработке идеологии перехода человечества к новой цивилизованности необходим комплексный подход с точки зрения научных, философских, культурологических позиций. Наиболее радикальным средством разрешения кризиса призвано стать критическое переосмысление идей, лежащих в основании современной техногенной цивилизации. И в первую очередь необходимо модернизировать лежащую в основе технического прогресса духовно-ценностную мотивацию.

3. Кризис цивилизации – кризис духовный

Закономерен вывод о том, что, стараясь рассмотреть и решить проблемы человечества, человек сталкивается со своими личными пороками и несовершенствами, без преодоления которых ни о каких успехах мечтать не приходится. Необходимо осознать дефицит духовности, обратиться к вечным ценностям духовной культуры, чтобы обрести нравственные силы, необходимые для господства над внешними обстоятельствами.

Культурологический подход к образованию подразумевает наряду с интеграцией знаний в единую картину мира создать условия для духовно-нравственного становления личности на основе традиций мировой и национальных духовных культур.

Современный человек становится ответственным за гармонию во внешней природе так же, как он ответственен за жизнедеятельность собственного организма. Соответствие человека своей внутренней природе ведет к его согласию с внешним Миром. Внутренняя гармония в самом человеке – существенная предпосылка гармонии внешней. Можно выделить три важных аспекта гармонизации взаимоотношений природы и общества: 1) гармония познания окружающего мира; 2) гармония создания внешней среды обитания человека, его Дома в широком смысле слова; 3) гармония внутренней среды человека, его тела, души и духа, ответственная за его физическое, душевное и духовное здоровье. В соответствии с этим разрешение противоречий между человеком и природой возможно на путях гармонизации взаимоотношений человека и природы в трех сферах: преобразовательной, познавательной и этико-эстетической. Устойчиво может развиваться лишь высокоинтеллектуальное общество, для которого культурные традиции и вновь формируемые духовные ценности являются сдерживающим (лимитирующим) фактором против потребительского отношения к окружающей среде. Стоит задача переориентировать развитие цивилизации с экономических целей на духовно-нравственные.

Дом человека – весь Мир. И экология в поисках целостности распространяется не только на все естественные науки, но и на эстетическую и нравственную сферы жизни человека (экология челове-

ка, культуры, мышления). Экология становится не только наукой и философией, но идеологией выживания. Экологический императив (ЭИ) (термин введен Н. Н. Моисеевым) понимают как всеобщий нравственный закон, который должны соблюдать все люди земли с целью выживания. Экологический императив направляет каждого человека к осознанию ответственности за состояние биосферы Земли и будущее человечества. ЭИ требует выполнения жестких условий, накладываемых на характер человеческой активности и поведения отдельных людей. Культивирование ЭИ предполагается осуществлять путем всеобщего экологического просвещения, образования и воспитания. Экологическое образование в этом подходе рассматривается как новый смысл и цель всего образовательного процесса. С другой стороны, как часть процесса формирования планетарно-космического типа личности человека [2].

Признаком внутренней гармонии человека можно считать его интеллигентность (в переводе с лат. – «понимающий, мыслящий»), под которой понимают совокупность ряда лучших, благородных, личностных достоинств индивида. К числу признаков интеллигентности следует отнести большой перечень качеств гармоничной личности. Это следование велениям совести, обостренное чувство социальной справедливости; приобщенность к богатствам мировой и национальной культуры, патриотизм и усвоение общечеловеческих ценностей (образованность); личная порядочность и тактичность, исключая проявления нетерпимости и грубости в межличностных отношениях; терпимость к инакомыслию, сочетающаяся с умением отстаивать свою точку зрения. По А. Лосеву, подлинная интеллигентность всегда подвиг, готовность забывать насущные потребности эгоистического существования; это не обязательно бой, но ежеминутная готовность к бою и духовная, творческая вооруженность для него.

Целостному человеку как феноменальному явлению присуще единство рационального и иррационального. Рациональное отождествляется с генезисом разума, осознанием человеком своей разумной сущности, поэтому рациональность направлена на внешнюю сторону бытия человека, на его обоснование в предметном мире.

А иррациональность, через призму рационального, во внутреннюю сторону сознания – на психику, духовный мир в целом, чтобы из этой сферы черпать сведения о мироздании.

Необходимость синтетического подхода к рациональности и иррациональности действительно диктуется современной потребностью в формировании нового целостного мировосприятия человека. Подлинно рациональный и действительно разумный путь жизнедеятельности человека – это не только научно обоснованный и оптимально сбалансированный, но, прежде всего нравственный путь, при котором нерациональные факторы – вера, долг, милосердие и т. п. – не вытесняются холодной расчетливостью и безупречной логикой. Как утверждал еще Сократ, подлинно истинен тот, кто близок идеалу человечности.

Экзистенциальные проблемы разрешаются обычно с помощью мировоззрения, особенно с помощью религии. Это проблемы, связанные со смыслом человеческой жизни, но находящиеся, если можно так сказать, на границе жизни и мира. В их числе обычно называются: смерть, смысл жизни (регулятивное понятие, присущее всякой развитой мировоззренческой системе, которое оправдывает и истолковывает свойственные этой системе моральные нормы и ценности, показывает, во имя чего необходима предписываемая ими деятельность), страдания, разочарования, любовь.

Идея о целостной личности, заключающая в себе приоритет духовности перед объективностью цивилизации, является основной в философской концепции Бердяева. Принципы соборности как собирания, единения и антропоцентризма составляют суть христианского мировоззрения. Самое большое бедствие цивилизации есть жизнь без святости. Это бедствие имеет своим источником пренебрежение человека к духовной жизни. Земная жизнь человека имеет сокровенный, высший смысл. Этот смысл должен быть свободно сформированным, свободно найденным и тщательно оберегаемым. Высший смысл требует от человека непринужденного признания и решительного предпочтения. Только при соблюдении этих правил высший смысл наполнит собой жизнь человека. Существует своеобразное качество человеческой жизни и соответственно ему –

своеобразное измерение ее, с которой должен считаться человек. Этот критерий И. А. Ильин называл критерием «духовной значительности жизни».

Христианский гуманизм дает почву для диалога и сотрудничества представителей всех видов гуманизма в различных сферах: свободы личности и ее гармоничного развития, милосердия и справедливости, семьи и права, социальных и национальных отношений, трудовой и экологической этики, выживания человеческого рода. Основная задача современного этапа духовной эволюции – восстановить гармонию человека с окружающим миром, ибо человек имеет определенное эволюционное предназначение, которое дает ему право включиться в процессы, несущие творческую активность и слияние с Богом в единое целое.

4. Духовная эволюция человечества в светском и религиозном понимании

Светский подход к духовности основан на рассмотрении ее с философско-научных позиций. Общепринято, что основной закон мира – эволюционное развитие. Весь опыт человечества свидетельствует, что этот закон можно отнести к миру природы и к миру человека. Идея эволюции подводит к антропному принципу (принципу целесообразности мироздания), по которому человек является конечной целью эволюции природы. Человек, как венец эволюции, духовно эволюционирует в процессе взаимодействия с окружающей средой. Он развивается в познании мира, создании и совершенствовании социокультурных основ цивилизации. Духовность, в конечном счете, приводит к «смысловой космогонии», соединению образа мира, формируемого духовной культурой, с нравственным законом личности. Сознательно-творческая работа человека призвана преобразить внешний мир и его собственную природу. Но где потолок этого восхождения?

В процессе антропогенеза можно выделять становление и эволюцию как материальной, так и духовной сфер человечества. Духовная сфера фиксируется в интеллекте человека, гармоничной личности, также культуре, искусстве, науке, философии, религии. Современное гуманистическое мировоззрение допускает эволюцию духа человека в духовном мире. Человек духовно растет в меру ро-

ста его мировоззрения. Духовность можно определить как внутреннее слияние, единство, нерасчлененность макрокосма и микрокосма, обеспечивающее целостность человека. Стержневые элементы этого миропонимания – идеи «включенности» смертного человека и человечества в ткань эволюции Вселенной и универсального эволюционизма. Смысл последнего в том, что в процессе естественной эволюции Вселенная приобретает способность с помощью человека не только познавать себя, но и направлять свое развитие так, чтобы компенсировать или ослабить возможные дестабилизирующие факторы. Это мышление рассматривает человека и человечество как закономерную ступень, высшую точку космической эволюции, как кристаллизацию творческих сил Природы, допустившей в лице человека возможность осознать ее сокровенные тайны. Поворот к духовности, понимаемой в ее реальной сложности, прежде всего – выход за пределы эгоизма, своекорыстия и утилитаризма, когда духовные ценности обретают более высокую значимость, нежели материальные.

С позиции реализма, взглядов которого придерживались Д. И. Менделеев, В. И. Вернадский и другие, реальность во всех ее проявлениях выступает в виде неразрывного единства материи и духа. Светское понятие духовности освобождается от жесткого противопоставления материи и духа, духовного и телесного, обратившись к реальной жизни духа, одухотворенной плоти, воплощенной в живом индивиду, который возвышает, совершенствует телесную деятельность. Сознательно-творческая работа человека призвана преобразить внешний мир и собственную природу.

Духовность в светском понимании рассматривается как явление сугубо человеческое, от него исходящее, имеет под собой разумную основу, порождая, таким образом, идеологию рационализма. Рационализм видит эволюцию человека как путь совершенствования разума в процессе познания законов природы. В эволюционной психологии духовная эволюция человека – этап эволюции материи Вселенной. В частности, психологи М. Г. Ярошевский и П. В. Симонов, различают три уровня психики – подсознание, сознание и сверхсознание (или надсознание). Психологическая наука указы-

вает на сверхсознательную природу человека как основание генезиса духовности. Как следствие ее можно сознательно, практически развивать, подобно тому, как развивают научное познание.

«Духовное» по определению В. Даля, содержащемся в «Толковом словаре живого великорусского языка» – «все, относящееся к Богу, Церкви, вере, но также и все, относящееся к душе человека, его умственным и нравственным силам». То есть, помимо несомненной религиозной компоненты, духовность – это квинтэссенция человеческого в человеке, хотя к духовности первоначально относили все дела, касавшиеся веры и неотделимой от нее нравственности, подлежащие ведению духовенства.

Религиозная трактовка рассматривает духовную эволюцию как результат богочеловеческого процесса воссоединения человека с Богом. Богочеловек – христианский идеал человека, а духовность главное качество определяющее его богоподобие. Духовность человека развивается в значительной мере в религиозной форме ее проявления. Понимание духовности в религиозном понимании может стать началом обретения человеком самого себя в истинном смысле слова (человек – «чело вечности» – вечный разум), утраченного в процессе материалистического самоотчуждения. Религии как сфера духовной культуры имеют уникальные возможности формирования ненасильственного отношения к миру. Религиозное сознание имеет вселенский смысл, так как в качестве исходной посылки берет понимание человека как самоценного существа, свободного, автономного «сосуда вселенского Духа». Христианская антропология исходит из представления о том, что Бог стал человеком, чтобы человек стал Богом. Цель воплощения Христа – созидательная работа по объединению всей реальности и приведению ее в союз с Богом. В основе понятия одухотворенность, относящегося к религиозным терминам, лежит более личный духовный опыт, чем богословский формализм. Дух возвышает, совершенствует телесную деятельность человека.

Пьер Теяр де Шарден является автором оригинального учения, которое представляет собой своеобразный синтез религиозных представлений и научного знания, – теории появления и эволюции мира и человека [3]. Эволюция носит не только случайный

характер, но существует направление и линия прогресса жизни. Материя с самого начала подчиняется поэтапному закону «усложнения». По Шардену эволюция Вселенной заключает в себе стадии «преджизни», «жизни», «мысли», и «сверх жизни». На стадии мысли появляется человек – эволюция, осознавшая самое себя, и в какой-то мере способная направлять и ускорять себя. Человек занимает центральное место в создании психической энергии. Он творит ноосферу (идеальную, духовную оболочку Земли) – «мыслящий пласт», в которой возникает мысль, личность, единство индивидуальностей. Духовное объединение человечества, его «планетизация» ведет к стадии сверх жизни. На этой стадии человечество соединяется с Божественной полнотой, «точкой Омега», с «некто» и «некто», действовавшим с самого начала эволюции. Точка Омега есть будущее Мира и Человечества, высший полюс эволюции. В ней будет примирение всех индивидов и народов, частей и целого.

По Шардену религия и наука – две неразрывно связанные стороны, или фазы, одного и того же полного акта познания, через которые человек поднимается к Богу. Христос – новая ступень эволюции, органично связанная со всем космическим процессом. Благодать – духовная творческая сила, которая действует во всем живом, реализуя его природу. Искушение – продолжение творения на новом уровне, ведущее к завершению конвергентной стадии эволюции. Поэтому искушение человечества носит индивидуальный, социальный и космический характер.

Процесс духовной эволюции идет как путем божественного управления совершенствованием сознания, разума, мышления человека, раскрытием его потенциальных возможностей, так и сознательно-творческой работы человека, направленной на преобразование внешнего мира и собственной природы. Другими словами, духовная эволюция человечества идет в синергии Творца и Его творения – человека как симфонический богочеловеческий и «человекобожеский» процесс. История человечества рассматривается как богочеловеческий процесс, в котором человек реализует свое богоподобие.

В чистом виде сами по себе ни научный, ни религиозный методы познания не могут создать истинной картины мира. Идеальный человек – существо целостное, в нем должны гармонично соединяться божественная и человеческая природа, духовное и телесное начало с приоритетом (но не подавлением) духовного над телесным. И этот идеал как результат преобразования себя может быть достигнут только в результате духовного единения человека с Богом через открытие Бога в душе и сотрудничество с Ним.

Считается, что устранение духовных причин кризиса должно привести к качественно новой духовной организации человека и человечества. Сила, способная что-либо изменить, – есть сила духа, которая только в первом приближении проявлена как *разум*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По Герцену, в каждой душе «дремлют целые миры», которые могут остаться в этом состоянии «дремоты», не раскрывшись (даже для самого себя). Образование делает возможным раскрытие и обогащение внутреннего мира человека.

В содержании образования, в первую очередь, должны быть фундаментальные духовно-нравственные и мировоззренческие инварианты. Во-вторых, динамические составляющие, меняющиеся непрерывно (знания о мире и специальные знания). Образование является способом трансляция картины мира, и представляет собой фундаментальный механизм социокультурной эволюции человека.

В условиях выбора между материальными и духовными ценностями образования вектор приоритета ценностей следует направить не на внешний мир, а внутрь человека, к духовно-образовательной сфере воспроизводства.

Культура, духовность, нравственность должны уравновесить давление техноцентристской цивилизации на человека, природу, и, самое главное, – стать ядром нравственной культуры человека, способствовать формированию нравственного облика людей общества будущего.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. Философия образования. – М.: Центр инноваций в педагогике/Москомобразовании/МГПУ, 1999. – 234 с.
3. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 278 с.

ГЛАВА 2 ПУТЬ К ПОЛНОТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ОТ ЗАКОННИЧЕСТВА ЧЕРЕЗ БЛАГОДАТНОСТЬ КО СПАСЕНИЮ

А.А. Остапенко

Кубанский государственный университет
г. Екатеринодар, Россия

А.В. Шувалов

Психолого-логопедический отдел ГОУ Центр развития
творчества детей и юношества «Лефортово»
г. Москва, Россия



В статье предпринята попытка конкретизации идеи полного образования в виде антропологической матрицы образовательных целей и результатов. Фундаментом теоретической конструкции послужили онтологические основания человеческого способа и образа жизни. На этой основе выстроена пятиуровневая структура нормированных и ненормированных образовательных целей. Процесс становления человека в образовании описан посредством новообразований личности. В тексте осуществлено соотнесение психологической антропологии и святоотеческой традиции с выходом на осмысление злободневных проблем педагогической деятельности. Результаты данного исследования позволяют развивать педагогическую теорию и практику, преодолевая ограничения господствующего в образовании знаниевого подхода и его современных модификаций.

Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях.

В.И. Слободчиков

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т. М. Ковалёва высказала, на наш взгляд, перспективную идею о *нормированных и ненормированных знаниях* [5, с. 46], суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более ёмкая, педагогическая позиция. Идея, как нам кажется, может быть ещё более продуктивной, если её расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу² антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В. И. Слободчикова [10], [11], наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Ранее мы их выделили пять [8, с. 36]: *ознакомительный* (по необходимости), *законнический* (в соответствии с образовательным стандартом), *благодатный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу, а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх.

² Понятие Св. Иоанна Лествичника, использованное им при создании образа духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству.

Таблица 1. Антропологическая матрица образовательных целей

Антропологические формы	Запредельная форма бытия	Предельные качества человека	БОГОЧЕЛОВЕК							
			героизм	воплощение онтологической истины						
Эвангельские образы	Образы «Я»	Нормативные образы бытия человека	внешний человек	внутренний человек						
			«функциональное Я»	«индивидуальное Я»						
			человек как субъект	человек как индивидуальность						
Уровни образовательных целей (результатов)	нормированные	5) спасительный (по Образу Творца) 4) творческий или созидательный (по призванию) 3) благодатный (по любви) 2) законнический (по закону) 1) ознакомительный (по необходимости)	5	4	3	2	1	0		
			перспектива	подвижничество (подвиги)	мастерство (новации, проекты, эксперименты)	трудолюбие (продуктивность жизнедеятельности)	жизнелюбие (жизнеспособность и жизнестойкость)	умения	навыки	способы
			героизм	подвижничество (подвиги)	мастерство (новации, проекты, эксперименты)	трудолюбие (продуктивность жизнедеятельности)	жизнелюбие (жизнеспособность и жизнестойкость)	умения	навыки	способы
			воплощение онтологической истины	прозорливость (прозорчества)	проницательность (открытия, изобретения)	любовознательность (осмысленное отношение к жизни)	жизнелюбие (жизнеспособность и жизнестойкость)	знания	представления	факты
			святоство	жертвенность (жертвы)	благородство (забота и ответственное отношение к людям)	человеколюбие (нравственное достоинство)	убеждения	нормы	ценности	

на созидание	на познание истины	на человека
труд	переживание	общение, отношения
самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)
самость	свобода	любовь
субъектность	рефлексивность	совестливость
деятельность	сознание	общность

фундаментальность

Онтологические основания	Тип доминанты (в логике учения А. А. Ухтомского)
	Персональные проявления
	Сущностные характеристики человеческого существования
	Способы воплощения человеческой сути
	Сущностные силы человека
	Основания человеческого способа жизни (по В. И. Слободчикову)

Опираясь на антропологические идеи С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание и общность* «являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия» [11, с. 25]. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь – **всё во всём**; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек – это существо: а) деятельное, способное к осозанным преобразованиям; б) сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном; в) общественное, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестьливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*³ («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*⁴ и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А. А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – *доминанта на созидание, доминанта на познание истины и доминанта на другого*. Так, доминанта на созидание противостоит несостоятельности во всех её проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

³ Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

⁴ Под переживанием мы вслед за Ф.Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см. [1]).

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов и ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но как показывает современная действительность и доступный исторический опыт – образование образованию рознь. Здесь возможно и последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лестница образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

Первый (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные *навыки* (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные *представления* (их еще предстоит свести в систему знаний) и формальные *нормы* (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но ещё не становятся личностно присвоенными. В. В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением» [2, с. 33]. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) *навыки*, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) *факты* превращаются во внутренние (мои) *представления*, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; внешние (чужие) *ценности* превращаются во внутренние (мои) *нормы*, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социо-культурного пространств.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *законнический*. Нормативы этого уровня *узакониваются* обществом в различных формах. *Знания и умения* закрепляются образовательными стандартами, куррикулами, требованиями к выпускнику, etc. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование, etc. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

Именно по показателям *второго уровня* принято судить о мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали [7], [9], поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположенность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания и умения* – *второму*.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть» [3, т. 2, с. 1015], а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его» [3, т. 2, с. 1017]. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знанье, усвоенье дела, работы» [3, т. 4, с. 1017]. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь...»,

а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице 1 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов) резонно называть (вслед за Т. М. Ковалёвой) *нормированными*. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов) соответственно будут считаться *ненормированными*.

Прежде чем вернуться к таблице и продолжить движение вверх давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей»). А вот что дальше?..

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благодатным*. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любознательность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти понятия вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любознательность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей [12], [13], [14]. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любознательность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем если жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), являясь проявлением *жизнеспособности* и основой *жизнестойкости* человека, объемлет все сферы бытия, то трудолюбие становится предпосылкой *продуктивности жизнедеятельности*, любознательность – предпосылкой *осмысленного отношения к жизни*, а человеколюбие – предпосылкой *нравственного достоинства человека*.

Опыт и переживания, дарованные детям на благодатной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими

своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдёт в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках законнического уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего – благодатного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза более серьёзная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотального «осушения». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто *«не ведает, что творит»*, среди уважаемой части – тех, кто *«умывает руки»*.

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, волнений и даже страданий. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: приходится работать не *«методикой»*, а *«собой»*, а стало быть, неизбежно и с собой. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в профессиональном сознании и позиции учителя, когда педагогическая деятельность начинает переживать

ся не как кормящая профессия или предпочтительный источник дохода, а как необходимость терпеливого и преданного служения, а это уже ближе к *подвигу*, чем к *услуге*.

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей⁵ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях как христианство и марксизм есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной

⁵ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») – предметников.

православием. Правда идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся» [4, с. 412]. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит всё же потребление.

Толкование четвёртого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не спастовать перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и сохраняет верность избранному делу, в его труде, переживаниях и отношениях непременно зреют ***мастерство, проницательность и благородство***. Причём каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

В занятии по призванию уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере практической деятельности это могут быть прорывные ***новации***, перспективные ***проекты***, смелые ***эксперименты***; в сфере сознания и познания – ***открытия*** и ***изобретения***; в сфере человеческой общности и общения – это всегда ***забота*** и ***ответственное отношение*** к другим людям – ближним и дальним – в самых разных жизненных ситуациях.

Переходя на **пятый** (высший) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы

поименовали *спасительным*, памятью об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, следовать воле Божьей и пребывать в любви Божьей – значит исполнять своё человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к обожению (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит – «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние, когда человек утрачивает чувство правды в отношении собственной жизни, застревает в обыденности, попусту растрачивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бесцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Время греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа» [6, с. 499]. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым

себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14:6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы – лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – *подвижничества*, в сфере сознания и переживания – *прозорливости*, в сфере общности и отношений – *жертвенности*. Внешними проявлениями близости Богу становятся *подвиги служения, пророчества и жертвы*.

Пятый уровень особый – это результат синергии (сотрудничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь проницательности, позволяющей эвристически мыслить и делать открытия, можно путём саморазвития, а вот обрести прозорливость, позволяющую пророчествовать, без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его проницательность переходила в прозорливость».

Так будем помнить цель, с которою мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека [12], [13], [14]:

Таблица 2. Нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека

Общие тематические параметры	Формы бытия человека		
Онтологические основания человеческого способа жизни	<i>человеческая деятельность</i>	<i>человеческое сознание</i>	<i>человеческая общность</i>
Нормативные образы бытия человека	<i>человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей</i>	<i>человек как индивидуальность, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении</i>	<i>человек как личность, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других</i>
Образы человеческого «Я»	<i>«функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира</i>	<i>«индивидуальное Я»: самоидентификация и творческая самореализация</i>	<i>«духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия</i>
Евангельские образы человека	<i>внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни</i>	<i>внутренний человек, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании</i>	<i>новый человек, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине</i>

<p>Пределные качества человека</p>	<p><i>героизм</i> как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании</p>	<p><i>гениальность</i> как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества</p>	<p><i>святость</i> как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу</p>
<p>Запредельная форма бытия</p>	<p>БОГОЧЕЛОВЕК как синтез предельных человеческих качеств в новой, непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального со-бытия</p>		

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнул в утопизме ненормированных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τοπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «законнического» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы

напомним аллегорический образ реки, предложенный Л. Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осушения»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одёрнут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни может быть как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. Её цели (в таблице они выделены *серым* цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и взращивать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К ним можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.



ЛИТЕРАТУРА:

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М, 1984.
2. *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов// Народное образование. 2009. № 4.

3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1994.
4. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.
5. *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового//Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-метод. конф. Ч. 1/Под ред. П. А. Сергоманова, В. А. Адольфа. Красноярск, 2009.
6. *Лосский В.Н.* Боговидение. М., 2003.
7. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений//Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр./Под ред. А.В. Хуторского. М., 2009.
8. *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта?//Школьные технологии. 2010. № 2.
9. *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений//Школьные технологии. 2009. № 1.
10. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
11. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
12. *Шувалов А.В.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М., 2009.
13. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения//Московский психотерапевтический журнал, 2009. № 3.
14. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека//Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4.

ГЛАВА 3

ТРАНСФОРМАЦИЯ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

О.А. Дольская

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»
г. Харьков, Украина



Автор рассматривает рациональность в образовании и ее изменения на фоне цивилизационных процессов. Анализирует парадигмы образования, опираясь на феномен рациональности и используя большой практический материал. Образование в условиях динамичного развития информационного общества может выполнять свое предназначение общецивилизационного потенциала только при условии учета трансформации рациональности в образовании.

Актуальность. Современные ученые огромное внимание уделяют феномену рациональности и разума. Проблема рациональности в образовании стала предметом исследования В. Андрущенко, А. Н. Ермоленка, М. Култаевой, И. Зязюна, Н. Лумана и др. Однако остается открытым вопрос о теоретическом обосновании моделей рациональности в образовании. Педагоги-мыслители задаются вопросом о том, на какой разум ориентируется современная педагогическая мысль, каким должен быть сегодня педагогический разум. Эти вопросы возникают не случайно. Своим «рождением» они обязаны тем сдвигам, которые происходят в образовании, прежде всего, с переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Возникновение такого рода вопросов свидетельствует о трансформациях цивилизационного характера, а именно – формированием новой техники мышления. Но, если мы говорим о формировании новой техники, необходимо разобраться с тем, что мы понимаем под старой техникой. Рассуждения данной статьи

о рациональности и есть попытка проследить линию развития рациональности в образовании. Это даст нам возможность проследить трансформационные процессы в образовании, которые «вырастают» на основе тех интеллектуальных изменений, которые получают название «общекультурные» и «цивилизационные».

Цель статьи: показать, что образование выступает сферой институциональной организации духовно-культурной жизни человека, показателем цивилизационного развития человека и человечества. *Задача:* проанализировать формирование и становление рациональности в образовании и показать ее трансформационную динамику, которая «разворачивается» в когерентном режиме с развитием социума.

Тема рациональности была всегда прямо или косвенно представлена в философии разных периодов ее становления как одна из основных. Особенно актуальной она оказалась в философии XX – XXI века: рационализация практически всех сфер человеческого существования свидетельствует о злободневности и необходимости более детального изучения этого феномена. Если обратиться к словарям, то в широком смысле под рациональностью понимают доминирующую линию философского развития, идущую от Платона с установкой на разумность и естественную упорядоченность мира, наличия в нем внутренней логики и гармонии. В узком смысле рациональность – это концепция, противостоящая эмпиризму и сенсуализму. С этих позиций предлагается разум рассматривать в качестве главной формы и источника познания.

Чаще всего рациональность отождествляют с мышлением. Мышление – это общественный феномен, т. к. он основан на законах социальной коммуникации, которые присущи тому или иному социальному сообществу. Оно вмещает в себе систему правил, понятий и т. п., которые и создают инвариантный порядок мышления. Мышление человека является различным не только в разные исторические эпохи, но и в разных областях его приложения, поэтому необходимо различать универсальную рациональность и локальную, которая характеризует особенности мышления в отдельных областях теоретизирования, например, в научной рациональности, рациональности в образовании. Универсальная рациональность

предполагает соответствие требованиям господствующей техники мышления определенной цивилизационной эпохи. Социально-историческая обусловленность рациональности опосредуется не только техникой мышления эпохи, представляющим собой систему глобальных, по преимуществу имплицитных предпосылок мышления. Каждой эпохе присуща своя техника мышления, которая складывается стихийно-исторически, она укоренена в культуре.

С мышлением связывал рациональность С. С. Аверинцев. Анализируя исторические условия интеллектуальных революций европейской культуры, первостепенное значение он отводил способам (техникам) мышления. Он выдвинул следующее положение: «Интеллектуальная революция становится из возможности фактом не тогда, когда открыт новый способ мыслить, а тогда, когда этот способ мысли доведен до сведения всех носителей данной культуры» [1, с. 4]. Первую революцию С. С. Аверинцев связывал с движением софистов и деятельностью Сократа, Платона, Аристотеля.

Если идеалом воспитания гомеровской эпохи было *арете* в рамках социального целого, то со времен софистов ставился вопрос о том, какой путь образования ведет к идеальному *арете*. Греческое общество переживало новый этап своего развития и требовало новых форм воспитания и образования, отличных от форм гомеровского периода. Один из главных вопросов того времени – идеальное формирование духа и тела, что получило название калокагатии. Профессиональная подготовка, которая чаще всего замыкалась по линии «боги – последователи богов, отец – сын» не могла отвечать цельному телесно-духовному формированию грека. Свободному гражданину необходимо было включаться в дело управления общиной, в дело служения его благу. Процесс утверждения педагогической рациональности набирал все более масштабные размеры. Особенно эта ситуация обострилась при решении вопроса о том, каким должен быть гражданин полиса и тот, кто будет управлять полисом. Путь, ведущий к поставленной цели, связан с идеей образования грека – сознательного формирования ума будущего гражданина. Греческое государство V в. до н. э. предстает мощной машиной становления образования как культурного феномена, в основе которого лежала воспитательная идея, признающая

за знанием огромную духовную силу. Воспитание вождя, мудрого человека, способного повести за собой граждан, который обязан уметь управлять государством через законы, – вот задача образования. Сама арете приобретает политическую окраску, а в воспитание проникает и уже никогда не покидает его интеллектуальный момент, то, от чего в дальнейшем отталкивалась образовательная система европейского социума.

Первый просветительский проект осуществили софисты. По профессии софисты были учителями и воспитателями. Они действовали уже со времен Солона в Афинах, но определенную роль стали играть только в V в., когда в воспитании произошло смещение акцентов на образование, а не на физическую и духовную составляющую, как это было раньше. Софисты учили и молодежь, и взрослых. Интеллектуальную составляющую человека софисты рассматривали с разных позиций. Во-первых, – это инструмент для понимания мира: так как человек воспринимает мир умом, то последний софисты рассматривали как предметно ориентированный. Во-вторых, даже если ум отвлекался от предметного мира вещей, перед учеником разворачивалась возможность знакомиться с собственной интеллектуальной структурой. В данном случае ум рассматривался как формальный принцип получения знания. Оформляются два направления-принципа, которые необходимо использовать для образования: кумулятивность знания в виде накопительства, т. е. формирование «энциклопедичности», и выдерживание принципа формальности в процессе воспитания ума. Протагор становится «открывателем» третьего принципа. Он начинает воспринимать человека как составляющий живой элемент общества, как совокупность всех своих духовных сил. Таким образом, складываются следующие принципы понимания ума: ум как интеллектуально-формально, как интеллектуально-предметно и, наконец, как интеллектуально-социально обусловленный.

Наиболее мощное значение для педагогического процесса в этот период имеет поэзия (Симонид, Феогнид, Пиндар). Обратив внимание на удивительные возможности поэзии для формирования нужного воспитательного эффекта, софисты предпринимают следующий шаг. Они переносят жанры поэзии в художественную

прозу, и прозаические тексты различных жанров начинают выполнять совершенно неожиданную роль – роль и значение первой учебной литературы, которую необходимо не только выучить, но и умело воспроизвести в нужных ситуациях. Это становится знаковым событием для будущей европейской системы образования: происходит окончательная рационализация воспитательного процесса. Педагогика из Гомеровского эпоса как простая передача опыта с опорой на продолжателя дела какого-либо из богов, либо на родовую принадлежность переносится в языковую и интеллектуальную почву. Понятие «образование» становится теоретически осознанным.

Однако практически ориентированная софистика и формализация образовательного процесса, лишенная добродетельного компонента как онтологического принципа разума, с необходимостью должна была вступить в борьбу с представителями философской мысли. И она не заставила себя долго ждать. Борьба развернулась на основе решения проблемы универсальности и значения истины и лжи. Проблема истины и лжи поднимается Платоном в связи с выработкой особого рода критерия, с помощью которого возможно было бы мыслить прерывные образы или понятия. Таким критерием должны выступать категории истины и лжи в их универсальном значении. Для софиста Протагора проблемы лжи не существует вообще, т. к. существует только истина, в этом утверждении он стремился доказать универсальность и истинность любой лжи. Но для Платона такой поворот превращается в проблему псевдоуниверсального значения лжи и истины. Платону необходимо было доказать, что в любом рассуждении может присутствовать как истинное знание, так и ложное.

Софисты, со своей стороны, утверждали, что все, что говорится и мыслится о существующем, является истинным. Платон же настаивал на возможности присутствия в речевом высказывании лжи, следовательно, речь можно приравнивать к мнению, которое не обладает истинным знанием. Сократ и затем Платон обратили внимание на употребление языка, но уже в другом контексте. Платон предложил рассматривать язык как игру по правилам. В центре такой игры стояла проблема использования понятий. В спорах о по-

нениях идет обращение к языковой работе нового типа – к работе с понятиями. Формируется культура дефиниции, и первая интеллектуальная революция знаменует собой становление культуры дефиниций и культуры мышления с использованием последней. Культура выведения дефиниций характерна и для Средневековья. И хотя проблематика этого периода характеризовалась обращением к христологическому ориентированию мышления, рационализм в целом «остался по своим наиболее общим основаниям таким, каким его создала античность» [1, с. 9].

Наличие рефлексии, обращенной на мысль и на инобытие мысли в слове, стало началом открытия гносеологической проблемы и кодифицирования правил логики. А рефлексия, обращенная на слово, открыла проблему «критики языка» и кодификацию правил риторики и поэтики. В центре такой рациональности находится техника силлогизма – дедукция, предполагающая иерархическое движение сверху вниз, при котором общее мыслится первичным по отношению к частному.

Несмотря на критику и неприятие действий софистов, их огромный вклад в формирование европейской системы образования не вызывает сомнения. Софисты попытались синтезировать два существовавших подхода, две точки зрения на образование. Первая подчеркивала необходимость образования для аристократической молодежи, где акцент ставился именно на благородном воспитании. Но софисты предложили отказаться от аристократических элементов в образовании и практиковали обучение всех слоев свободных граждан. В этом процессе они выступили оптимистически настроенными педагогами. Совершенно противоположную позицию заняли аристократы, в числе которых находился и Платон. Они не питали иллюзий относительно интеллектуального обогащения просветительскими процессами демоса, но одновременно они же и мечтали об этом. Столкновение двух непримиримых лагерей было неизбежно. Автор греческой комедии «Облака» Аристофан воспроизвел в иронической форме спор о понятиях. Этот факт заставляет нас обратить внимание на ситуацию непонимания ни со стороны «настроенного по старинке» Аристофана, ни со стороны смеющихся афинян над содержанием комедии того, что перед ними разворачи-

ается огромное по значимости событие, подготовившее первую интеллектуальную европейскую революцию. Софисты осознали идею воспитания и образования как исторически необходимый процесс, но ее предстояло еще обосновать с философских позиций. Философские обоснования образования появляются в работах Платона, а вслед за ним и Аристотеля. Если раньше вопрос стоял о воспитании как подражании, то теперь остро встал вопрос об образовании духовного мира грека как формировании его второй природы.

Платон в диалоге «Протагор» описал то настроение, которое дает нам возможность проанализировать требования к образованию со стороны софистов и аристократов. Протагор – постоянный собеседник и спорщик Платона – один из первых провозглашает педагогическую концепцию древних греков. В культуре мифа он различает два этапа ее становления. Первый представлен технической цивилизацией, которая выростала из дара Прометея и была рассчитанная на тех, кто владеет определенным ремеслом. Второй этап связан со становлением цивилизации права и закона, которая дает равные возможности всем свободным гражданам. Идея «высшего», идущего от богов образования, тесно переплетается с идеей становления государства и общества. До софистов воспитание незнакомо с разделением религии и культуры, родо-семейных и полисных связей. Но со времен софистической культуры возникает сознательная идея воспитания, которая требует наличия исходных норм, определенной заданности, регламента. В мифе нормы имели мощную силу, теперь они исчезли, но воспитанию необходимо опираться на что-то, что имеет значимый компонент для грека, имеет несомненную силу авторитета. Им оказались норма человека и общий закон, представляющий общепризнанную силу в жизнедеятельности греческого полиса. Нормы и законы удавалось фиксировать с помощью дефиниций. Если мифологическому мышлению понятие было чуждо как не прошедшему через некоторую специфическую выучку, то уже в творчестве Платона понятие стало важнейшим инструментом его рационализма. Аристотель в дальнейшем разработал логику как технику, прежде всего, силлогизма, дедукции. Зарождалась дедуктивная, логико-риторическая рациональность [1, с. 10–11].

Платоном впервые был использован теоретический тип онтологии для формирования понятий. Опираясь на методы пифагорейцев, элеатов и Сократа, он сконцентрировал свое внимание на четкости, недвусмысленности и однозначной фиксации содержания языковой формы. Ему необходимо было выйти на однозначность смысла, и он вводит особый язык. Если естественный язык отсылает через значение к реальности, совершенно независимую от субъекта как замкнутому на себе образованию, то в этом случае выйти на теоретически оформленное содержания языковой формы невозможно. Это также невозможно в силу отсутствия в естественном языке теоретической строгости. Платон осуществил поиск тех познавательных актов, которые характеризуются строгой и ясной определенностью и на основе которых человек может получать истинное знание. Поиски он концентрирует в сфере восприятия человека и одновременно налагает запрет на любые его активные действия. При этом субъект может иметь дело только с содержанием, которое схватывается в однократных актах восприятия. Результаты таких актов будут восприниматься как что-то абсолютно неизменное, так как они оказались изъятыми из активной деятельности субъекта. Затем эти формы можно использовать в виде категориальных структур, с помощью которых возможно структурировать, членить и упорядочивать мир. Это был первый шаг на пути оформления категорий. Отличие этой системы от системы, возникшей в Новое время в том, что «акт восприятия играл роль призмы, через которую рассматривался весь мир, а характеристиками акта были неизменность, абсолютное единство и обособленность от всего остального». [2, с. 135].

Формально-типологические характеристики фиксировались в слове. Роль слова, выдержанного в формально-типологической характеристике, отличалась от его роли в естественном языке. В естественном языке фиксировалась неконтролируемая деятельность человека, а слово теоретической онтологии обязывало способ действия субъекта расценивать как акт чистого созерцания. «Оно предписывало субъекту воздерживаться от любых проявлений активности, обязывало к вступлению на путь чистого созерцания, тем самым оно определяло типологические черты любой реальности,

на которую указывало, независимо от того, каково было конкретное содержание этой реальности» [2, с. 135]. Обращение к понятиям дало возможность Платону, а за ним и Аристотелю опираться в образовании на определенную мыслительную технику, предполагающую работу мышления именно с понятиями. В просвете общественного и личного возникает новый способ построения знаний на основе других знаний, полученных выводным образом из суждений. Оформляется рациональный дискурс.

Софистическая практика постоянно создавала своего рода угрозу для рационального дискурса. Она заключалась в автономности смыслового характера, что приводило к разрушению единого смыслового порядка понятий. Аристотель, закрепляя дискурсивное мышление в границах определенного порядка, предложил подчинить суждения нормам, законам и установить контроль за процедурой построения мысли с помощью этих же норм. Введя категории «род», «вид», «начало», «причина», «количество» и др., он очертил рамки, в которых создается возможность мыслить о предмете, не отступая от правил [3]. Для уяснения действительности была создана конструкция размышления по правилам и заложены основы особенностей мышления как нового социального института. Впервые происходит процесс рационального осмысления чувственной реальности с фиксированными конечными результатами, представленными в виде обоснования понятий, выводного знания, теорией слова, кодификацией правил риторики.

Платон предлагает свое видение образования, в основе которого лежит идея «разума» как высшего вида познавательных способностей человека. Платоновский Демиург стал неким началом, уподобляющимся аксиоме, из которой выводилась цель образования. С. С. Аверинцев замечает, что классические образцы дедуктивного рационализма выводятся из неких аксиоматических начал [1, с. 11]. Таким началом в области геометрии стала аксиома Евклида, а в образовании – аксиома разума.

Теория воспитания Платона направлена против влияния софистов только потому, что их просветительская деятельность не отталкивается от принципа разума. «Каждое из этих частных лиц, взимающих плату (большинство называет их софистами и счита-

ет, будто их искусство направлено против него) преподает не что иное, как те же самые взгляды большинства и мнения, выражаемые на собраниях, и называют это мудростью» [4, с. 272].

Классическое теоретическое обоснование аксиомы разума было дано Аристотелем. Для классической греческой традиции философствования было характерным различие между «теоретической» и «практической» философией. Теоретические рассуждения опирались на чисто созерцательные способы умозаключений (*theoria*), они и обеспечивали выход к априорным знаниям вечной и неизменной истины (*episteme*). Если мудрость у Платона еще носит мифологическую образность, то у Аристотеля теоретическое обоснование необходимости руководства «практической философией» принципом разума превращается в науку.

По Аристотелю, образование имеет задачу воспитания человека сообразно природе и добродетели, которые он различал следующим образом: «Одни добродетели мы называем мыслительными, а другие – нравственными; мудрость, сообразительность и рассудительность – эти мыслительные добродетели, а щедрость и благоразумие – нравственные..» [5, с. 77].

В основу теоретического мышления Платоном и Аристотелем был положен опыт этической и интеллектуальной индивидуации. Такой опыт необходимо воспитывать, следовательно, образование должно базироваться на требованиях не только интеллектуального, но и этического характера. По сути, Сократ, Платон и Аристотель пытались обосновать абстрактный идеал образования, ориентированный на воспитание добродетельного человека. С одной стороны, воспитание предполагало ориентировку на закон, номос. С другой, – идеал обосновывался с опорой на метафизическую рациональность и рассуждения о душе (интеллект). Нравственность и знание не отождествлялись, но одно питало другое: нравственность зависит от доброй воли человека, от его желаний и, наконец, поступков. Умение отличать хорошее от плохого, следование этому знанию на практике может свидетельствовать о правильном воспитании и нужном образовании, так как « [рассудительность сама] есть некая добродетель» [6, с. 178].

Закат греческой классики и начало эллинистического мира внес тему скептического отношения к такому идеалу образования. Это сказывалось и в практической жизни грека, и в позиции получения истинных знаний, что нашло отражение не только в философских рефлексиях, но также и в поэзии. Еврипид, Аристофан в своих произведениях показали два типа человека – делового и теоретика – и не оставили эту тему без комического комментария. Аристофан выводит образ, похожий на Сократа: действующее лицо его комедии «Облака» играет именно под этим именем. Более того, Аристофан показывает борьбу старого и нового видов образования, представленную аллегорическими фигурами Правды и Кривды (комедия «Облака»), и впервые осуждает новое образование как опасность, которую необходимо предотвратить. Аристофан высмеивает новую генерацию интеллектуалов. Приверженец и представитель старого стиля мышления, Аристофан не осознал того радикального сдвига, того «интеллектуального переворота», который осуществили Сократ, Платон и Аристотель. И его позиция получила поддержку в полисе со стороны большинства греческих граждан, что свидетельствует об их приверженности к старому типу образования. С. С. Аверинцев не случайно обратил внимание на общую ситуацию недоумения, ошеломленности со стороны широкого круга афинских граждан. Массы демоса не приняли того революционного поворота в мышлении, который оформляется, благодаря деятельности Сократа, Платона, Аристотеля. Ситуация непонимания усугублялась потому, что и Сократ, и Платон были представителями софистической культуры. Но культура мышления Сократа, Платона, Аристотеля предполагала дискуссии, которые разворачивались в век софистов как некая культурная данность и одновременно как точка отсчета формирования особого способа освоения мира, нового способа – рационально-умозрительного и точка отсчета первой интеллектуальной революции. Трансформация мышления было неизбежным процессом, несмотря на негативную позицию и неодобрение со стороны демоса, которое наблюдается в древнегреческом обществе классического периода.

Образование поздней классики испытало на себе большое влияние со стороны скептиков. Применение педагогических технологий

оказалось тесно связанным с попытками выявления достоверного знания на пути обобщения эмпирического опыта. Выказывалось скептическое отношение к рациональному, отдавалось предпочтение опытному, чувственному знанию. К тому же с большей активностью стали влиять на развитие этой установки субъективные интересы. Если во времена Платона и Аристотеля говорили о действенной роли закона, о значимости его изучения для жизни, а благополучие целого и его частей соизмерялось с объективной нормой, то в поздней античности наблюдалось ослабление роли безличностных законов организации Космоса и античного полиса, как и образовательной пайдеи. Скептицизм стал оказывать влияние на образовательные идеи. Ряд представителей скептицизма (Секст Эмпирик, Аркесилай, Корнеад, Пиррон и Тимон) в противоположность педагогической традиции Академии Платона стали предлагать новый образовательный идеал «атараксию» – спокойствие, невозмутимость, воздержания от суждений. Они приходят к выводу, что невозможно давать однозначную характеристику образованности человека, т. к. невозможно дифференцировать такую характеристику с точки зрения истинности и лжи. Такая ситуация резко вступала в противоречие с теорией Платона, который выдвигал идею реального существования абсолютно вечной истинности идеи «человеческого» как высшей цели пайдеи. По Платону, образование строится исключительно с опорой на разум, а рациональность представляется как единственно возможная мировоззренческая позиция, т. к. логико-дискурсивная обоснованность и бытийно-онтологическая адекватность тождественны.

Вторая интеллектуальная революция напрямую связана с формированием европейской науки XVII – XVIII вв. Новая рациональность, с точки зрения прежней, была нарушителем всех правил, всех устоявшихся норм, ведь у нее было существенное преимущество: в отличие от зарождавшейся науки, старая рациональность давала совершенно непротиворечивый образ мира. Он был логичен и давал заряд для воображения. Утверждается власть научной рациональности и складывается классический идеал служения знанию ради самого знания. Чтобы описать мир, создать его мысленный образ, стали использовать образы механизма и био-

логического организма. Если Платон разум и разумное понимал с позиции гармонического соединения в нем добра, истины и красоты, то в эпоху Просвещения устанавливается так называемый «законодательный» разум и формируется модель «воинствующей рациональности» как единственной и обязательной для всех. Рациональность стали понимать как требование соответствия научной рациональности.

В событиях XVII в., которые происходили в области естественных наук можно проследить те существенные элементы, которые послужили основанием для формирования парадигмы образования Нового времени и основой для формирования европейской системы образования в целом. По свидетельству Ч. Уэбстера, английская ветвь кальвинизма в лице пуритан вносила идею избранности англичан и самой Англии, где следовало ожидать основание обещанного нового Иерусалима. Идея, выработанная средневековой схоластикой о «Книге природы», осознается исключительно в духе этих пророчеств. Ф. Бэкон в подтверждении пуританских ценностей писал: «И для того, чтобы мы не впадали в заблуждение, он дал нам две книги: книгу Писания, в которой раскрывается воля Божья, а затем – книгу природы, раскрывающую его могущество. Из этих двух книг вторая является как бы ключом к первой, не только подготавливая наш разум к восприятию на основе общих законов мышления и речи истинного смысла Писания, но главным образом развивая дальше нашу веру, заставляя нас обратиться к серьезному размышлению о божественном всемогуществе, знаки которого четко запечатлены на камне его творений» [7, с. 128].

Ч. Уэбстер подчеркивал огромное влияние Ф. Бэкона на реформационное движение пуритан, обращая внимание на его огромный авторитет даже среди современных ему теологов: «... теологи вроде Стоутона, Хейквилла и Твисса принимали тексты Бекона почти канонически. Влияние работ Бэкона росло, пока он не стал наиболее важным философским и научным авторитетом пуританской революции» [8, с. 25]. Общий контекст той эпохи, которым завершилась революция 1640–1660-х гг., характеризовался наличием движения за теологические санкции и социальное признание науки. Ч. Уэбстер сравнивал положение пуритан с положением гуманистов эпохи

Возрождения. Отличие он видел в том, что гуманисты оглядывались на древних греков в поисках представлений о «золотом веке», а пуритан воодушевляла связь с отцами церкви. Я. А. Коменский выступал как последователь идей Ф. Бэкона, а его планы по универсальному колледжу, школе, универсальному языку рассматривались им как знаки приближения царства Христа.

Недовольство образовательной политикой было связано с критическим отношением к традиционному тривиуму. Это недовольство основывалось на нескольких положениях. Во-первых, греческое идолопоклонство перед языковыми предметами не вызывало одобрения со стороны христиански ориентированных педагогов. Во-вторых, истинными источниками знаний они считали более полезные науки. Не надо забывать, что в это время, например, в Англии развивались такие науки, как агротехника, технология, медицина, а интересы отдельных представителей зарождающегося научного движения концентрировались вокруг таких вопросов, как материализм, естественный закон, роль Бога во вселенной. Пересмотр образования стал необходим. Нужен был новый учитель, воспитывающий детей на новых основаниях, и осознающий цель образования – воспитание членов будущего Нового Иерусалима. Необходим был баланс, объединяющий размышление и действие. Первая ступень – начальный этап образования – рассматривался как подготовительный период к вхождению в сложную и ответственную жизнь христианина. Поэтому сложилась ситуация критического отношения к наследию античности как языческому наследию и, естественно, к традиционному тривиуму. Ф. Бэкон предлагал изучать природу, которая является богатейшей сокровищницей славы Творца и средств улучшения положения человека. Я. А. Коменский считал, что обучение не станет увлекательным наслаждением до тех пор, пока будет засилье со стороны грамматики. Необходима была радикальная переориентация, которая неизбежно бы углубила разрыв между новой педагогикой и гуманизмом, разрыв между которыми был уже подготовлен развитием науки.

Дж. Локк к вопросу о методике обучения подошел как идеолог XVII в. Его рассуждения перекликались и с воззрениями М. Монтеня, и Ф. Бэкона. Он много говорил о вреде вербализма,

направляя свою критику против схоластических приемов обучения. Вместе с М. Монтенем он высмеивал бессмысленные запоминания и высказывался скептически относительно внешней учености. Предметы необходимо изучать так, как они даны самой природой: «Думать о каждой вещи именно так, как она есть сама по себе, – в этом настоящее назначение разума» [9, с. 246], – считал он. Обучение должно совершаться с опорой на чувственные восприятия: кто желает подвинуться в знании, должен поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи, а создавать ясные и отчетливые идеи о самих вещах. Разрушается тем самым схоластическая техника мышления, происходит выхолащивание логико-понятийного подхода к анализу явления, процесса. «Те, которые желают продвинуться в знании и не обманывать себя, не желают надуться каким-то количеством артикулированного воздуха, должны поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи и, пока они не составят себе ясных и отчетливых идей о реальных вещах природы, не думать, что названиям, употребляемым в книгах, соответствуют именно эти реальные вещи. Быть может, со мной не согласятся, если я отнесу “субстанциальные формы” и “целесообразные виды” к числу таких терминов, которые можно по справедливости заподозрить именно в подобной бессодержательности. Но я уверен, что для того, кто не в состоянии составить себе определенные идеи о предметах, замещаемых этими словами, они решительно ничего не выражают» [9, с. 282]. Дж. Локк критиковал терминологию схоластов, основанную на аристотелевском учении о различных видах метафизической реальности и о целевой причине. Однако он и сам не прочь был использовать аналогичный прием, что и делал в «Опыте о человеческом разуме»: в частности, глава четвертая третьей книги посвящена целиком разбору названий и определений, что свидетельствует о «живучести» схоластической традиции [10].

Феномен Дж. Локка состоял в том, что он публично приглашал вступить с ним в общение, в обсуждение проблем как эпистемологического, так и философско-политического характера. Всеми своими размышлениями, действиями он заложил фундамент нового, до того времени неиспользуемого подхода в науке. Это было не то,

что необычно, это было для того времени просто прогрессивно. Вероятно, благодаря такому новому взгляду на мир с разнообразных позиций, где были затронуты проблемы не только познания, но и проблемы формирования общества, способствовали созданию условий для оформления наиболее авторитетной позиции этого мыслителя в рамках европейской культуры.

И такая ситуация не могла остаться без внимания со стороны представителей педагогической мысли. Работа Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» представляла собой в методологическом плане продолжение эмпирико-сенсуалистического направления, но уже в сфере образования. Идея Дж. Локка о признании органов чувств доминирующими источниками познания подводит Я. А. Коменского к принципу наглядности преподавания. В предисловии к вышеназванной работе он прямо указывает на это: «Ведь, в самом деле, мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить. В нашем же разуме нет ничего такого, чего раньше не было бы в чувствах. Таким образом, старательно упражняя чувства в области правильного восприятия различий, существующих между предметами, мы положим основание и для всей мудрости, и для всего мудрого красноречия, и для всех разумных жизненных действий» [11, с. 25]. Это послужило основой для формирования дидактического правила о переходе от конкретного к абстрактному, стало методологическим принципом в школьных программах и ведущей стратегией всей европейской системы образования. Я. А. Коменский отрицательно относился к схоластической школе. Он был недоволен, что схоласты учат «словам раньше вещей». Естественным было желание предложить некий альтернативный вариант. Эмпирико-сенсуалистический метод Дж. Локка оказался как нельзя более своевременным и к тому же актуальным для того времени. Идеи протестантского ученого Дж. Локка об эмпирико-сенсуалистическом понимании человеческого познания нашли свое отражение и выражение в педагогическом методе Я. А. Коменского, который стал основополагающим для всей европейской системы образования в целом. Он создал педагогику, которая предопределила на долгие годы магистраль развития евро-

пейского образования. В «Великой дидактике» был утверждён свод педагогических положений, основанных на христианских догматах, указан будущим поколениям чистый идеал воспитания умеренного, смиренного, терпеливого и серьёзного человека, основная цель которого связывается с благополучием человеческого рода. Оформляется система образования, получившая название «классической». В ней доминирующая роль переходит от искусств, что было характерным для Возрождения и частично для Средневековья, к дисциплинам и рождается новый тип образования, в центре которого рассудочно-эмпирическая рациональность.

Эстафету у чешского педагога принял швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, который также исходным пунктом познания считал чувственное, сенсорное восприятие предметов и явлений реального мира. Он настаивал на том, что внешнее созерцание даёт толчок и приводит в движение внутренние силы нашего сознания, а в процессе их развития и происходит формирование представлений и понятий. Ориентирование представителей педагогики на учение Дж. Локка находит своё объяснение в следующем. По нашему мнению, и Я. А. Коменский, и И. Г. Песталоцци были представителями протестантизма, а именно последний показал всему миру новые критерии образованности – ориентир на зарождающуюся науку. Культура протестантизма предложила новые методы познания мира с единственной целью – раскрыть славу и силу Творца. Дж. Локк, И. Ньютон, Т. Гоббс и др. были убежденными христианами. Им необходимы были открытия, и они их творили. Да к тому же, как это было с открытиями И. Ньютона, ими можно было не только изучать, но и объяснять мир. Эта позиция перерастает в XVIII в. в феномен популяризации науки. Миссия протестанта-педагога – применение натурфилософских открытий на практике, что уже вовлекает в орбиту внимания мир техники и промышленности. Земное применение законов Божьих с необходимостью должно было отразиться и на системе образования. Поэтому все ведущие педагогические силы того времени в эмпирическом понимании мира увидели прогрессивное значение и продуктивное решение тех задач, которые должны были вот-вот возникнуть перед человеком Нового времени – временем Модерна.

И. Г. Песталоцци прямо заявляет о необходимости элементарного образования, готовящего человека к индустрии, и подчеркивает его прогрессивное значение как наиболее современного. Свою знаменитую «Лебединую песню» он начинает именно с изложения идеи элементарного образования [12, с. 210].

Идеи Р. Декарта и Дж. Локка оказали влияние на Ж.-О. Ламетри. Произведения Р. Декарта изучались в медицинской школе в Лейдене, и именно здесь получил медицинское образование Ж.-О. Ламетри. В работе «Человек – машина» он высказал мысль о механической основе поведения животных, а чуть позже с опорой на Р. Декарта высказал предположение, что и человек как наделенный высшими интеллектуальными функциями не в меньшей степени является машиной. По сути, поведение и действия человека приравнивались к автоматизму. Следовательно, у представителей педагогики могла не без оснований появиться идея об усиленном натаскивании учеников с целью прививки хороших манер, определенных знаний, в основе таких действий лежал чисто механический подход к процессу воспитания. Это был односторонний рационализм, ведущий к механицизму.

Идея о воспитании разума попадает в область внимания и общественных деятелей. Недаром механистические воззрения переносили и на общество, и, как следствие, на образование. В рассуждениях о воспитании происходит своеобразное наслоение опытно-научного подхода Ф. Бэкона, ограниченного рационализма, идущего от Р. Декарта, и материалистических разработок, в частности, работ Ж.-О. Ламетри. Такой синтез нашел свое яркое воплощение в концепции воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая формируется на основе атомистическо-механистической рациональности.

При решении вопроса воспитания и образования Ж.-Ж. Руссо дополнял атомистическо-механистическую рациональность чувственно-практической, особенно тогда, когда рассматривал проблемы обнаружения разумности в самих ощущениях. Ж.-Ж. Руссо настаивал на том, что учитель, наставник должен искать в человеке естественное, природное, поэтому он помещал своего «воображаемого ученика» в изолированные от общества условия. Он выступал от лица своего времени, поэтому его рациональность строится на

правлении от природы к разуму, который человек получает именно от природы. Человек познает природу благодаря своим органам чувств, а объективным фактором приобщения человека к общему опыту выступает образование. Это означает, что на основе просвещения формируется уверенность человека в его собственном разуме. При этом просвещение рассматривается не как способ формирования сознания или манипуляции сознанием, а как способ для его прояснения и тем самым освобождение от чужого руководства.

Однако Ж.-Ж. Руссо, выдвигая требования свободы, находится во власти доставшегося ему от XVII в. мировоззрения и мышления. Его тип рациональности напоминает стиль мышления ситуации научного эксперимента Галилео Галилея. Эмиль помещается в особые условия, а сам воспитатель «подглядывает» за своим подопечным с целью обнаружения того естественного, что поможет определить его дальнейшее развитие. Если эксперимент давал ученому возможность посмотреть, как будет себя вести объект исследования в особых, искусственно созданных условиях, то, помещая Эмиля по аналогии в особые жизненные ситуации, Ж.-Ж. Руссо, по сути, стремится достигнуть тех же результатов, что и Галилей при проведении опытных экспериментов. Механизм общественного взаимодействия выступал здесь как регулятор частных отношений между учеником и учителем.

Ж.-Ж. Руссо продолжал курс образования как строгой науки, идущей от Ф. Бэкона, и впервые предпринял попытку осмысления образования как системного манипулирования человеком. Однако для Ж.-Ж. Руссо не характерен термин «манипуляция», скорее всего, в его работах происходит синтез педагогической и научной рациональности. С одной стороны, идеалы общества требовали включения в систему образования рациональных подходов для формирования грамотного и достойного члена общества. Он выдвигал требования воспитания человека для общества. Но вся его система воспитания, выписанная, в частности, в «Эмиле» предстает как воспитание одного человека вне общества. И воспитатель один, и воспитываемый один. Такая ситуация осложняет тот конечный результат, к которому призывает автор общественной концепции воспитания.

С другой стороны, он продолжает линию, начатую в образовании Дж. Локком: опора на чувственность остается обязательной основой физической, умственной и нравственной жизни. Т. к. чувства являются основой человека, а совесть отождествляется им с природой, то в воспитании есть единственное средство, которое может привести к успеху, – это хорошо направленная свобода. Ученик объявлялся свободным, способным самостоятельно выбирать и строить свой жизненный план. В этом Ж.-Ж. Руссо видит педагогическую целесообразность. Можно ограничивать или двигать ребенка вперед, но нельзя возбуждать в нем противодействия с помощью необходимости. Человеческую природу он предлагает рассматривать сквозь призму совести и свободы. С одной стороны, – чувства, страсти и разум, которые подвержены ошибкам, и вся сфера опыта. С другой, – совесть, судья добра и зла: [13, с. 103–133]. Слово «природа», примененное им к совести, освобождается от всякой связи с понятием «чувствительность». В его понимании «природа» остается многозначным понятием. По отношению к опыту «природа» означает то, что еще не подвергалось со стороны цивилизации никаким изменениям. А «природа совести» – это уже в какой-то степени предвосхищение кантовского размышления о различении частного разума (опытно-умозрительного) и практического разума. Следование нравственному закону должно быть доступно для всех, в этом он также предвосхищает кантовские рассуждения о свободе. Учитель должен скрывать свою роль «ведущего» в образовательном процессе, а весь нужный для жизни опыт ученик должен получать самостоятельно, из своего жизненного пространства. Поиск истины также осуществляется самостоятельно, а педагог только указывает направление ее поиска. И хотя Ж.-Ж. Руссо и продолжал подходы в образовании, начатые его предшественниками, он в то же время отразил в своих идеях зарождение мышления нового индустриального, индивидуализированного общества: обращение к монологическому разуму в образовательном методе Ж.-Ж. Руссо очевидно. Более того, принцип монологического разума также найдет свое завершающее воплощение в «законодательном» разуме у И. Канта, а затем у Г. В. Ф. Гегеля.

От Дж. Локка линию образования и воспитания ведет и И. Кант, однако он руководствуется тем, что только «законодательная» рациональность является средством формирования образованного человека. «Законодательный» тип рациональности, центрированный на принципе монологического разума, становится доминирующим элементом всей классической системы образования. Необходимо отметить, что в истории философии познающий разум постепенно монополизировал право говорить от имени морали. В результате, этика постепенно и неизбежно стала «выполнять» роль падчерицы гносеологии. Декартовское *cogito* предстало как фундамент человеческого существования, оно стало действовать как установка, которой определяются возрастающие претензии разума.

К концу XIX в. и началу XX в. окончательно сформированное индустриальное общество стало выдвигать свои требования к образованию: совершенно меняется взгляд на технические науки и их оценку. Сила человека, который использует в своей деятельности машины, возрастает в несколько раз. Он уже не зависит от природы, а преобразует ее так, как он этого хочет. Машинное производство развивается на научной основе и детерминируется не только социально-экономическими законами, но и естественнонаучными. Естественнонаучное знание становится предпосылкой существования и развития машинного производства. Наука приобретает характеристики самостоятельного социального института, а ее целевая основа полностью меняется. Описательная и экспериментальная наука теперь ставит акценты не на объяснении явлений и процессов, а на условиях их воспроизводства, внедрения в производство, применения на практике. Созерцательно-интерпретационный характер науки меняется на практически-технологический. Это способствует формированию соответствующих приоритетов в значимости для научно-технического прогресса определенных дисциплин. Ведущую роль получают дисциплины естественнонаучного характера – математика, физика, химия.

Мышление человека индустриального периода также меняется достаточно быстро. Логика утилитарного развития науки вырастает на основе господства естественно-научного разума просветительского характера. Образование достаточно активно «сработало»

на курс развития индустриального общества. В образовании нарастает использование научного знания и применение научных достижений в образовании, а наука полностью начинает определять содержательную компоненту и среднего, и высшего образования. Научность становится центральным принципом классической системы образования.

Наступление индустриализации и новых отношений в обществе стали теми предпосылками, на основе которых начинает меняться мышление человека, что было подмечено М. Вебером. Мыслитель начинает задумываться вообще о рациональности как таковой. Философская мысль фиксирует различие между научной рациональностью и просто рациональностью. Изменения в понимании рациональности приобрели динамический характер с середины XX в., когда ее стали обосновывать, опираясь на язык и коммуникацию. Например, о трансформациях понимания научной рациональности свидетельствует позиция К. Хюбнера, который подчеркивает ее интерсубъективный характер, что дает нам возможность выйти на новый уровень осмысления рациональности. К. Хюбнер предлагает пять форм рациональности, концентрирующие в себе многообразие общезначимости, которая обеспечивает продуктивную интеллектуальную коммуникацию. Первые три ее определения даются через понятие «интерсубъективность», где подчеркивается общезначимость употребляемых понятий. Остальные два связаны с особенными характеристиками человеческой деятельности, прежде всего производственной, где вырабатывается своего рода «руководство к действию» [14, с. 220].

Такая позиция в определении рациональности, как «руководство к действию» присутствует в размышлениях современных исследователей. В подтверждении этого мы опираемся на программу французского философа и методолога Г. Башляра. Он предложил программу защиты и обновления рационалистических позиций, получившую наименование «новый рационализм», который, по его мнению, вырастает на основе структуры и эволюции духа. Позиция Г. Башляра состоит в изменении вектора движения понимания рациональности, а именно – от эпистемологической позиции рационализма к опыту, что получает у него название «прикладной»

рационализм [15, с. 163]. Г. Башляр настаивает на том, что любое упорядоченное явление теоретического характера более богато, чем природный феномен и применение его на практике рационально оправдано.

Представители постмодернизма стали понимать рациональность в новом контексте. Они обращаются к лингвистической модели мира, по которой мир стал рассматриваться как текст, мультиверсум дискурсов. Рациональность стали понимать в контексте «пространства текстов», «логического пространства». Эти термин ввел английский философ XX в. Л. Витгенштейн, предложив концепцию пространства знаков, по которой логические исчисления и онтология опытного мира сливаются в неразделимое целое [16, с. 121]. Он устанавливает связь между понятием «рациональность» и понятием «логическое пространство», «пространство знаков». Понятие «пространство» тесно переплетается с понятием «открытость», которое понимается как одновременное присутствие его, пребывание в нем и преодоление его абсолютизации. Английский философ говорит о логическом пространстве как пространстве знаков, в котором возможные мир и мышление совпадают, а само логическое пространство выступает открытым к грядущим трансформациям.

Такое утверждение, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к проблеме понимания рациональности, отличной для Нового времени. Пространство знаков Модерна предполагает, что логика взаимодействия знаков во всех таких пространствах одна. А представители Постмодерна стоят на других позициях в определении рациональности как логического пространства. Они считают, что у каждого пространства текстов есть свой способ организации, который «задается не классической логикой, а логикой разногласий, диссенсуса, распри. Собственно поэтому тексты, сосуществующие в едином постмодернистском лингвистическом пространстве, могут противоборствовать друг с другом» [17, с. 17].

Представители Постмодерна не отвергают формальной логики, они руководствуются ее построениями, ее закономерностями. Но считают, что каждому новому пространству соответствует свой тип рациональности, который характеризуется доминирующей

в нем логикой взаимосвязи знаков и знаковых образований. Воинственную практику рациональности Модерна они стремятся ослабить, смягчить, либерализовать, благодаря обращению к эмоциональным составляющим, к развитию плюрального подхода, который не вписывается в практику законодательно-административной рациональности. Причем, их критика распространяется не на саму рациональность и на ее новое понимание, а на то общество, которое приходит на смену обществу Модерн. Как Сократ и Платон были недовольны софистами, которые не принимали их требования о необходимости нового мышления, основанного на понятиях, как Ф. Бэкон, Дж. Локк не принимали схоластического (умозрительного) мышления, отдавая предпочтения опытной науке, так Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, Р. Рорти, П. Бурдьё, Ж. Бодрийар и др. говорят о новом мышлении, отличном от сегодняшнего, однако не с восторгом, а скорее с недовольством.

В результате такого понимания рациональности, целесообразно рассматривать рациональность в образовании неоднозначно. В информационном обществе повседневный опыт, ориентированный на стандарты деятельности, меняется. Автоматизмы человеческого бытия уступают определяющую роль всевозрастающей совокупности оригинальных ориентиров, вырабатываемых человеком в процессах постановки проблем и решения конкретных жизненных задач. К тому же в таких случаях человек сталкивается с необходимостью использовать различного рода знания, да еще и в разных позициях. На такую комбинаторику знания и направлена человеческая мысль, предполагая множественность ответов и решений как реализацию момента мыслительной ситуации «здесь и сейчас». Идея гетерогенности педагогического разума способствует работе по схеме «использование разного знания». В рассуждениях мы ориентируемся на проект Н. Лумана педагогического автопоэзиса как самопродуцирования системы образования и воспитания. Такая направленность системы по своему содержанию совпадает с понятием «творческого разума». Н. Луман переносит разум в плоскость внутренней эпистемологической ситуации педагогической рефлексии. В новой педагогической теории он ставит акценты не на фор-

мировании стабильных умений, не на жизненной компетентности в общем, а на динамической адаптации индивида относительно изменяющихся условий своего бытия.

По мнению Н. Лумана, разум современного образования представлен как гетерогенный разум, трансверсальный [18, с. 198]. Гетерогенный разум предполагает использование различных видов знаний, соединение в виде синтезов разных типов и разновидностей рациональности. По его мнению, деонтологизация педагогики должна способствовать усилению в ней интегративных процессов, чтобы конституировать сферу интердисциплинарного знания, чему способствует ее автопоэзис. В системной теории под принятием решения понимается селекция имеющегося материала для построения теории. И задание педагогики заключается не в увеличении объема информации, а в качестве показателей ее трансформаций.

Рациональность Античности, опираясь на логоцентрический разум, в общекультурной перспективе могла создать такой образ мира, который был в отличие от мифологических представлений достаточно логичен и непротиворечив. Эпоха Модерна была жестко детерминирована ньютоновско-кантовской картиной мира: сознанию преподносились реалии, выраженные с помощью определенной терминологии, которые получали определенный смысл через сопоставление с нормами и образцами. Действительность в таком случае представлялась как единая целостность, как «картина мира» с жестко привязанными к определенным явлениям, процессам и смыслам образами. В это время приобретает особое значение техника причинно-следственного мышления, которое и по сегодняшний день расценивается как наиболее точное, научное, и, следовательно, авторитетное.

Логика построения «картины мира» Модерна отличается строгой упорядоченностью, унификацией, систематизацией, т. е. мир этого периода предстает как линейно упорядоченный замкнутый универсум, представленный «борьбой противоположностей». В это время складываются условия для формирования диалектической техники мышления.

В XX в. Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер, а за ними и Р. Рорти «высмеивают» классическую картину мира и человека, который

опирается на систематическую философию, на универсальную соизмеримость мира. В центре внимания оказывается проблема коммуникации, которая сама «погружается» в структуры языка. Проблема находит реализацию в аналитической философии Л. Витгенштейна. Английский философ не останавливается на том, что знак и работа с ним ограничивается только работой семантического характера, т. е. работой по восстановлению смысла знака по отношению к его объекту. Он подчеркивает значение прагматического аспекта в работе со смыслом для лучшего уяснения семантики знака.

Если рациональность Модерна подчеркнуто опирается на нормированность смысла, то новая техника мышления стоит на других позициях. Ж. Делез критикует в «Логике смысла» платонovo-гегелевскую традицию, в которой смысл наделялся статусом трансцендентальности – заданности. По его мнению, проблема смысла – это проблема языка, который является знаковой системой. Смысл представляет собой нечто текучее, подвижное и становящееся. «Смысл – это выражаемое в предложении – это бестелесная, сложная и не редуцируемая ни к чему иному сущность на поверхности вещей, чистое событие» [1, с. 37]. Смысл одновременно является и событием, и событием: событием, т. к. включен в систему отношений языка и вещей, а со-бытием – в силу своей сопричастности Бытию.

Уже ни у кого не вызывает удивление использование в педагогической литературе таких понятий как «новая» техника мышления. Иногда ее называют «нелинейная» или «синергетическая». Теперь попытаемся схематически отметить основные отличия линейного и нелинейного мышления и посмотрим, как эти отличия влияют на описание смыслового характера современной картины мира. Для линейной логики Нового времени характерна уверенность в том, что всякое («подлинное») знание может и должно найти со временем абсолютно твердые и неизменные основания (фундаментализм). В ней присутствует обращение к аналитичности, бесконечные поиски определений, сведение обоснованности к истинности, редукция всех употреблений языка к описанию, отказ от сравнительной аргументации, стремление к всеобщей математизации и т. д. Необходимо также иметь в виду то, что предписания линейной логики составляют ядро рациональности любой эпохи, и вместе с тем они не являются

однозначными. Прежде всего, не существует единой логики, законы которой не вызывали бы разногласий и споров. Логика складывается из необозримого множества частных систем, а логик, претендующих на определение закона логики, в принципе бесконечно много.

Новая техника мышления расценивается как такая, которая реализует себя вне традиционных функционально-семантических оппозиций, которые в классической и неклассической культуре выступали в качестве фундаментальных осей мыслительного пространства (так называемые бинаризмы). Критикуя бинаризм, Ж. Делез переосмысливает понятие «различие»: по его мнению, именно различия образуют некоторую ось отношений, лишённую организующего, упорядочивающего центра. В мыслительном пространстве, например Постмодерна, смысл понимается не как имманентный объекту, а как результат произвольно реализуемых дискурсивных практик. Конституирование какой бы то ни было картины реальности возможно двумя путями. Первый обращён к симуляции, а второй связан с произвольным абстрактным моделированием реальности как нефинальной процессуальности.

Первый путь наиболее ярко представлен в философии Ж.-Ф. Бодриера, для которого действительность начинается и заканчивается версией, предоставленной средствами массовой информации, где знаки только симулируют реальность [19, 20]. А вторая позиция очень точно охарактеризована Н. Луманом, который подчёркивает неисчерпаемость смыслов [17].

Взаимодействуя друг с другом, создается пространство смысловой инвариантности, которую невозможно «предвидеть» с точки зрения смысловой определенности. Логика старой техники мышления нарушается, а ситуация события стимулирует столкновение разных смыслов. Зато легитимным становится разнообразие и непредсказуемость, что приводит к активизации не только логического, но и чувственно-образного, и интуитивного.

На наш взгляд, соединение разного рода знаний происходит по следующей схеме. Человек выступает как искатель, который задается вопросом, как устроен объект с точки зрения определенного профессионального представления, какова позиция педагога, что заставляет его представлять объект именно так, а не иначе. Осу-

пествляется работа по схеме «использование разных смысловых содержаний». Это способствует разворачиванию различных представлений об объекте, которые необходимо рассматривать не по очереди, а в комплексе. Осуществление новых схем деятельности становится делом не только педагогов, но и всех членов социума. Действия и поступки человека, его мышление утрачивают черты естественности стереотипных актов. Деятельность в современном мире напоминает импровизационные акты.

Выводы. Становление европейского образования формировалось под влиянием различных моделей рациональности, опираясь на различное понимание разума. Образование в условиях нового понимания разума может выполнить свое предназначение социокультурного потенциала динамичного развития информационного общества только при условии учета трансформации рациональности.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма / С. С. Аверинцев // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 3–13.
2. Гайденко В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении / В. П. Гайденко, Г. А. Смирнов. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
3. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения: В 4-х т. [ред. В. Ф. Асмус]. – М.: Мысль, 1983. – Т. 1. – С. 550 с.
4. Платон. Парменид / Платон // Собрание сочинений: В 4 т.; [общ. ред. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч.]. – М.: Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 346–412.
5. Аристотель. Большая этика / Аристотель // Сочинения: В 4-х т. [пер. с древнегр./общ. ред. А. И. Доватура]. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375–644.
6. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения: В 4-х т. [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура]. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 53–294.
7. Бекон Ф. О достоинствах и приумножении наук / Ф. Бекон // Сочинения. В 2-х тт. – изд-е 2-е, исправл. и доп. – М.: «Мысль», 1977. – Т. 1. – С. 81–524.

8. Webster Ch. The Great Instauration: Science, medicine and reform 1626–1660/Ch. Webster. – London: Duckworth, 1975. – 630 p.

9. Локк Д. О воспитании разума/Дж. Локк//Педагогические сочинения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939. – С. 225–285.

10. Локк Д. Опыт о человеческом разуме/Дж. Локк//Избранные философские произведения. В 2 т.; [ред., сост., предисл. И. С. Нарский]. – М.: Изд – во Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – С. 57–599.

11. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни/Ян Амос Коменский. – Изд. 2. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. – 351 с.

12. Песталоцци И. Г. Лебединая песня/Песталоцци И. Г. //Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 268–400.

13. Руссо Ж.-Ж. Письма о морали/Ж.-Ж. Руссо//Педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: «Педагогика», 1981. – Т. 2. – С. 103–133.

14. Хюбнер К. Истина мифа/К. Хюбнер; [пер. с нем. И. Касавина]. – М.: Республика, 1996. – 448 с.

15. Башляр Г. Новый рационализм/Гастон Башляр; [пер. с фр. предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова]. – М.: Прогресс, 1987. – 376 с.

16. Витгенштейн Л. Философские исследования/Людвиг Витгенштейн; [пер. с нем. С. А. Крылова]//Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика: Сборник. – М.: Прогресс, 1985. – С. 79–128.

17. Луман Н. Общество как социальная система/Н. Луман; [пер. с нем. А. Антоновский]. – М.: Издательство «Логос», 2004. – 232 с.

18. Luhmann N. Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeiner Theorie/N. Luhmann. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. – 675 s.

19. Baudrillard J. De la seduction/Baudrillard Jean. – Paris: Denoel, 1979. – 243 p.

20. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities (Semiotext (e)/Foreign Agents)/J. Baudrillard; [translated by Paul Foss, John Johnson and Patton]. – New York: A K Pr. Distribution, 1994. – 128 p.

ГЛАВА 4

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.П. Цветков

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского
г. Симферополь, Украина



Под гуманитарными технологиями, в широком смысле, понимается целенаправленная коллективная деятельность общества на основе современного гуманитарного знания, направленная на индивидуальное воспитание и образование людей, а также управление людьми и общественными процессами. (В узком смысле, это могут быть, например, психодиагностические обследования личности взрослых людей с целью самопознания, психологической помощи, профотбора, комплектования групп, и т. п.).

Под гуманитарными технологиями, в широком смысле, понимается целенаправленная коллективная деятельность общества на основе современного гуманитарного знания, направленная на индивидуальное воспитание и образование людей, а также управление людьми и общественными процессами. (В узком смысле, это могут быть, например, психодиагностические обследования личности взрослых людей с целью самопознания, психологической помощи, профотбора, комплектования групп, и т. п.).

Актуальность темы заключается в том, что сегодня нет ничего более опасного для жителя Земли, нежели массированная агрессия гуманитарных технологий. Эта опасность заключается в том, что, если в прежние века знание о человеке использовалось, как правило, для «возвышения» человека и совершенствования его личности, то сегодня оно может быть направлено и, к сожалению,

направляется против самого человека. Поэтому, на наш взгляд, одной из важнейших задач гуманитарного знания является существенное осмысление своей собственной социокультурной роли – посредством ауторефлексии.

Известно, что ни одна историческая эпоха не знала так много о человеке, как нынешняя. Такое приращение знаний произошло, в значительной мере, благодаря впечатляющим успехам не столько в области естественных наук, сколько в сфере постоянно *дифференцирующегося гуманитарного знания* – прежде всего, общей психологии, аналитической психологии, этнопсихологии, компаративистской философии, социологии, психоаналитической и структурной антропологии, компаративистской культурологии и т. д.

Если дифференциация естественнонаучного знания как таковая обычно не интересует политиков, разве что в случаях создания оружия, в том числе и массового уничтожения людей, то в случае с гуманитарным знанием его дифференциация является неистощимым источником воздействия на сознание человека, на сознание сообщества людей или наций, потенциально – на сознание всего человечества. Соединение этого неиссякаемого источника дифференцированных, частичных, «точечных» знаний о человеке с современными технологическими средствами коммуникации, прежде всего, с электронными СМИ и Интернетом, дает именно то, что в данном случае следует называть гуманитарными технологиями (H-tech). Это означает селекцию определенных идей, концептов, образов, метафор и т. п. с последующим их переводом в разряд технологических целей и задач, программ, проектов, онлайн-овых и оффлайн-овых изданий и т. д. В таком случае гуманитарные технологии есть определенная совокупность специальных *технологий влияния*. Грубо говоря, – это технологии социальной инженерии. Если же иметь в виду общий культурный контекст этого феномена, то следует указать на формирование особой *культуры виртуального пространства* в качестве противопоставления культуре реальности. Виртуальность культуры превращается, возможно, в одну из фундаментальных и альтернативных культурных парадигм нашего времени.

Следует отметить, что само понятие гуманитарных технологий вошло в употребление в конце 90-х годов 20 века, благодаря работам В. В. Мацкевича, П. Г. Щедровицкого и др., и некоторое время понималось как результат деятельности политконсультантов, влияющий на принятие управленческих и политических решений. Но уже в 2000 году П. Г. Щедровицкий в большой статье обосновывает мысль о том, что после бурных кампаний последних лет, самое время задуматься о том, что политика – лишь одна из сфер приложения гуманитарных знаний и технологий, причем сфера достаточно узкая и, разумеется, тесно связанная с другими сферами [1]. Политконсультанты избирательных кампаний затенили и исказили смысл и место гуманитарных технологий. К сожалению, до сих пор такое узкое их приложение остается доминирующим. Правда, есть попытки объединить все сферы приложения гуманитарных технологий, например, под эгидой новой научной дисциплины – соционики [2].

В связи с вышеизложенным можно утверждать, что возникает и прогрессирующим образом обостряется проблема использования гуманитарных технологий (H-tech). В силу понятных особенностей они могут быть использованы практически во всех сферах жизнедеятельности человека, начиная от воспитания и образования, в ходе которых «инсталлируются» не только знания, но и духовные ценности, жизненные смыслы, и заканчивая стандартами социального поведения человека. Разумеется, можно считать, что сами по себе гуманитарные технологии не могут быть ни позитивными, ни негативными, однако острота проблемы заключается в возможности разнонаправленного использования гуманитарных технологий – как в сторону, так сказать, мягкого, гуманного влияния, так и в сторону жесткого, антигуманного, которое следует квалифицировать как насилие.

Если ранее гуманитарное знание и гуманитарная культура в целом, как правило, непосредственно связывались или ассоциировались с гуманностью и духовностью как целью, то сегодня, становясь, по существу, *неисчерпаемым ресурсом технологий*, они утрачивают эту однозначную связь, становясь в той или иной мере обездушенным средством и приобретая *аксиологическую нейтраль*

ность по отношению к целям. Поэтому гуманитарное знание может быть использованным как во благо, так и во зло. Возникает образ «лезвия бритвы», по которому со всей осторожностью должны бы пройти не только радикальные технологи социальной инженерии, но и те, кто использует гуманитарные технологии, так сказать, мягкого человеческого влияния, или позитивные гуманитарные технологии (далее – **PH-tech**). Ибо даже заведомо направленные во благо, PH-tech, поскольку они все же технологии, *способны в пределе* привести к некоторым опасностям унификаций культурного характера, своеобразному «террору скуки» и безразличия.

Более «веселым» сценарием является противоположно направленное использование гуманитарных технологий: сознательно или неосознанно направленные во зло, деструктивные гуманитарные технологии (далее – **DH-tech**), в силу своей информационной тотальности, способны разделить людей, осуществить культурные провокации глобального характера, которые, в свою очередь, могут вызвать, даже межцивилизационные противостояния, – как это было, например, в известном случае с карикатурами на Пророка.

Особая опасность гуманитарных технологий заключена в их наиболее «продаваемой» упаковке – упаковке *шоу-технологий*. Для них ведь, как правило, не бывает ничего святого, и под их влиянием люди, похоже, оказываются способными на любое кощунство, не говоря уже о пошлости. Форма шоу-технологий наиболее эффективна для того, чтобы с помощью DH-tech неискушенному потребителю из числа «молчаливого большинства» вместо подлинных вещей, идей, моральных и художественных ценностей легко «продать» непрерывно тиражируемые соответствующие симулякры. Именно таким образом достигается *максимальный манипулятивный эффект*.

До неприличия оргиастичными, например, выглядят предвыборные и поствыборные шоу-технологии, заполняющие информационное пространство. Они существенно невротизируют общество, однако их главная опасность, прежде всего, заключается в том, что **власть, добытая с помощью шоу-технологий, с большой вероятностью становится шоу-властью**.

Таким образом, можно фиксировать новую закономерность – *всякой современной (гео)политической, экономической, культурной и военной агрессии (и экспансии) предшествует соответствующим образом спланированная и осуществленная агрессия, а также и экспансия **DN-tech** – деструктивных гуманитарных технологий против национального или мирового общественного мнения. Возникает вопрос: адекватны ли наше мышление и наши возможности масштабам задач, стоящих перед человечеством с тем, чтобы противостоять этой агрессии?* Например, несправедливая война против суверенного государства Ирак с последующей военной оккупацией Ирака со стороны США имела, как впоследствии оказалось, заведомо ложную мотивацию, обеспеченную, естественно, посредством длительного и злонамеренного использования гуманитарных технологий. Иракское оружие массового поражения, как и наличие ядерного оружия, оказались гигантскими симулякрами. Трагедия же состоит в том, что тысячи смертей ни в чем не повинных людей, к сожалению, были подлинными.

В контексте всего сказанного возможно, на наш взгляд, выдвинуть следующую гипотезу. Легко представить себе ситуацию, когда с помощью DN-tech будет достигнута некая «критическая масса» тотальной, в данном случае, глобальной, манипулятивности, когда в полном соответствии с наличием «коллективного бессознательного» человечества, может возникнуть вселенского масштаба. что-то вроде коллективной невменяемости, сопровождающейся опасными играми молодежи на свежем воздухе.

Как возможно пройти по «лезвию бритвы» гуманитарных технологий? Как минимизировать негативные последствия их применения в будущем? Для этого гуманитаристика, в качестве некой философии будущего, должна создавать разные альтернативные миры. В итоге ледует построить некий компромиссный образ будущего с тем, чтобы уже сегодня можно было бы устранить или вообще избежать целого ряда будущих конфликтов и противоречий. Во всяком случае, нельзя не пытаться строить согласованный образ будущего, опираясь при этом на определенные общезначимые постулаты.

Необходимо, **во-первых**, как можно быстрее осознать не только позитивные, но, главным образом, негативные последствия использования гуманитарных технологий. Для начала следует хотя бы осознать наличие факта тотальной манипуляции сознанием каждого из нас, в результате чего, несомненно, откроется возможность использования позитивных гуманитарных технологий (PH-tech) во благо. Как только молчание большинства (ведь о чем-то оно молчит?) станет устойчиво осознанным, манипулятивный эффект от применения DH-tech существенно снизится. Может быть, возникнет принципиальное требование и даже обязанность аксиологически дозированного применения гуманитарных технологий, как деструктивных, так и позитивных.

Во-вторых, необходимо теоретически объективно, хотя бы в общих чертах, определить те границы применения гуманитарных технологий, которые позволяют оценивать, что в результате будет во благо, а что – во зло. Желательно бы при этом разработать некий алгоритм операционализации или редукции такого рода оценочных суждений по отношению к фактам.

В-третьих, самым радикальным «антидотом» по отношению к агрессивному использованию DH-tech будет некое «возвращение» («эпистрофэ») – к утраченному традиционному *единству гуманитарного знания и духовных ценностей*. Оно возможно, на наш взгляд, только на пути возрождения и устройства аксиологического сознания и самосознания. Для этого в современных условиях информационной глобализации необходимо предпринять все усилия по экспликации и гармонизации трех аспектов духовных ценностей: *универсального* (общечеловеческого), *цивилизационного* (национального) и *индивидуального* (персонального).

Универсальный аспект духовности связан с признанием таких духовно-нравственных ценностей как **жизнь, свобода, Вера, Надежда, Любовь, честь, достоинство** и др. Признание и культивирование безусловного приоритета этих ценностей вне зависимости от геокультурной, национальной и т. д. принадлежности составляет суть данного аспекта. *Цивилизационный* аспект духовности все вышеназванные ценности адаптирует в области национально-культурной идентичности с неизбежным для этого процесса формирова-

нием автостереотипов собственной самобытности, с одной стороны, и гетеростереотипов «инаковости» всех прочих – с другой. При определенных условиях национальные авто- и гетеростереотипы являются наиболее благодатной почвой для агрессии и экспансии со стороны DH-tech, что может послужить основным эмоционально-нравственным фактором межцивилизационных конфликтов. Следует подчеркнуть, что коммуникации вообще являются частной проблемой для более общей проблемы – проблемой **семантических универсалий** (Умберто Эко) – некоторого общего смысла, содержащегося в любой культуре; что, по сути, является апеллированием к универсальному аспекту духовности. Тем более, что понятие национального государства как национально-культурной идентичности приобретает все более и более абстрактные черты, поскольку оно становится все более беспомощным перед лицом глобального киберпространства.

Индивидуальный (персональный, субъективный, внутренний) аспект духовности позиционирует духовные ценности как наиболее характерную черту человеческой индивидуальности, как важнейшую составляющую ее сущности, без которой невозможна сама идентичность человека. Жизнь, свобода, вера, надежда, любовь, честь, достоинство и др. духовно-нравственные ценности только на этом уровне могут обрести свое реальное бытие. И здесь следует иметь в виду, что создающиеся в глобальном киберпространстве многочисленные «виртуальные сообщества», которые, виртуально как бы объединяя людей, разбросанных по всему миру, для интеллектуального, творческого, социально-политического и иных видов общения, – в то же время способствуют их реальной изоляции друг от друга.

Таким образом, целенаправленная и волевая гармонизация трех вышеназванных аспектов духовных ценностей – возможно, единственный путь преодоления негативных последствий использования современных гуманитарных технологий, прежде всего, деструктивных. Либо-либо. Либо мы минимизируем негативные последствия от многообразных приложений гуманитарных технологий, употребив эти приложения во благо, все более постигая и реализуя нашу собственную сущность, – либо

деструктивные гуманитарные технологии выйдут из-под контроля общественности и общественного мнения, а их тотальное использование (неосознанное или злонамеренное) приведет к формированию нового, особого вида супертоталитаризма, который сведет к нулю всякую реальную (не виртуальную) возможность нашего самоосуществления.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Букалов А. В. Соционика: гуманитарные, социальные, политические и информационные интеллектуальные технологии XXI века//Журнал “Соционика, ментология и психология личности”, N 1, 2000.
2. Щедровицкий П. Г. Гуманитарные технологии и реальная политика//Журнал Со-общение, № 3–4, М., 2000.

ГЛАВА 5

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Т.Г. Чекменёва

Воронежский государственный технический университет
г. Воронеж, Россия

А.А. Прибытков

Воронежский государственный технический университет
г. Воронеж, Россия



В статье рассматриваются инновационные подходы к образованию на примере дистанционного обучения. Авторы отмечают, что дистанционное обучение предполагает множество нововведений и усовершенствований, предоставляя преподавателю и обучаемым безграничные возможности для творческого подхода к обучению.

Формирование инновационного общества предъявляет качественно новые требования к образованию, как базовому институту, ответственному за производство знаний. Одной из главных задач высшего профессионального образования является подготовка специалистов, способных к инновационной деятельности. Поэтому и сама подготовка специалистов должна осуществляться с учетом новых технологий и инноваций.

В течение последних лет лидером в области инновационных образовательных технологий является дистанционное образование. Оно предлагает множество нововведений и усовершенствований, предоставляя преподавателю и обучаемым безграничные возможности для творческого подхода к обучению. Дистанционное обучение (далее – ДО) – это получение образовательных услуг без посеще-

ния учебного заведения с помощью современных информационных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

ДО начало интенсивно развиваться в Европе и США еще в начале 70-х гг. Причины распространения данного образования просты: каждый человек вне зависимости от его национальности и места нахождения может получить диплом любого вуза. На данный момент дистанционное образование активнее всего распространено в США: причем как частное, так и государственное. Существует государственная школа, которая бесплатно высылает всё необходимое для учебного процесса и даже оплачивает Интернет.

В России ДО начало развиваться в 90-е годы. В 1997 г. был начат и в 2002-м завершен всероссийский эксперимент в области ДО. В нем участвовали государственные и негосударственные образовательные учреждения. В июне 2002 г. состоялось заседание коллегии Минобразования РФ, которая подвела его итоги. Участники эксперимента – 20 учреждений высшего профессионального образования – отработали такие основные группы дистанционных технологий, как кейс-технология (она применяется, как правило, в сочетании с очными формами обучения), сетевая (интернет-обучение) и телевизионно-спутниковая. Вузами были созданы и апробированы специализированные учебные материалы (базовые интерактивные учебные пособия, учебные видеофильмы, аудиoproграммы, обучающие компьютерные программы и т. п.). На их основе разработаны специальные методики дистанционного обучения.

Условием для развития ДО явились современные достижения в области технологий обучения, средств массовой информации и связи, быстрое развитие и широкое применение разнообразных технических средств. Это в первую очередь компьютерные и информационные технологии; спутниковые системы связи; учебное телевидение; массовое подключение к информационным системам; распространение компьютерных учебных программ, видеокассет с ними и т. д. [5]

Для России существенно важно то, что ДО решает проблему повышения образования тех, кто живет и работает в регионах, и для

кого переезд в другой город сопряжен со многими проблемами [2]. А для некоторых дистанционное обучение предоставляет возможность получить образование в престижных зарубежных вузах.

Дидактические принципы организации ДО остаются теми же, что и в традиционных формах обучения, но реализуются они специфическими способами, также обусловленными спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами. В этой системе помимо преподавателя и обучаемых должен быть учебник, учебные пособия, т. е. средства обучения как компонент данной системы. Отсюда необходимость серьезного научного подхода к разработке специальных курсов (учебников) для системы ДО (электронных средств обучения, в первую очередь, сетевых) [См. подр.: 4].

Как любая форма обучения, ДО имеет тот же компонентный состав: цели, обусловленные социальным заказом для всех форм обучения; содержание, также во многом определенное действующими программами для конкретного типа учебного заведения, методы, организационные формы, средства обучения [3]. Последние три компонента в дистанционной форме обучения обусловлены спецификой используемой технологической основы. Выделяют три вида дистанционных технологий, применяемых в процессе обучения. Первый вид – кейс-технология на основе бумажных носителей. Это в первую очередь учебно-методические пособия, называемые рабочими тетрадями, которые сопровождаются тьютором. Тьютор поддерживает со студентами телефонную, почтовую и др. связь, а также может непосредственно встречаться со студентами в консультационных пунктах или учебных центрах. Вторая технология – телевизионно-спутниковая. Она очень дорогая и пока мало используется. Главный ее недостаток – слабая интерактивность, то есть обратная связь. И, наконец, третья технология – это интернет-обучение, или сетевая технология. Чаще всего в процессе ДО используются все вышеназванные технологии в разных пропорциях.

Курсы ДО должны включать: структуру курса, справочные материалы, средства для связи с пользователями, обучающий курс (электронный учебник), задания для проверки усвоения материала,

возможность выполнения проектов индивидуально, в группах сотрудничества; практические работы, блок мониторинга успешности самостоятельной деятельности обучаемых [3].

При ДО обучаемый и преподаватель существуют в учебном процессе как параллельно, используя средства коммуникации, и, соответственно, могут одновременно взаимодействовать друг с другом (online), так и последовательно, когда обучаемый выполняет какую-либо самостоятельную работу (offline). Правда, в этом режиме не возможно обеспечить достоверность того, что полученные преподавателем от обучаемого материалы действительно подготовлены этим обучаемым без посторонней помощи. Решение данной задачи – основная проблема, с которой сталкиваются при внедрении системы ДО.

Помимо контроля знаний организации обратной связи с обучаемым в ходе обучения необходима для оперативной корректировки учебного процесса и его индивидуализации. Поэтому важным является постоянное и оперативное общение, связанное с естественными и необходимыми дискуссиями в процессе обучения, и с помощью преподавателя при разборе материала, который нуждается в дополнительных индивидуальных комментариях. Для решения этой задачи можно использовать и очные встречи, и традиционную телефонную связь, и IP-телефонию, и электронную почту, и доски объявлений, и чаты, и конференции [1].

В системе ДО могут быть реализованы различные режимы обучения не только по виду взаимодействия обучаемого и преподавателя, но и режимы взаимодействия учащихся между собой. Можно организовать дистанционное ДО в сотрудничестве (обучение в малых группах), метод проектов и разноуровневое обучение. Время от времени предусматриваются коллективные обсуждения по наиболее сложным проблемам, либо на этапе контроля, тестирования, используя телеконференции в он-лайн-режиме. Метод проектов позволяет организовать применение полученных знаний для решения той или иной проблемы. Это исследовательские методы, предполагающие самостоятельную работу с информацией, причем информацией на разных носителях (печатные средства, электрон-

ные и сетевые (информационные ресурсы сети Интернет). Оформление и защита проектов позволяет определить степень овладения обучаемым изучаемого материала [3].

В заключение можно отметить, что в современных условиях дистанционная форма обучения является весьма актуальной. Систему дистанционного обучения можно рассматривать не как независимую альтернативную систему обучения, а как дополняющую традиционную, позволяющую оптимизировать учебный процесс с точки зрения нагрузки преподавателя и использования современных программных и технических средств, что делает электронное образование более эффективным.

способствовать ценностно-ориентированному становлению культурного, профессионального, здорового общества [1–7].



ЛИТЕРАТУРА:

1. Джалиашвили З. Организация системы дистанционного образования <http://www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=936>
2. Левина Е. Дистанционное обучение: Плюсы. Минусы. Потенциал <http://www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=1286>
3. Полат Е. С. Дистанционное обучение http://scholar.urs.ac.ru/ped_journal/numero4/pedag/polat.html
4. Платухина Е. Н. Электронный учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в Вузе // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы Международного научно-творческого форума. 2–3 ноября 2009 г. Челябинск: ЧГАКИ, 2009. С. 291–295.
5. Юткина Ю. Дистанционное образование: плюсы и минусы <http://www.distancelearning.ru/db/el/0 DD78502474 DC002 C325 6 F5 C002 C1 C68/doc.html>

ЧАСТЬ II

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: *КОГО* ФОРМИРОВАТЬ В ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЯХ



«Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть; ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний. Достаточно самому применить этот критерий, со всей надлежащей серьезностью и во всем его глубоком значении, и осветить им любое жизненное содержание – и его верность и убедительность раскроется перед очами».⁶

*«Настоящая личность всегда имеет предназначение и верит в него; имеет к нему *pistis*, как к богу, хотя это – как, вероятно, сказал бы заурядный человек – всего лишь чувство индивидуального предназначения. Это предназначение действует, однако, как божественный закон, от которого невозможно уклониться. Тот факт, что очень многие погибают на собственном пути, ничего не значит для того, у кого есть предназначение. Он должен повиноваться собственному закону, как если бы это был демон, который соблазнял его новыми, странными путями. Кто имеет предназначение, кто слышит голос глубин, тот обречен».⁷*

⁶ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 142.

⁷ Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. — М.: Ка-нон, 1994. — С. 196.

ГЛАВА 6

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Е. Г. Брындин

Исследовательский центр «ЕСТЕСТВОИНФОРМАТИКА»
г. Новосибирск, Россия



Процесс формирования личности в современном образовательном пространстве связан с решением двух основных проблем. Во-первых, обеспечить экономическую доступность человеку в образовательном пространстве. Во-вторых, с организацией междисциплинарного ценностно-ориентированного целостного образования по гармонизации жизнедеятельности человека и общества.

Стихийный характер общественного развития, неконтролируемый экономический и научно-технический рост, дегуманизация в культуре привели к острым природным, так называемым экологическим катаклизмам в истории современной цивилизации. Многие ученые причинами данного явления считают абсолютизацию в общественном развитии неограниченного господства человека над возможностями природы, превращение эндогенной, социоцентрической парадигмы, не учитывающей экологических, ресурсных факторов, в основную научную парадигму социального развития.

Формирование личности начинается с воспитания. Он связан с питанием сознания ребенка благими смыслами, с формированием этической ценностной ориентации, с формированием человеческих качеств, с достижением гармоничной целостности сознания души и плоти, с приобретением способности достигать гармонии между рациональным и духовным. В процессе воспитания утверждается семейная воспитательная традиция. Супруги, прежде чем стать родителями, должны становиться воспитателями.

Экономическая доступность человека в образовательном пространстве связана с организацией экономического цикла образовательного пространства. Экономический цикл образовательного пространства является годовым циклом, который включает процессы профессиональной подготовки специалистов разного профиля, воспроизводства, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и воспроизводства необходимых ресурсов.

Обозначим через p – специальность, где $p = 1 \dots n$,

$Ch_{p,i}$ – i -ый человек с p специальностью, где $i = 1 \dots m(p, T)$, где $m(p, T)$ – количество человек с p специальностью в T году,

$S_{p,j}$ – j -ый преподаватель по p специальности, где $j = 1 \dots S^{p, T}$, где $S^{p, T}$ – необходимое количество преподавателей по p специальности в T году,

t_p – период подготовки человека по p специальности,

$r_{p,i}$ – ресурс для подготовки i -ого человека по p специальности,

$r_{p,j}$ – ресурс для подготовки j -ого преподавателя по p специальности,

m_p – количество человек с p специальностью, восполняемых за год одним педагогом.

По каждой специальности определяют $m(p, T)$ и вычисляют количество необходимых преподавателей $S^{p, T}$ в T году по p специальности, где

$$S^{p, T} = m(p, T) : m_p.$$

Экономический годовой цикл профессиональной подготовки специалистов разного профиля, воспроизводства, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и воспроизводства необходимых ресурсов следующий:

$$S(T) = (S^{p, T} - S^{p, T-1})$$

$$\sum_{p=1}^n S(T) + \sum_{p=1}^n \sum_{i=1}^{m(p, T)} r_{p, i} + \sum_{p=1}^n \sum_{j=1}^{S(T)} r_{p, j}$$

Если $S(T) \square 0$, то подготовки новых преподавателей и восполнения ресурсов $r_{p,j}$ по p специальности не требуется.

Россия идет по пути формирования инновационной экономики. К развитию инновационной экономики можно прийти через целостное инновационное образование. Целостное инновационное образование включает совокупность дисциплин, содержащих знания для получения профессии и для культурной профессиональной здоровой работы в социальной среде.

Междисциплинарное ценностно-ориентированное образование по гармонизации жизнедеятельности человека и общества дает целостную систему знаний каждому специалисту по здоровьесбережению и достижению гармонии между рациональным и духовным в семье, в обществе и в процессе своей профессиональной деятельности. Способность достигать гармонии между рациональным и духовным делает человека личностью. Такая способность позволяет ей осуществлять гармоничное развитие духовным умножением, когда материальное умножение во благо она делает в соответствии с духовным. Духовное умножение человек осуществляет духовным сеянием и жатвой по духовным законам.

Основной движущей силой устойчивого развития общества является совершенный человек. Современное гуманитарное образование должно формировать духовное зрение человека и направлять его на духовно-праведный и разумно-истинный выбор. Оно должно давать ценностные знания по детерминации гармоничной целостности человека, о гармоничном образе жизни, о гармонизации жизнедеятельности общества, о социальной форме развития и восхождения граждан в обществе, о самоорганизации и становлении гармоничного гражданского общества, о вхождении человека и общества в Гармонию Природы. Ценностно-ориентированное междисциплинарное образование даст живой импульс инициативам человека к развитию гармоничной жизнедеятельности. Развитие гармоничной жизнедеятельности человека и гражданского общества – это путь к формированию культурного профессионального здорового общества.

Современное ценностно-ориентированное междисциплинарное образование должно давать знания, которые формируют ценностную ориентацию на достижение духовного благоустройства семьи, на гармоничную детерминацию каждого человека, на праведную

жизнь с любовью к людям, следование духовным и материальным истинам, использование ресурсов на истинные потребности, ориентировать власть и гражданское общество на формирование условий становления культурного профессионального здорового общества.

Ценности общества являются одним из важнейших источников формирования ценностной ориентации человека, Система ценностной ориентации личности формируется в конкретных социально-исторических условиях, отражая актуальные ценности определенного общества. Суть ценностей общества состоит в их значимости, как всеобщей нормы, придающей смысл социальной реальности. Значимость ценностей заключается в согласовании действительности с должным и утверждении в социальной реальности, что является ценным. Ценности являются творящими объективными принципами социальной реальности, побудительной силой в обществе. Они становятся объективными благодаря тому, что они всеобщие.

Социализация личности осуществляется интернализацией ценностей, формированием ценностной ориентации. Общество предъявляет систему ценностей, а личность формирует индивидуальный эквивалент. Ценностная ориентация включает индивидуальный эквивалент в механизм деятельности и поведения личности. Включение ценностей общества личностью в ее деятельность носит социально обусловленный характер.

Личностные ценности – проявляются через иерархическую систему мотиваций и потребностей субъекта и мировоззренческие структуры сознания, как ориентация активности человека. Личностные ценности являются смыслами жизни, которые субъект осознал, принял и следует им. Принятие и осознание личностью смыслов ценностей является необходимым условием образования личностных ценностей. Смысл ценности становится убеждением ценностной системы личности. Осознанные и принятые ценности становятся готовыми к реализации путем их использования в социальной деятельности. Убеждение имеет синтенцию к реализации усвоенной общественной ценности. Реализуемые ценности начинают управлять детерминацией и выбором.

Структурный, многоуровневый и многомерный характер системы ценностной ориентации личности определяет возможность реализации целого ряда разноплановых функций. Ценности становятся основой формирования и сохранения в сознании человека установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания.

Ориентация человека в социальной реальности и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с ценностями, вошедшими в его личностную структуру. Социальные ценности направляют личность в те или иные конкретные сферы социальной активности. Определение сферы социальной активности на основе принятых ценностей позволяют человеку вписываться в социальную реальность.

Система ценностной ориентации является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами общества. Система ценностной ориентации становится основным каналом усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Потребности удовлетворяются лишь теми способами, которые совместимы с системой ценностей личности.

Регулятивная функция ценностной ориентации личности охватывает все уровни побудительной активности гармоничной сущности человека. Такие ценности, как справедливость, добро, любовь, духовная свобода, предначертанная самореализация, гармония, определяют активную направленность личности. Система ценностей гармоничного человека становится связанной с развитием и восхождением человека в обществе. Воплощение ценностей осуществляется через ценностную детерминацию, ориентацию, регулирование, контроль и оценку на их основе. Этапы воплощения системы ценностей соответствуют общей периодизации индивидуального развития. Движение в сторону предначертанной самореализации осуществляется в согласии с предрасположением человека в процессе поиска им своего места в обществе. Профессиональная

деятельность становится зависимой от ценностной ориентации, так как ценности указывают направление деятельности, придавая духовный смысл профессиональным действиям.

Гармоничная жизнедеятельность общества ориентируется, воплощается и осуществляется на основе смыслов гармоничных культурно-рациональных ценностей, то есть гармоничных культурно-рациональных смыслов. Гармоничные культурно-рациональные ценности выполняют функцию регулятора групповой сплоченности и активности в формировании совершенной жизнедеятельности.

Ориентация, воплощение и осуществление гармоничной жизнедеятельности на основе гармоничных духовно-разумных ценностей человека и гармоничных культурно-рациональных ценностей общества определяют аксиологический принцип гармонизации жизнедеятельности.

Мерой совершенного целостного проявления души, сознания и плоти человека является гармония. Гармоничная природоспособность человека и человечества проявится путем гармоничного согласования духовных, культурных и рациональных ценностей, отношений и деяний. Если каждый научиться относиться к ближним, как относится Природа: быть с ними в повседневной гармонии, то по мере гармоничного развития коллективной организации человечество пойдет к вершинам Совершенства.

Человечество способно войти в Гармонию Вселенной, если каждый человек проявит равное в разнообразии между всеми – духовную свободу, предначертанную самореализацию и гармонию. В мире духовной свободы утверждается долг общего воплощения гармоничных культурно-рациональных ценностей. Духовная свобода является предпосылкой ценностно-ориентированного поведения. Наличие гармоничных культурно-рациональных ценностей является основанием и условием проявления духовной свободы и предначертанной самореализации и гармонии. Каждый человеческий поступок имеет духовное основание, определяющий духовный уровень и опыт человека. Человек накоплением опыта духовной свободы становится духовным существом и достигает предначертанной самореализации.

Человечество формирует коммуникативную гармоничную культурно-рациональную практику духовных существ на основе предначертанных самореализаций. Императивная значимость коммуникаций имеет волевой характер. На основе воли каждого достигается согласие как акт воли коллективного гармоничного культурно-рационального выбора, разделенного всеми участниками коммуникативной практики. В результате коллективного выбора не происходит поглощения индивидуальных предначертанных самореализаций. Гармоничные культурно-рациональные намерения реализуются волей и предначертанной деятельностью. Гармоничная культурно-рациональная деятельность формирует реальную, необходимую, всеобщую, развитую, ответственную, исполнительную социальную реальность гармоничной жизнедеятельности с безопасной, справедливой, духовной свободой и предначертанной самореализацией человеческого индивидуального бытия. Свободная предначертанная деятельность определяет истинно человеческое общежитие. Она связывает все духовно-разумные существа в гармоничное культурно-рациональное целое.

Познавать и проявлять равное в многообразии между всеми человеку помогают гармоничные культурно-рациональные ценности. Гармоничные культурно-рациональные ценности являются смысловой основой для гармоничной детерминации духовного человека в условиях согласованной коллективно-индивидуальной коммуникативной практики. Рационализм и культура взаимосвязаны. Культура имеет рациональные общественные цели, например, такие как бесконфликтные отношения, управление гармоничной жизнедеятельностью распределением ресурсов, правовая гарантия на труд и справедливое обеспечение здоровой нормой жизни каждого человека либо по труду, либо как не трудоспособному, для гармонизации отношений. Рационализм имеет культурные общественные цели, например, такие как создание нравственных условий самореализации, общественная безопасность, нейтрализация рационального аморального разложения. Культурные и духовные ценности направляют человека на сохранение целостности Мироздания. Идеалы рациональности становятся в культуре сознательным императивом деятельности, согласованной с окружающей

средой. Формируется ориентация человека в мире как свободного и ответственного субъекта, контролирующего свои позиции по отношению к объемлющему его миру. Появляется ответственность в обращении с рациональным знанием, начинают работать идеалы рациональности. Гармоничное культурно-рациональное отношение человека к миру возможностями его действия и его идеальными культурно-рациональными установками не нарушает реального мира и вводит его в Гармонию Вселенной.

Познавая и проявляя равное (духовную свободу, предназначающую самореализацию и гармонию) в многообразии между всеми на основе гармоничных культурно-рациональных ценностей, человечество пойдет по пути гармонизации жизнедеятельности и совершенствования ее гармоничной формы. Тенденции социального свободного развития таковы, что гармоничную общественную форму, которую мы считаем совершенной, непременно воплотится, она будет неизбежным результатом аксиологической законосообразности исторического процесса.

Достижению этого результата способствует ценностно-ориентированная междисциплинарная программа государственного и гражданского образования по основам становления и устойчивого развития гармоничного человека и гармоничного гражданского общества и по природе гармоничной жизнедеятельности [1], а также ценностно-ориентированная программа по социальной философии и культурологии «Становление культурного профессионального здорового общества» [2].

Курсы помогают читателю обрести знания, необходимые для формирования мировоззрения на основе представления о целостности Мироздания, истинном Миропорядке человечества, детерминант и ценностей гармоничного гражданского общества, а также по формированию социальной реальности культурного, профессионального, здорового общества. Распространение этих знаний будет ориентировать человека и общество на осуществление здоровой гуманной мирной жизнедеятельности и становление социальной реальности культурного, профессионального, здорового общества путем гармонизации культурно-рационального императива общественного сознания.

Задача формирования социальной реальности культурного, профессионального, здорового общества понятна и актуальна для человека, общества и государства. Решение этой задачи начинается с просвещения, с обучения населения. Ценностно-ориентированное междисциплинарное образование по гармонизации жизнедеятельности человека и общества дает знания по решению этой задачи. Министерству науки и образования Российской Федерации предложено в 2005 году сформировать стандарт по направлению гармонизации жизнедеятельности человека и общества, чтобы через систему образования давать знания по гармонизации жизнедеятельности человека и общества с целью нейтрализации деструктивных процессов в обществе и выводу его из состояния аномии. Ценностно-ориентированные междисциплинарные программы образования по гармонизации жизнедеятельности человека и общества будут способствовать ценностно-ориентированному становлению культурного, профессионального, здорового общества [1–7].



ЛИТЕРАТУРА:

1. Брындин Е. Г. Междисциплинарная программа образования основам становления и устойчивого развития гармоничного гражданского общества и природе гармоничной жизнедеятельности. Материалы межд. научно-практической конф «21 век – век глобальной трансформации Русской культуры и цивилизации»./Новосибирск: НГУТ. 2003. – С.469–474.

2. Брындин Е. Г. Факультативный курс лекций по социальной философии и культурологии: “Становление культурного профессионального здорового общества как фактор гармонизации гражданского общества” Материалы межд. научно-практической конф. «Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России»./Новосибирск: НГУТ. 2004. – С.595–597.

3. Брындин Е. Г. Гармония Природы, человека и общества./Новосибирск: Манускрипт. 2005. – 145 с.

4. Брындин Е. Г. Духовная эволюция. Науч. изд./Новосибирск: ИЦЕ, Пятигорск: ПГЛУ. 2007. – 234 с.

5. Брындин Е. Г. Движение гармонии от природной к социальной путем гармонизации человека и общества. Науч. изд./Новосибирск: НГТУ. 2007. – 228 с.

6. Брындин Е. Г., Брындина И. Е. Основы здорового человека и общества./Новосибирск: ИЦЕ, Томск: ТПУ, 2010. – 300 с.

7. Брындин Е. Г. Основы становления гармоничного общества./Новосибирск: ИЦЕ. 2011. – 238 с.

ГЛАВА 7

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ НООСФЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ

В. В. Буряк

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского
г. Симферополь, Украина



В работе рассматриваются методологические аспекты формирования мировоззрения в контексте ноосферологических исследований и проясняются компоненты педагогической работы в вузе.

В представленной работе рассматриваются методологические аспекты формирования современного мировоззрения в контексте ноосферологических исследований и педагогической деятельности. Анализируется специфика педагогической компоненты.

Актуальность исследования определяется потребностью современного общества в формировании позитивных устойчивых ценностей в эпоху глобальных трансформаций. Это особенно значимо для вузов, где реальный педагогический процесс происходит в условиях демократизации образования, формального и содержательного выбора учебных курсов. Имеются в виду дисциплины по выбору самими учащимися. *Основная проблема* заключается в существовании «ловушки» свободного выбора. Нужно признать противоречие между наличными индивидуальными ценностными предпочтениями студентов и трансгисторическими ценностями отечественной культуры. *Цель* доклада заключается в том, чтобы найти корреляции между личностным аксиологическим измерением бытия в обществе и общественно необходимыми смысло-жизненными принципами. Только на основе взаимодополнительности возможен продуктивный «диалог поколений». И тогда может быть обеспечена преемственность социо-культурных смыслов и символов.

На наш взгляд одними из основополагающих принципов формирования современного мировоззрения являются универсальность

и холизм (целостность). Нужно признать, что студенты впервые входят в университетскую аудиторию будучи уже самостоятельными, свободными индивидами. Хотя фундаментальной ошибкой некоторых педагогов является упрощённое представление о сознании учащихся как о *tabula rasa*, «чистом листе», которую они «обязаны» (или «имеют полное право») заполнять некими «истинами» и наполнять «правильными» ценностями. Но поскольку педагоги сталкиваются с очевидным или неявным сопротивлением «перестройке» индивидуальных мировоззрений, то избирается стратегия «исправления ошибок», или «переписывания».

Учитывая то, что эффективное формирование ценностных предпочтений является сложнейшим и длительным процессом, и притом индивидуализированным, а даже формальное соотношение числа студентов и преподавателей в пропорции 10 к 1, или 14 к 1, а то и больше, необходима прежде всего не «перестройка мировоззрения», а «включение» режима «Просвещение – XXI век». Эту задачу, собственно говоря, и решают различные общеобразовательные дисциплины. Однако их специализированное «различие» является не только позитивным качеством. Дифференциация дисциплинарных предметов, тем, проблем, специфика терминологии чревата диссоциацией идеологической, методологической и ценностной составляющих [1].

В недавние советские времена идеологическим, методологическим и аксиологическим «интегратором» была «марксистско-ленинская философия» и её «наследница» постперестроечная философия. Но формальная деидеологизация не изменила наличный кризис «науки всех наук», или, как иронично говорят физики – «теории всего». Постперестроечная философия совершила «хитрый» манёвр в сторону подмены «философии» историей философии. То есть, вместо «цельной», отлитой «словно из одного куска стали» марксистско-ленинской философии в большинстве случаев стали преподавать «объективированную» историю формирования философских идей. Это, несомненно, было намного лучше «кондовой идеологии» под личиной «философии».

Однако за последнее двадцатилетие мир радикально изменился. Глобальные трансформации, расширение информационного общества, мобильность населения, ускорение технологического роста,

политическая нестабильность, экзистенциальные риски бросили серьёзный вызов каждому и в особенности тем, кто непосредственно занимается производством «мировоззренческих технологий», и прежде всего – философам. Нужно честно признать, что адекватного ответа не последовало. По очень простой причине. Философы учились в СССР, а сегодня это выпускники 60-х, 70-х и 80-х годов (в том числе, и автор доклада) и они главным образом сейчас являются «властителями дискурса» в области общественных наук. Выучивали так, чтобы «на выходе» преподаватели становились либо «идеологами» (это в основном «истматчики», по сути, догматики), либо оказывались латентными «позитивистами» (методологи, историки науки), либо эрудированными «нарраторами» (историки философии). Многие специалисты успешно избавились от «исторического груза» идеологической ангажированности и отказались от «схоластического теоретизирования», в чём их (нас) упрекал Леонид Ильич Брежнев.

Отказ/откат произошёл, но какой ценой? Либо путём апологии постмодернизма, либо посредством консервативной критики постмодернистской философии, которая в середине 90-х годов прошлого века лавинообразно переводилась на русский язык и *предносилась/воспринималась* как суперактуальный интеллектуальный «движняк», а в Западной Европе и Северной Америке в те же годы адекватно принималась как «свет погасшей звезды», погасшей недавно, но всё же – погасшей. Этому есть исторические причины. В СССР, из-за «железного занавеса» пробивались «современные» западные идеи, в том числе и философские, с опозданием в десятилетия. Простой и очевидный пример. Работы Гуссерля («Логические размышления» (1900–1901 гг.), абсолютно деидеологизированные тексты, «без враждебной политики» стали переводиться, издаваться и «пережёвываться» через 100 лет (!!!). Беспрецедентный случай для научного сообщества, где академические знания обновляются, подвергаются критической рефлексии, модифицируются непрерывно, функционируют в режиме жестокого «естественного отбора» инновационных идей. Паровой автомобиль 19 века может участвовать в соревнованиях «Формулы – 1» в начале 21 века, но всегда будет занимать последнее место (если успеет сделать один круг до конца соревнований).

Автор не является «нигилистом» и не пытается «свергнуть с пьедестала» Парменида, Платона, Аристотеля, Канта, Гегеля, Гуссерля. Эти мыслители гениальны и непреодолимы в интеллектуальном отношении. Но читать тексты Платона так, как если бы он их «вчера» написал было бы наивно. Изучать тексты Гуссерля как будто бы не было феноменологического движения середины 20 века и его, увы, «заката» в виде некоего гшуссерлианского атавизма под именем «феноменологической герменевтики», по меньшей мере архаично. Глубина мысли Платона открывается через «оптику» Йегера и Хайдеггера. Тексты Гуссерля нельзя прояснить без феноменологических штудий Хайдеггера, Сартра, Лиотара, Деррида и других мыслителей. Режим ретроспекции необходим, но явно недостаточен для самостоятельной современной философской мысли. Ускоренно изменяющийся глобализирующийся мир, агрессивное медийное планетарное пространство можно «оседлать» только путём включения дополнительного режима футурации, моделирования сценариев будущего, но никогда посредством герменевтических медитаций в отношении «философского архива». Вместо историко-философского вопрошания: «Что на самом деле имел в виду автор текста?», единственно эффективным оказывается футуризирующий эпистемологический *вопрос/прогноз*: «Кто и как будет «иметь нас в виду» (индивида, социальную группу) завтра, а если повезёт, то может и послезавтра?».

Каковы бы ни были ответы на последний *вызов/вопрос*, абсолютно необходимым становится потребность в формировании устойчивого мировоззрения ответственной личности, аксиологическим центром которой является собственное достоинство. Такое мировоззрение должно быть актуальным, системным и перспективным, способным в режиме «быстрого реагирования» корректировать объективную картину мира, сохраняя смысложизненные константы и преемственность национальных культурных традиций. Философия в том состоянии «здесь и сейчас», в котором она пребывает не только «на Востоке», но и «на Западе», не может полноценно развиваться, тем более с «опережением», потому, что её амбициозный культурно-исторический *имидж/проект* «царицы всех наук» (гегельянство как последняя историческая форма) был последовательно разрушаем позитивизмом, марксизмом, ницшеанством, и,

наконец, постструктурализмом-деконструктивизмом. Единственный «оставшийся в живых» вариант – это пост-постмодернистская асистематическая критическая рефлексия по отношению к метанарративам и микронарративам, избыточно существующим в медиапространствах информационного общества. Славой Жижек, Фридрих Джеймсон, Найджел Триффт, Тони Эспозито, Юджин Такер и другие мыслители сегодня пытаются выполнять роль «интеллектуальных ледоколов» в эпоху «глобального потепления». Не будем задаваться вопросом «Кто виноват?», а попробуем ответить на другой вопрос: «Что делать?». Прочитируем классика, во-первых: «Учиться, учиться и ещё раз учиться!» и, во-вторых: «Есть такая партия!». Ответы могут показаться банальными, но это не так.

Поскольку речь идёт о педагогическом измерении формирования мировоззрения, то эффективной общеобразовательной дисциплиной, которая вполне отвечает требованиям формирования универсальности и цельности миропонимания является учебный курс «Основы ноосферологии» [2]. Он разработан для студентов, обучающихся по всем специальностям в Таврическом национальном университете имени В. И. Вернадского. Учебная дисциплина разработана с учётом специфики подготовки и компетенции студентов, получающих классическое университетское образование. В соответствии со специализациями различных факультетов перманентно происходит корректировка лекционных тем и заданий для самостоятельной работы. Особое значение уделяется изучению ключевых познавательных принципов и продуктивных методологических подходов. Безотносительно к содержанию и особенностям конкретных дисциплин общие принципы достижения объективной истины универсальны, что подтверждает ноосферологический дискурс. Здесь уделяется значительное внимание основам междисциплинарного подхода, способам познания многомерных явлений и сложных систем, природных и социальных. Изучение ноосферы предполагает интеграцию естественнонаучных методов, социальной теории и гуманитарных подходов. С необходимостью используются результаты комплексного исследования сложных многоуровневых объектов, таких как «природа – человек – общество – ноосфера» и других.

Ноосферология – это актуальная комплексная научная дисциплина

плина, которая конструируется в междисциплинарном пространстве естествознания, социальных наук, гуманитарного знания и философии [3]. Её предметом является взаимосвязанная, комплексная конструктивная разумная деятельность людей в планетарном масштабе. основополагающая тема ноосферных исследований – специфика механизмов ускоренной трансформации биосферы в ноосферу, энцефализация и антропосоциогенез в условиях эволюции высоких технологий. Ключевые дисциплины, необходимые для формирования ноосферологии, разнообразны: космология, учение о биосфере, эволюционная биология и эволюционная психология, общая психология, биоэтика, нейрофизиология, когнитивные науки, философская антропология, философия истории, философия технологии, методология научного познания. Важное место в разработке современного учения о ноосфере занимают методология междисциплинарных исследований, специфика стратегического планирования и управления, востребованы прогностические принципы футурологии.

Вывод. В силу междисциплинарности и энциклопедического охвата самых разных областей естественнонаучного, социального и гуманитарного знания ноосферология продуцирует набор эффективных познавательных инструментов и является мощным средством формирования современного мировоззрения на основе научной картины мира. Стратегия всеохватности и целостности ноосферного мышления создаёт продуктивный интердисциплинарный и прогностический потенциал, востребованный и необходимый для педагогической и научной деятельности в исследовательском университете нового поколения.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции/Базалук О. А. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Буряк В. В. Основы вчення про ноосферу/В. В. Буряк. – Симферополь: ДІАЙПІ, 2010. – 126 с.
3. Ноосферология: наука, образование, практика: сб. науч. тр. (Под общ. ред. О. А. Габриеляна). – Симферополь, «Феникс», 2008. – 462 с.

ГЛАВА 8

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

И. В. Владленова

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»
г. Харьков, Украина



Рассмотрен образ человека будущего, который конструируется в двух моделях: в контексте восточной и западной философии. В первой модели допускается борьба с природой, с естественной основой человеческого существования, стремление изменить себя и окружающий мир. Эта модель нашла воплощение в исследованиях в области генной инженерии, искусственного интеллекта. Противоположная модель постулирует подчинение человека природе, гармоничное сосуществование трех компонент «человек-общество-природа».

Прогнозированием будущего путём экстраполяции существующих научных, технологических, экономических или социальных тенденций занимается футурология. Термин «футурология» предложил социолог Осип Флехтхайм в 1943 году в письме к Олдосу Хаксли, который принял его и ввел в широкий оборот. Среди философов, социологов можно выделить фундаментальные работы по футурологии. Это, прежде всего, работа Д. Белла «Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования», Э. Тоффлер «Третья волна», Д. Нейсбитт «Мегатенденции», Ф. Фукуяма «Конец истории и последний человек». В целом, большинство социологов, философов говорят о новом этапе развития цивилизации, обозначая ее постбуржуазным обществом (Дж. Лихтхайм), посткапиталистическим (Р. Дарендорф), постмодернистским (А. Этциони), постцивилизованным (К. Боулдинг), постэкономическим (Г. Кан), постпротестантским (С. Алстром),

постисторическим (Р. Сейденберг), постнефтяным (Р. Барнет). Отечественная прогностика и футурологические исследования представлены в работах В. С. Лукьянца, Н. А. Агаджаняна, М. Делягина, Н. Н. Мойсеева, А. Неклессы, С. Переслегина, С. Д. Хайтуна, В. Л. Иноземцева, В. А. Емелина и др. Зарубежная футурологическая традиция представлена трудами Ж. Аттали, Д. Рисмана, Э. Бжезинского, Дж. Гэлбрейта, А. Турена, Г. Маркузе, П. Вирильо и др.

Наибольший вклад в изучение человека новой эпохи внесли философы постмодернисты: М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж.-Ф. Лиотар, Р. Барт, Ж. Делез, Д. Деррида, М. Хайдеггер, Ф. Гваттари.

Получают распространение две противоположные модели: покорения, изменения природы и подчинения ей.

Первая модель своими истоками уходит корнями в восточную философию, вторая – западную. В первой модели развития отношений «человек-общество-природа» допускается борьба с природой, с естественной основой человеческого существования, стремление изменить себя и окружающий мир. Эта модель нашла воплощение в исследованиях в области геной инженерии, искусственного интеллекта. Идеологическое содержание эта модель черпает в работах Ф. Ницше, М. Фуко, Ж. Делеза, В. Соловьева, Л. Фишера и др. философов. Противоположная модель постулирует подчинение человека природе, гармоничное сосуществование трех компонент «человек-общество-природа». Такие представления характерны для восточной философии, к примеру, даосизму.

Понятие «образ будущего» в современной социологии и философии отражается в нескольких значениях:

1. Будущее как один из трех модусов времени сопряжено с аксиологическими переживаниями перспектив развития (модусы времени, и в том числе, образ будущего, определяются относительно друг друга через сравнение систем ценностей, норм).

2. Образ будущего как ментальный феномен определяется посредством следующих характеристик: субъективность, фрагментарность, неокончателность в целом (образ будущего формируется как в общественном, так и в индивидуальном сознании каждого конкретного индивида).

3. Образ будущего как субъективный феномен, который опирается на научный или социальный авторитет прогнозиста.

4. Образ будущего как явление, включающее динамично расширяющееся особое агиографическое пространство – киберреальность (виртуальную реальность цифровых коммуникаций).

5. Будущее как антиутопия [8].

Что же касается методологии исследования образа будущего, то тут можно выделить основные методы, которые можно разделить на четыре группы:

1. Методы, направленные на выявление общего мнения (опросы экспертов с помощью метода Дельфи или анкетирования).

2. Статистические методы (экстраполяция, вероятностный анализ, регрессионный и корреляционный анализ).

3. Поиск аналогий будущего с существующими системами и составление сценариев будущего.

4. Ролевые игры, симуляции, переговоры и другие методы групповой работы по планированию и прогнозированию будущего [11].

Человек будущего: две модели. Западная и восточная традиции.

Человек будущего. Западная традиция: сверхчеловек

Выделим две модели, которые описывают человека будущего в западной и восточной традиции. Человек будущего в истории философии актуализируется в идее сверхсущества. Эта идея существовала на всех этапах развития человечества. Она воплощалась в многочисленных мифах, легендах и преданиях. Идея сверхсущества (сверхчеловека), воплощенная в образе бога, полубога, рыцаря, витязя, богатыря, киборга или супермена, выступает стратегическим ориентиром, направляет устремления человека, вызывает чувство восхищения и подражания. А потому очень важно проанализировать истоки, фундамент, на котором разворачиваются представления о сверхспособностях человека, в какой форме они воплощаются в культуре. Понятие сверхчеловека можно рассматривать в роли метафорического концепта, который иллюстрирует образ человека, отличающегося от других людей определенными качествами, недоступными остальным.

В западной философской традиции идея сверхчеловека актуализировалась в философских работах Ф. Ницше. В его идее сверхчеловека воплотился бунт против несовершенства и слабости человека, бунт против Бога. Вкладывая в уста Заратустры слова: «Возможно ли это! Этот святой старец в своем лесу еще не слышал о том, что Бог мертв», – Ф. Ницше постулирует отсутствие всяких моральных критериев, ограничивающих деятельность человека [5]. Какой смысл вкладывает философ в понятие «сверхчеловек»? «Я учу вас о сверхчеловеке. Человек есть нечто, что должно превзойти. Что сделали вы, чтобы превзойти его?» [5]. Таким образом, согласно Ф. Ницше, сверхчеловек – это существо, победившее человеческую сущность (превозмог самого себя), снявшее оковы, надетые духовной природой и телесной организацией человека. Каким образом возможно достижение сверхчеловеческих способностей? «Час, когда вы говорите: «В чем мой разум! Добивается ли он знания, как лев своей пищи? Он – бедность и грязь и жалкое довольство собою!». Час, когда вы говорите: «В чем моя добродетель! Она еще не заставила меня безумствовать. Как устал я от добра моего и от зла моего! Все это бедность и грязь и жалкое довольство собою!» Час, когда вы говорите: «В чем моя справедливость! Я не вижу, чтобы был я пламенем и углем. А справедливый – это пламень и уголь!» Час, когда вы говорите: «В чем моя жалость! Разве жалость – не крест, к которому пригвождается каждый, кто любит людей? Но моя жалость не есть распятие». [5]. Согласно Ф. Ницше рассудочная деятельность, разум, моральные устои не смогут решить поставленные перед человеком задачи, а тем более, «превзойти» свою людскую природу.

Ф. Ницше восхваляет опасность, перед лицом которой актуализируются сверхспособности человека. Следовательно, поиски опасности – один из путей самоактуализации сверхчеловека. Все герои, которые выступают в массовой культуре в роли сверхчеловека в западной традиции, выбрали опасный модус своего существования. Это борьба с огнем, взрывами, большими скоростями и противниками, равными им по своей мощи.

Проанализируем сверхчеловеческую природу героев западного кинематографа, комиксов, мультфильмов, чьи имена стали нарицательными: Супермен, Бэтмен, Человек-Паук.

Супермен имеет инопланетное происхождение, а потому с точки зрения землян, имеет необычные способности. Однако он может лишиться своих дарований из-за криптонита – радиоактивного вещества с его планеты. Его враг – по сути дела, такой же сверхчеловек, но только показанный в комичном, гротескном и отталкивающем зрителя виде – Лекс Лютор воплощает образ человека с развитыми интеллектуальными способностями (ученый-злодей). Непосредственно Супермен получил свои сверхспособности как дар и не утруждал себя ни тяжелыми физическими тренировками, ни умственными занятиями. Следовательно, Супермен актуализирует свою физическую мощь без всяких усилий, более того, обладая средним уровнем интеллекта, не затрачивает особенно много усилий на мыслительную деятельность. С другой стороны, Лекс Лютер, – человек, который «работает умом», занимается наукой. В бинарной связке Супермен – Лекс Лютер производится манифестация прерогатив (Супермен всегда побеждает) физической мощи (доставшейся без всяких усилий) над интеллектом (развитие которого требует значительных затрат и времени на обучение!). Какие ценности вынесет из такого фильма зритель? Безусловно, то, что в жизни необходимо получить все сразу и без всяких усилий. Но такая установка рождает пассивного, не приспособленного человека, а вовсе не героя. Не удивительно, почему популярны быстродействующие средства, которые якобы помогают получить желаемое без усилий: таблетки для похудения, съев которые люди надеются похудеть быстро и без лишних затрат времени, стероиды, помогающие быстро наращивать мышцы, долгодействующие средства для поддержания потенции и т. д. Безусловно, что образ ученого, воплощенного в негативном персонаже, не популяризирует научную деятельность (все равно в проигрыше!).

Другой герой массового кинематографа – Бэтмен олицетворяет сверхчеловека техногенной цивилизации. Он использует костюм летучей мыши, как средство запугивания и угрозы по отношению к преступникам. В сюжете фильма «Бэтмен» рассказывается о том, что супергерой под покровительством Культа Десятиглазых проходил боевую подготовку. Существует некий намек на отношение героя к восточной традиции. Однако что взял он непосредственно

из восточной культуры? Прежде всего, боевые техники, результативные и деятельные. Однако в восточной философии любые физические практики представляют симбиоз материального и духовного (без которого Бэтмен прекрасно обходится). Какими же средствами он достиг сверхчеловеческих способностей? Благодаря внешним приспособлениям. В своей деятельности Бэтмен использует различного рода устройства, экипировку, оружие и иные средства (однако сам не участвует в научной разработке проектов). Бэтмен широко использует Батаранги (бумеранги, форма которых символизирует образ летучей мыши), взрывчатые устройства, капсулы со слезоточивым газом и дымом, пистолет-гарпун, резак, парализующий токсин и т. д. Бэтмен, имеющий человеческую природу, не умеет летать, поэтому для перемещения в пространстве использует транспортные средства: Бэтмобиль, Бэтплан, Бэтлодка и Бэтцикл. Совершенно не понятно вырисовывается его нечеловеческая сила, необъяснимая с точки зрения законов гравитации (когда он поднимает тяжести весом около полутонны, пробивает кирпичные стены, ломает стальные цепи и наручники, валит ударами деревья). «Больше разума в твоём теле, чем в твоей высшей мудрости. И кто знает, к чему нужна твоему телу твоя высшая мудрость?» – вкладывает риторический вопрос в уста Заратуштры Ф. Ницше [5]. Таким образом, Бэтмен олицетворяет мощь человека, обличенную в технике, которая восполняет пробел телесной человеческой слабости. В сюжетах про Бэтмана налицо прерогатива тела, экипированного техническими приспособлениями.

Как олицетворение безграничных возможностей человека, которые даёт гениальная инженерия, выступает супергерой Человек-Паук: смесь паука и человека. В начале сюжетной линии он представляется как одаренный в науке подросток-сирота, отличник. Но что даёт ему в жизни прилежное учение и развитый интеллект? Ровным счетом, только насмешки сверстников, зовущих его «книжным червем». Зритель получает установку: будешь прилежно учиться, над тобой будут смеяться (а ведь сюжеты про Человека-Паука, как и про других супергероев, рассчитаны на подрастающее поколение!). Человек-паук получает свои способности после укуса радиоактивного паука. Зачем скорпеть над уроками, когда можно

подождать, когда тебя укусит радиоактивный паук, и получить все сразу и без усилий! Что умеет Человек-Паук? Прежде всего, передвигаться по стенам, имеет необыкновенную прыгучесть, обладает шестым чувством («паучье чутье»), которое предупреждает его об опасности, отличным чувством равновесия, невероятной скоростью и ловкостью.

Идея о гибриде человека и паука не случайна. Ученые действительно научились искусственно вставлять в организм чужеродные гены, которые придают этому организму новые свойства. К примеру, при генетической модификации растений (трансгенозе) происходит перенос генов, выделенных из одних организмов, в другие. Главное ее преимущество в том, что можно переносить отдельный ген, отвечающий за конкретный признак. Это исключает разрушение уже сложившегося и вполне удовлетворительного генотипа сорта. Универсальность генетического кода дает возможность использовать участки цепи ДНК, контролирующие проявление того или иного свойства, выделенные из любых организмов [12]. Образ Человека-Паука актуализирует и увеличивает желание человека получить желаемое без усилий, вмешиваясь в самое сокровенное – природу и эволюционный процесс. Казалось бы, это дает много преимуществ. В середине 80-х при помощи достижений генной инженерии удалось получить гормон роста в довольно больших объемах, и широкий круг спортсменов получил возможность использовать препарат для повышения спортивных результатов. В применении к спорту рост может означать увеличение мышечной массы, укрепление костей и связок, более быстрое восстановление после изнурительных тренировок [9]. Широко афишируемый образ героя, который таковым является по причине изменения его природной сущности, порождает стремление использовать всевозможные «техники вмешательства» в природу человека, желая получить результаты, на которые, к примеру, без использования той же генной инженерии, пришлось бы затрачивать много усилий и времени. Не удивительно, почему так актуальна проблема допинга в спорте. Однако кто будет задумываться над последствиями такого вмешательства? Если человек вмешивается на генетическом уровне, то он автоматически нарушает генетический баланс, то есть геном

того или иного организма, который адаптирован к определенным условиям существования. Существуют научные данные, показывающие, что вставка неродного гена не проходит бесследно, генетически модифицированные организмы (ГМО) после этого начинают вырождаться, что, в конце концов, влияет на физиологические процессы, на урожайность и прочее [7]. Итак, кроме всего прочего, образ сверхчеловека в западной культуре также актуализирует стратегию вмешательства в естественный ход вещей.

Идея сверхчеловека актуализирует направляющие факторы, которые лежат в основе человеческой деятельности. А. Маслоу отмечал, что «мы никогда не разберемся в человеке, если будем по-прежнему игнорировать его высшие устремления. Такие термины как «личностный рост», «самоактуализация», «стремление к здоровью», «поиск идентичности и автономии», «потребность в совершенстве» (и другие, обозначающие устремление человека «ввысь») следует принять и широко употреблять уже потому, что они описывают общие, а, быть может, даже универсальные человеческие тенденции) [4]. Все эти устремления реализуемы в образе супергероя. Не удивительно, почему хочется подражать и быть похожим на него. Тем более что супергерои – феномен массовый, культовый, вплетенный в ткань массовой культуры. Этот факт переводит его в разряд мощного средства воздействия, влияния на психику.

Современные технологии позволяют «конструировать массу», не собирая людей вместе (к примеру, на площади, на демонстрации, на митинги). Можно собрать большее количество людей перед экранами телевизора. З. Фрейд писал, что «масса чрезвычайно легко поддается внушению, она легковерна, она лишена критики, невероятное для нее не существует. Она мыслит картинками, которые вызывают одна другую так, как они появляются у индивида в состоянии свободного фантазирования. Они не могут быть измерены никакой разумной инстанцией по аналогии с действительностью» [10]. Массе не нужны сложные размышления, а также идеи и призывы к действию, она легко поддается на развлекательность, зрелищность, примитивизм, яркие образы, рекламу стиля жизни. «Чувства массы всегда очень просты и чрезмерны. Итак, масса не знает ни сомнений, ни колебаний» [10].

В массе легко руководить бессознательными инстинктами. Тем более, когда речь идет об архитипическом образе, коим является образ героя. «Бессознательное, как совокупность архетипов, является осадком всего, что было пережито человечеством, вплоть до его самых темных начал. Но не мертвым осадком, не брошенным полем развалин, а живой системой реакций и диспозиций, которая невидимым, а потому и более действенным образом определяет индивидуальную жизнь. Однако это не просто какой-то гигантский исторический предрассудок, но источник инстинктов, поскольку архетипы ведь не что иное, как формы проявления инстинктов [13, с. 131].

Получается, что образ супергероя, манифестируемый СМИ, приобретает массовый характер и является мощным средством манипуляции, которое направляет желания и стремления современного человека. Образ героя, черпая материал из западных философских идей, трансформировался в современной культуре в понятие «трансчеловек», «постчеловек».

Трансчеловек – «переходный человек», первый шаг на пути эволюции в постчеловека. Трансчеловек – существо, которое признаёт возможность и желательность фундаментальных изменений в положении природы человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение человека и смерть и значительно усилить физические, умственные и психологические возможности человека. Образ трансчеловека актуализировался в трансгуманистическом мировоззрении, отрицающем идею «возвращения к природе». Трансчеловек поддерживает и использует разработки новых технологий: нанотехнологий, биотехнологий, информационных технологий, разработки в области искусственного интеллекта и т. д.

Постчеловек (Homo futuricus) – это образ будущего человека, который активно изменяет человеческую природу в результате внедрения передовых технологий. Это человек, который будет успешно бороться со старением, с возрастным ухудшением физических и когнитивных способностей, а также иметь повышенные защитные способности человеческого организма, будет устойчивым ко многим видам стресса, непрерывно самосовершенствоваться,

иметь повышенные интеллектуальные способности, творческие способности, способности к обучению, мгновенный доступ к нужной информации. Возможно также бессмертие постчеловека, которое будет достигаться тем, что мозг будет сканироваться атом за атомом.

Среди возможных «модификаций» постчеловека выделим следующие:

1. киберпанк;
2. робот;
3. андроид;
4. киборк;
5. ноосферный постчеловек

Киберпанк – это маргинал, который использует достижения новых технологий и не признает действующую идеологическую систему общества. Киберпанк – человек, который будет порожден бесправием и развитием общества ближайшего будущего. Существует также понятие «пост-киберпанк» – это человек будущего, который стремится улучшить социальные условия или, по крайней мере, не допустить деградации общества. Понятие родилось в результате осмысления отрицательного влияния технологии на человечество: возможно, в ближайшем будущем, технологии примут угрожающие размеры, что приведет к радикальным социальным изменениям, несправедливому перераспределению ресурсов, доступу к высоким технологиям ограниченной категории населения. Возможно также доминирование «технологических программ», которые приведут к маргинализации людей на периферии общества.

Робот – программируемая машина, выполняющая различные функции, полностью подчинённая своей программе и не обладающая искусственным интеллектом. Развитие нанотехнологий предполагает создание в будущем **нанороботов** – это роботы, размером сопоставимые с молекулой (менее 10 нм), обладающие функциями движения, обработки и передачи информации, исполнения программ. Нанороботы, способные к созданию своих копий, то есть самовоспроизводству, называются *репликаторами*. Предполагается, что нанороботы будут широко использоваться в медицине, будут обладать способностью передвижения по кровеносной системе чело-

века, иметь мощную навигационную систему, несколько типов различных сенсоров для мониторинга окружающей среды, навигации, коммуникации и работы с отдельными молекулами, мощную транспортную систему, наноробот должен обеспечить биосовместимость человека и большого количества наномашин, что, в конечном итоге, обеспечит человеку долгую жизнь. С понятием «робот» связывают понятие «*дрюид*» – это работ, выполняющий строго определенную функцию, имеет низкоуровневую, простейшую программу и используется в различных областях, обычно малопrestижных или опасных для разумных существ.

Андроид – человекоподобный робот, в основном, состоящий из электроники и механических деталей, либо из биоорганических деталей (кровь, кожа, органы и т. п.), выведенных искусственно с помощью биоинженерии. Андроид имеет человеческую внешность.

Киборг – это робот или андроид, имеющий ЦНС и мозг человека, но с большим количеством протезов-инплантантов. Таким образом, киборг – это существо, которое стирает грань между биологическим и технологическим.

Ноосферный постчеловек (или планетарный постчеловек) – это разумная структура, включившая в себя некоторое количество людей и/или транслюдей, которые интегрировали в единое существо, обладающее самосознанием, самоидентификацией, памятью, желаниями, волей и иными качествами, приписываемыми человеческой личности. Ноосферный постчеловек имеет софт для синхронизации эмоций, чипы для обмена эмоциям, интерфейс мозга, различные сервисы для совместной работы и для совместного принятия решения, программы усиления искусственного интеллекта каждой единицы сообщества [6].

Человек будущего. Восточная традиция: совершенномудрый

Вернемся к сверхчеловеку в восточной традиции. Не воля к власти, стремление к разрушению и изменению всего на свете, а естественный ход вещей – стратегия восточного мудреца. По мнению даосов, мир таков, каков он есть, и попытки его изменить являются посягательством на его совершенство, обнаружить которое можно

лишь, находясь в состоянии естественного покоя, вот почему необходимо руководствоваться принципом увэй – принципом недеяния. Не допускается никакое вмешательство в природу человека! Человек с точки зрения восточной традиции, часть вселенной (восточной философии не свойственно проводить четкое разграничение между человеком и внешним материальным миром). Мыслящему человеку доступна во время медитации вся информация, которая есть во вселенной. Таким образом, истинная природа человека раскрывается по достижении единения с природой, космосом [1;2;3].

Согласно даосизму, чтобы гармонизировать свои отношения с окружающим миром необходимо стремиться к мудрости. Мудрый человек способен совершенствовать свое тело и дух, а значит, может обрести сверхспособности, бессмертие. Цель Совершенномудрого – следовать естественному ходу вещей. «Мудрый обретает покой в том, что дарит ему покой, и не ищет покоя там, где его нет. Заурядный человек ищет покоя в том, что не дает покой, и не имеет покоя там, где покой есть. Мудрый и необходимое не считает необходимостью, а потому обходится без оружия. Обыкновенный человек считает необходимостью даже не необходимое, а потому имеет много оружия. Привыкший к оружию всегда пользуется им, чтобы добиться желаемого. Но тот, кто уповает на силу оружия, гибнет сам» [1, с.160].

Мудрый человек умеет наслаждаться жизнью, жить в гармонии с самим собой и с другими людьми. «Мудрый, даже нуждаясь, заставляет домашних забыть о своей бедности. Он так возвышен, что в его присутствии цари и знатные люди забывают о чинах и наградах и превращаются в скромников. Он умеет наслаждаться вещами. А что касается людей, то он с теми, кто умеют наслаждаться жизнью, беречь себя. Поэтому он не говорит ни слова, а насыщает людей гармонией, всегда рядом с людьми и побуждает их быть самими собой» [1, с.158]. «Мудрый пребывает среди вещей, но не наносит вещам урона. Поскольку он не наносит урона вещам, вещи тоже не причиняют ему вреда. Только тот, кому ничего не вредит, способен воистину принимать и встречать» [1, с. 79].

Совершенномудрый не пользуется оружием и различными экипировками, он не ищет славы и популярности, живет в гармонии

с самим собой и окружающим миром, следует естественному ходу вещей, руководствуется принципом увэй; а достигает состояния качественно иного уровня естества особых духовных и физических практик. Он готов помогать другим людям советами и своими безграничными знаниями, однако, его помощь не «кричащая и не публичная». Основная его цель – научиться самому и научить других добродетели. Цель же западного сверхчеловека стать человеком публичным, никогда никого ничему не учить, а лишь удовлетворять свои растущие потребности.

В отличие от западного, восточный сверхчеловек совершенен не только по форме, но и по содержанию, это дает ему множество преимуществ – у него нет изъянов и нет слабых мест, так как он имеет совершенную природу, обладает физическим, духовным и интеллектуальным совершенством. Вот что пишет об этом Чжуан-цзы: «Далеко-далеко, на горе Гуишань, живут божественные люди. Кожа их бела и чиста, как заледенелый снег, телом они нежны, как юные девушки. Они не едят зерна, вдыхают ветер и пьют росу. Они ездят в облачных колесницах, запряженных драконами, и в странствиях своих уносятся за пределы четырех морей. Их дух покоен и холоден как лед, так что ничто живое не терпит урона, и земля родит в изобилии. ...В мире все едино, люди же любят вносить в мир путаницу и раздор – как же не погрязнуть им в суете? А тем божественным людям ничто не может причинить вред [1, с.22].

Образец западного сверхчеловека достаточно уязвим (например, криптонит может лишить Супермена его сверхспособностей, Бэтмен – без своих технических приспособлений и костюма – обыкновенный человек, а Человек-Паук, с отнятыми «паучьими» способностями и вовсе вызывает насмешки окружающих. Эта уязвимость не случайна – свои сверхспособности эти люди получили внешним путем, без усилий а, не в результате внутреннего совершенствования. Западному сверхчеловеку присущи все человеческие слабости, переживания, вспышки гнева и т. д. Восточный мудрец, напротив, лишен этих недостатков, он пребывает «вне житейской суеты», его уникальные способности нельзя отнять. Знание, разум, совершенство природы – вот его основная жизненная стратегия.

Средства массовой информации поддерживают модель поведения западного сверхчеловека. Вряд ли в ближайшее время будут пестреть глянцевые журналы с изображением почтенных старцев, глаголящих истину. Не мудрость, а власть и деньги – вот прерогатива основной массы наших современников. Однако позиция изменения, вмешательства ведет к многочисленным, в том числе, экологическим проблемам, а безграничная свобода, вседозволенность и жажда к власти – к моральной деградации. Такое отношение к окружающему миру одностороннее, потребительское.

Итак, мы описали две стратегии западной и восточной культуры, которые актуализируются в образе сверхчеловека. Сегодня многие эксперты говорят о мировом кризисе, который затрагивает широкий круг проблем: от экологических до экономических и нравственных. Человечество, выбирая стратегию выживания, может либо решить эти проблемы, либо, наоборот, усугубить ситуацию.

Существуют две стратегии выживания, два модуса существования, актуализирующиеся в восточной и западной культуре. Западная стратегия манифестирует победу над человеческой сущностью, над духовной природой и телесной организацией человека. Цель стратегии: превзойти человеческую природу, обрести сверхспособности без усилий (благодаря технике, усилиям других людей, внешним приспособлениям). Манифестируется прерогатива физической мощи над интеллектом, развитие которого требует значительных затрат и времени на обучение. У западного сверхчеловека, несмотря на его суперспособности, существует множество изъянов, так как внешние факторы восполняют пробелы человеческого несовершенства и слабости.

Восточная стратегия манифестирует следование естественному ходу вещей. Цель стратегии: не допустимость вмешательства в природу человека, гармонизация отношений с окружающим миром. Манифестируется прерогатива мудрости, знания, стремление к совершенствованию тела и духа путем работы над собой в течение всей жизни. Восточный сверхчеловек совершенен не только по форме, но и по содержанию, это дает ему множество преимуществ – у него нет изъянов и слабых мест, его сверхспособности: результат постоянного самосовершенствования.

Нанотехнологическая революция: польза или вред для человека?

Никто не сможет остановить развитие нанотехнологий. Рассмотрим, как нанотехнологии повлияют на природу человека в будущем. Развитие нанотехнологий приводит к новой нанотехнологической революции, требующей значительного пересмотра ценностей. Происходит становление нового типа мышления, основным критерием нового которого является готовность радикально изменить методы и системы ценностей, на которые опираются наука и технологии, междисциплинарные и проблемно ориентированные формы исследовательской деятельности. Происходит лавинообразное увеличение знания, которые потом трансформируются в технологии, которые приводят к новым видам производства и науки. Нанотехнологии – это первый надотраслевой фундамент для развития всех без исключения отраслей новой наукоемкой экономики постиндустриального общества. Основная черта нанотехнологий – это их наддисциплинарность. В отличие от других научных революций нанотехнологическая революция развивается на основе синтеза и взаимного обогащения различных технологий, что вызывает к жизни множество новых открытий и концепций. Безусловно, как и всякая другая, нанотехнологическая революция – процесс весьма длительный, а смена одних технологий более современными, займет десятилетия. Принципиальная особенность нанотехнологической революции состоит в том, что в ее ходе происходит смена стратегии развития науки. Раньше наука двигалась в сторону миниатюризации создаваемых предметов: от большого к малому. Сейчас наоборот, происходит обратный процесс, начинающийся с уровня атомов, и позволяющий из них, как из кубиков, создавать нужные материалы и системы с заданными свойствами. Безусловно, влияние новых технологий на образ жизни и культуру очень велико и порождает целый ряд этических, экономических, правовых и социальных проблем. Поэтому необходимо иметь полное представление о внедряемых технологиях, чтобы иметь возможность анализировать весь комплекс процессов, которые может запустить их предполагаемое применение. Такое понимание про-

блемы позволит извлечь максимальную выгоду из использования нанотехнологий, избежать принятия поспешных решений, негативных последствий предпринятых шагов.

Социокультурное значение высоких технологий связано, не в последнюю очередь, с переосмыслением ценностей и мировоззренческих установок. В будущем возрастет именно ценностный аспект влияния нанотехнологий на миропонимание человека, что, возможно, приведет к трансформации представлений о смысле жизни, о жизненных целях человека, что актуализируется в антропологической проблематике. Не в последнюю очередь, это будет связано с увеличением продолжительности жизни человека и проблем с перестройкой человеческого тела с целью улучшения его физических и умственных способностей. Однако, как показывает практика, уход от принципа увэй (принцип невмешательства в даосизме, следование естественному ходу вещей) всегда приводит к катастрофическим последствиям. Вот почему важно проводить футуристические построения, основанные на всестороннем понимании воздействия нанотехнологий на общество. Можно выделить также следующие возможные перемены нанотехнологического общества. Способность информации выступать в качестве стратегического ресурса будет возрастать благодаря развитию нанотехнологических устройств, квантового компьютера, даст свои плоды нанооптика и наноэлектроника. Возможно, что больше не будет доступности и открытости информации в связи с большими рисками использования нанотехнологий в корыстных целях и на пользу терроризма. Не совсем ясно, какие социальные группы будут обладать приоритетным правом в овладении достижениями нанотехнологий. Велика вероятность, что нанотехнической революцией будет двигать погоня за прибылью, а не потребность в развитии человечества.

Ученым удалось достичь определенных успехов в применении нанотехнологий в оборонно-промышленном комплексе, в производстве современных вооружений, военной и специальной техники. Прогресс в этом направлении продолжается и связан с разработкой боевых нанороботов, системы микродатчиков, которые можно будет разбрасывать на территории противника, чтобы с их помощью в режиме реального времени получать всевозможную информацию

о происходящем на месте. И, безусловно, будут проводиться исследования, направленные на создание новых видов индивидуальной защиты военнослужащих. Технологии, позволяющие создавать легкие, дешевые и прочные материалы всегда имели стратегическое значение, так как такие материалы позволили бы в разы снизить расход топлива и увеличить маневренность бронетехники, сохранив ее непробиваемость. Поэтому одним из самых актуальных разработок будет разработка технологии “невидимости”. Полезным изобретением будет разработка военной формы, представляющей собой индивидуальную биосистему, которая бы мгновенно реагировала на физическое состояние солдата.

Нанооружие – это оружие принципиально нового класса, которое реализовывает потенциал нанотехнологий в военном секторе, которое, по сути, предопределяет структуру будущих военных конфликтов и сценарий геополитических отношений. Нанотехнология позволяет создавать легкие и гибкие конструктивные и строительные материалы, высокоэффективные фильтры для воздуха и воды, лекарства, действующие на более глубоком уровне и т. д.

Воплощение различных фантастических идей, которые смогут стать реальностью благодаря нанотехнологиям, приведет к переосмыслению таких понятий, как «сознание», «мышление», «интеллект», «телесность», «жизнь», «бессмертие», «смысл жизни». Нанотехнологии изначально нацелены на конструирование и производство различных типов «суррогатной» материи, в том числе, не существующей в природе. Ученые научились создавать «искусственные атомы» – квантовые точки. В квантовой точке движение ограничено в трех направлениях и энергетический спектр полностью дискретный, как в атоме. Поэтому квантовые точки называют еще искусственными атомами, хотя каждая такая точка состоит из тысяч или даже сотен тысяч настоящих атомов. Размеры квантовых точек (можно говорить также о квантовых ящиках) порядка нескольких нанометров. Подобно настоящему атому, квантовая точка может содержать один или несколько свободных электронов. Если один электрон, то это как бы искусственный атом водорода, если два – атом гелия и т. д. Изменение атомного числа фактически означает создание искусственного атома. Таким образом, можно

ввести понятие «программируемая материя». Процесс создания «искусственного» атома можно контролировать с помощью современной микроэлектроники, создавая материалы, которых в природе не существует. Развитие и воплощение в жизнь технологий, направленных на создание новой материи достаточно революционные и смогут обеспечить создание широкого спектра новых материалов, и такие устройства, которые мы пока не можем вообразить.

Создание нанотехнологического общества изменит наши представления о природе социальности, социального пространства, производительных сил и отношений. Нанотехнологическое общество откроет мир «невидимости». Эта «невидимость», обусловленная существованием иного мира за пределами возможного обнаружения данными нам природой органами чувств, поставит под сомнение факт социальной независимости, возможности к свободомыслию. С нанотехнологиями мы никогда не сможем знать, когда мы находимся под наблюдением, а когда нет. Есть ли в нашем организме встроенный в мозг чип, или нет? Если современный человек подвержен политической манипуляции, которая имеет психологическую природу, и которой можно воспрепятствовать, то манипуляция, основанная на нанотехнологиях может работать безотказно, не оставляя место для выбора! Манипулирование человеком будет одной из самых актуальных тем в нанотехнологическом обществе. Манипуляция сможет принять чудовищные размеры, а лицо, осуществляющее манипулятивное воздействие, с помощью встроенных в мозг чипов будет производить контроль над тем, чтобы человек, являющийся объектом влияния, сам считал бы внушаемый ему поступок или образ жизни единственно правильным для себя. Так можно будет создавать идеальных воинов, беспрекословных рабочих. Такие понятия, как личность, духовный рост, самосовершенствование приобретут совершенно иное значение. А ведь личность формируется на базе самостоятельного выбора цели и средств деятельности, совершенствуя и развивая свои способности, изменяя и воспитывая себя. Человек развивается не только по заложенной в нем наследственной программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от складывающихся в его психике опыта, качеств, способностей. Безусловно, основой, определяющей интен-

сивность и направление развития личности, являются ее потребности, в которых выделяются высшие человеческие потребности: социальные, духовные, которые представляют собой источники самодвижения человека, потребности совершенствования. Однако купирова эти потребности, можно получить инертную массу, выполняющую данные ей указания. Возможно, что наркомания и алкоголизм примут не менее устрашающие формы, ведь будет возможным с помощью тех же чипов скрыто возбуждать у человека определенные настроения, не совпадающие с его актуальными желаниями, либо вызывающие радость и эйфорию, что приведет к появлению зависимых от чужей воли людей. На фоне серой массы будут люди, наделенные сверхвозможностями, у которых нановолокна, вплетенные в мышечную ткань, придадут нам дополнительную силу, а микросхемы, встроенные в головной мозг, будут усиливать и убыстрять мыслительную деятельность. Они будут наделены суперпамятью, научатся слышать ультразвук и видеть в инфракрасном диапазоне и т. д. Безусловно, выдержать конкуренцию с такими сверхлюдьми или сверхинтеллектуалами будет очень сложно (каков будет доступ к наноресурсам? Будет ли он доступен только богатым?). В таком случае кардинально изменятся наши представления о природе телесности. Человек разумный был одновременно и человеком телесным. Он был существом, наделенным телом, а вот с развитием технологий тело человека может значительно трансформироваться. Тело уже не будет средоточием органов чувств человека, источником его непосредственных ощущений, когда предметом преобразующей активности человека становится его собственная природа.

Граница телесности станет очень подвижной и изменчивой. При движении границы телесности вовне, за пределы поверхности тела, в пространство телесности будут включаться объекты внешнего мира, субъективно становящиеся объектами мира внутреннего. В связке «социальное–природное» появится новая компонента «техническое», организующее новый феномен – нанокультуру, исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельно-

сти людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях, базирующихся на использовании возможностей нанотехники.

Пессимистический сценарий описывает выход техники из-под контроля человека. Подобные настроения открывают широкие поля для развития технофобии. Решит ли нанонаука глобальные проблемы современности? Глобальные проблемы представляют собой единую, динамичную, постоянно изменяющую свое состояние во времени систему, которая является открытой, так как в нее могут входить вновь возникающие проблемы, а прежние – по мере их решения исчезать. И речь идет не только об экономических проблемах, но и проблем духовно-нравственных. Духовно-нравственной основой появления глобальных проблем современности является широкое распространение идеологии потребительства. Идея преобразования мира и подчинения – потребительского отношения человека к природе, была доминантой в культуре техногенной цивилизации. Произойдет ли смена идеологии? В каком направлении изменяться жизненные стратегии человечества? Что будет с традиционными обществами, которые характеризуются замедленными темпами социальных изменений. Как решить проблему сохранения человеческой личности в условиях растущих процессов отчуждения, ведущей к антропологическому кризису?

Безусловно, фантазия позволяет нам представить возможности, перспективы, открывающиеся с помощью нанонауки, возможности применения их в таких областях, как биология, медицина, физика или телекоммуникации. Но еще существует множество препятствий на пути к реализации поставленной перед нанонаукой цели. Необходимо преодолеть эти препятствия, которые не дают возможность реально создать предполагаемые объекты. Время, необходимое, чтобы перейти от концепции к реальности очень трудно поддается количественной оценке. Ограничивающим фактором для воплощения цели, поставленной в рамках нанонауки, может стать отсутствие должного финансирования, которое всегда наблюдается в «долгосрочных» проектах. Нанотехнология по-прежнему остается довольно дорогостоящим предприятием, требующим до-

рогостоящего оборудования. А потому есть время для выбора альтернативных сценариев развития будущего в рамках восточной или западной модели, а, возможно, и их сочетания.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Атеисты, материалисты, диалектики Древнего Китая. – М.: Главная ред-ция вост. лит-ры, 1967. – 403 с.

2. Дао и даосизм в Китае: сб. ст. – М.: Наука, 1982. – 287 с.

3. Малявин В. В. Чжуанцзы/В. В. Малявин. – М.: Наука, 1985. – 308 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс]/ А. Маслоу. – Режим доступа: bookz.ru/authors/maslou-abraham.html.

5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра [Электронный ресурс]/Ф. Ницше. – Режим доступа: <http://www.skrijali.ru>.

6. Прайд В. Трансгуманизм [Электронный ресурс]/В. Прайд. – Режим доступа: <http://transhumanism-russia.ru> (русский).

7. Продукты генной инженерии: панацея или яд? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russia-today.ru/2003/no_12/12_national_security_1.htm

8. Тузовский И. Д. Образ будущего в современных социокультурных концепциях (на материале анализа футурологии и антиутопий).- автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. культурологи. – Специальность: 24.00.01. – теория и история культуры. – Челябинск, 2009. – 27 с.

9. Факторы роста (IGF) в бодибилдинге. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.helth.narod.ru/igf-1_st.htm.

10. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» [Электронный ресурс]/З. Фрейд. – Режим доступа: bookz.ru/authors/zigmund-freid/massovaa_989.html.

11. Футурология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.transhumanism-russia.ru/content/view/39/126/>.

12. Харченко П. Н. Генная инженерия – эффективный инструмент защиты растений [Электронный ресурс]/П. Н. Харченко. – Режим доступа: <http://agromagazine.msau.ru/index.php/-2/2008-03-20-14-13-30/79-2008-03-22-13-22-37.html>.

13. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени/Карл Густав Юнг. – СПб.; М.; Х.; Минск: Питер, 2002. – 352 с. – (Психология – классика). – ISBN: 5–318–00683–3.

14. Nanoscience and Nanotechnology for Chemical and Biological Defense (Acs Symposium Series)/R. Nagarajan, Walter Zukas, T. Alan Hatton, and Stephen Lee. – Oxford: Oxford University Press, USA, 2010. – 384 p. – ISBN– 10: 0841269815. – ISBN– 13: 978– 0841269811.

15. Narlikar A. V. Oxford Handbook of Nanoscience and Technology: Three– Volume Set (Oxford Handbooks)/A. V. Narlikar and Y. Y. Fu. – Oxford: Oxford University Press, USA, 2010. – 960 p. – ISBN– 10: 019957443 X. – ISBN– 13: 978– 0199574438.

ГЛАВА 9

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ, НОВОГО ЧЕЛОВЕКА, НОВОГО ОБЩЕСТВА БУДУЩЕГО

В.Г. Воронкова

Национальный технический университет
г. Запорожье, Украина



В статье дается анализ становления и формирования нового мировоззрения, которое можно назвать ноосферным (разумным), обосновывается разработка соответствующей теории формирования нового сознания, нового человека, нового общества будущего, с помощью которых человечество сможет перейти к новому состоянию взаимной ответственности и разумного отношения человека к природе; условия формирования ноосферно-духовной экономики, направленной на удовлетворение потребностей разумного человека.

Современная философская наука не может отрицать существование духовного (непроявленного) мира, который представляет собой реальность, вполне зримо определяющую многие стороны жизнедеятельности человека и человеческого сообщества, в контексте которого дифиницируют отношения: корреляция субъекта к миру, социуму, природе, людям. Наука до сих пор определяет материальный мир в качестве единственной и непоколебимой сферы своего внимания и в соответствии с этим совершенно закономерно человечество, построив не без помощи науки потребительское общество – антигуманное, антиприродное, агрессивное, – пришло в современное кризисное состояние, из которого официальная наука не знает выхода. Выживание человечества лежит только на пути перехода к новому – духовному, высоконравственному обществу (цивилизации), предполагающего гармонию материального, духовного и социального, интеллигибельное постижение-осмысление конкретно-наличной реальности.

Мировоззрение как модус человеческого сознания и познания представляет собой не просто один из элементов в ряду многих других, а сложное взаимодействие человека с миром, социумом, людьми, культурой, жизнью, космосом, Вселенной. Разнородные блоки знаний, убеждений, мыслей, чувств, настроений, стремлений, надежд, соединяясь в мировоззрении, предстают как более или менее целостное понимание людьми мира и самих себя, формируя отношение человека к миру и самому себе, отношение человека к социуму и природе. Мировоззрение – комплексная форма сознания, объемлющая самые разные пласты человеческого опыта, способного раздвигать узкие рамки повседневности, конкретного места и времени, соотносить данного человека с другими людьми; это проблематика ипостаси-ранга-статуса субъекта в объективной экзистенциально-социальной действительности.

В мировоззрении накапливается опыт уяснения смысловой основы социосознания, которое воздействует на субъекта и, тем самым, консолидирует его дифференциальные виды деятельности, в которой все новые поколения людей приобщаются к духовному миру прадедов, дедов, отцов, современников. Утверждая сегодня новое мышление как поведенческо-ментально-мотивационную парадигму, современный человек обязан формировать ясное, непредвзятое, смелое, творческое, гибкое сомнение, вдумчивость, критичность. При нарушении меры различные модусы экзистенции могут породить другую крайность – скептицизм, неверие ни во что, утрату идеалов, отказ от служения высшим целям. Различные маркромодели мировоззрения человека развиваются вместе с развитием общества, на их оказывает большое внимание наука, религия, существующее устройство общества, государство (государственная машина). В свою очередь мировоззренческие идеалы, парадигмы, эталоны, субэталонны, ценности и верования, развиваясь, оказывают влияние на развитие общества, созревают или качественно (т. е. изменившись коренным образом) или количественно (когда мировоззрение овладевает достаточно большой массой людей).

В этой связи следует считать важнейшей задачей научного Международного философско-космологического общества **исследование духовного мира, его законов, разработку соответствующей**

теории формирования нового сознания, нового человека, нового общества будущего, с помощью которых человечество может перейти к новому состоянию взаимной ответственности и высокой нравственности. На этом поле существуют значительные наработки на основе интуитивных представлений, которые могут вполне закономерно не приниматься официальной наукой. Но это поле довольно плотно заселено различными религиями и религиозными конфессиями, духовными движениями, многие из которых имеют значительный духовный и социальный потенциал, не используемый, ни наукой, ни широкой практикой. Между тем, имеются хорошие примеры, когда наука признала достойным своего серьезного внимания исследование духовных процессов и их роли в жизни человека и человечества, изучения вербалкоммуникации человека, интериоризации, реинкарнации. Это, например, работы «Центра исследования альтруистического поведения» Питирима Сорокина, в которых объектом исследования есть энергия любви и законы ее накопления, распределения и влияния на человека, семью и общество в целом. Учеными было доказано, что высокодуховные люди не болеют, живут значительно дольше обычных людей, эффективность их деятельности является чрезвычайно высокой. Человек должен стать автором и демиургом своих личных отношений. Поэтому чрезвычайно важны его желания, потребности, его телесность, его деятельность, язык. Все это относится к тому, что придает смысл всей его деятельности.

Поэтому общество должно основываться **на духовной основе**, человек обязан развиваться в гармонии с Вселенной, человеку должна быть предоставлена свобода выбора, должны создаваться все условия для духовного и морального роста и совершенствования, сознание и самосознание должно переходить в индивидуальные концепты – убеждения, верования, знания, идеалы. Главное в мировоззрении как человека, так и общества – это взаимосвязь космоса – Вселенной – солнечной системы – земли – человека, что представляет собой единый, живой и разумный организм. Поэтому все – от атома до галактик, в том числе и человек, является взаимосвязанными клетками этого организма. Смысл человека в обществе

будущего – быть полезным обществу и человеку, быть мастером; жить в гармонии с людьми и природой.

Общество – это отношения людей к окружающему миру, духовным отношениям, в акцентуации дифференциальных убеждений, ценностей, нормативов, смыслов, которые формируются на духовной основе в реальной интенции субъекта к дифференциальным матрицам поведения в конкретной социоэкзистенциальной среде. Поэтому, какие сформированы отношения в обществе, такая и среда, и наоборот. Отношения, которые формируются на духовной основе, создают вокруг человека духовную ауру, которая благотворно влияет на все, с чем встречается и соприкасается человек, а уже на базисе таких духовных систем, формируется панорама Мира-Соцума-Бытия. Поэтому философам необходимо изменить философию выживания глобализированного мира на философию духовности и развития, которая представляет собой новую матрицу дискурсовосприятия мировоззрения и всего мироздания.

В основе нового мировоззрения XXI века должна находиться категория «духовность», как продукт сознания человека в определении его отношения к миру, жизни, людям, которая сегодня имеет множество трактовок – от трансцендентально-метафизических до культурологических. Первая трактовка рассматриваемой категории духовности отражает уровень погруженности общества в область трансцендентальных представлений о миропорядке. Трансцендентальная духовная ориентация существенным образом влияет на организацию жизнедеятельности, тип которой отличается от ныне принятой формально логической, рационалистической парадигмы развития. Однако рационалистические парадигмы в настоящее время не доминируют, и, как правило, сводятся к культурологическим представлениям. Духовное как экзистенциально-социальный исторический опыт цивилизации представляется как высшая форма проявления осознанной человеческой жизни, духовно-деятельной активности человека, проявления смысла жизни в конкретно-реальной исторической среде.

Сущность духовного рассматривается как процесс развертывания сущности человека, которая преломляется через определенные отношения в корреляции с целями, программами, задачами

человека, и которые трансформируются в этические, религиозные, эстетические, социальные, политические, экономические, идеологические ценности. Духовное в своем развитии отражает единство природного и социального в человеке, их сущностную связь, определяющую целостность человеческой личности, которая модифицируется как сфера-континуум культуры. Однако существенным в этой редуцированной форме трактовки духовности является наметившаяся тенденция понимания связанности человека с Природой, осознание человеком себя как части целого, единого мира природы, что, хотя и косвенно, но приводит к необходимости духовного осмысления этого единства, а, следовательно, и приобщения к трансцендентальному [1].

Новое мировоззрение XXI века – это **ноосферное мировоззрение**, которое ставит своей целью реализовать идею В. Вернадского в онто-социо-природных процессах, которая проявляется в контексте гармоничных отношений научного знания, философии и религии, которые дискурсомысливаются как ответственное отношение к миру. Ноосферное мышление герменевтизирует представления об особенной роли человека во Вселенной как единственного носителя разума и вырабатывает различные формы диалога между людьми различных культурных традиций, национальностей, религиозных конфессий, поколений и гендерных отличий. Новый уровень развития, как космический уровень, имеет структурально-континуумные воплощения, которые развиваются в соответствии с космическим законом о естественном развитии. Этот организм как мир-онтос-континуум следует формировать (развивать) здоровым и каждая клеточка этого организма должна быть устойчивой к динамике космической жизни, ментальным вихрям, мощному силовому воздействию ментальной среды со стороны других цивилизаций. Ноосфера есть новое геологическое явление на нашей планете, – писал В. Вернадский, – в которой человек является венцом творения Вселенной.

Ноосферная теоретическая экономия символизирует **ноосферную экономику** как наиболее широкий синтез экономического и гуманитарного знания, призванный раскрыть принципы и законы ноосферного хозяйствования на земле, действующего в пространстве

гомеостатических механизмов Биосферы и планеты Земля как суперорганизмов. Ноосферная экономика структурирует конструкты духовной экономики, в которой в экономическое поведение «экономического человека» включается примат духовных потребностей над материальными потребностями. На то, что хозяйство есть явление духовной жизни, обращали внимание С. Булгаков, а вслед за ними такие ученые нашего времени, как А. Панарин, Ю. Осипов, В. Пуляев, И. Афанасенко. Например, И. Афанасенко утверждает, что хозяйство репрезентирует собой явление духовной жизни и таковым его делает свобода творчества.

Ноосферный взгляд на мир вселяет веру в то, что «на вершине своего развития человек будет в состоянии материализовать свои мысли, минуя нерациональный технократический путь развития, связанный с методическим разрушением и уничтожением Природы, т. е. человек станет творить мир параллельно с природой, не разрушая мира, созданного ею» [3, 127]. Без возвращения человеку труда его трудового достоинства, без активного участия человека во всех процессах взаимодействия экономики и природы, эколого-охраняющего хозяйственного природопотребления, ноосферная экономика не может быть реализована. Ноосферная экономика есть планово-рыночная, управляемая, интеллектуальная, наукоемкая, образованная, качественная экономика, формирующая мир-соцум-экологию с точки зрения социальной или гуманитарной экономики, в центре которой человек как творец всего сущего. Экономика, с постепенным переходом от прибыли, как ведущего функционала рынка и управления, к функционалу качества жизни на плановых началах управления развитием. Прогресс ноосферного качества жизни как ведущий показатель ноосферно-экономического прогресса помогает отдельному индивидууму результативно решать проблемы, осуществлять рациональный выбор, генерировать новационные матрицы культуры.

Ноосферная экономика как «экономика общественного интеллекта» есть образовательная экономика, в которой образование становится «базисом базиса» духовного и материального воспроизводства, восходящего воспроизводства качества человека, качества образовательных систем в обществе, качества общественного

интеллекта. Ноосферная экономика – это экономика, опирающаяся на ноосферно-технологический базис, который приобщает субъекта к социокультурным феноменам данного социума. **Ноосферная экономика** как экономическая наука включает в свои законы специфические законы социально-экономического развития отдельных локальных цивилизаций и регионов, с учетом действия закона энергетической стоимости, специфических условий взаимодействия хозяйственно-природно-пользовательской системы с региональными особенностями проявления гомеостатических механизмов Биосферы и планеты Земля. Ноосферная экономика есть экономико-хозяйственное основание управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества [2, 85–86].

Общество как открытая система стремится к развитию, эволюции, воспроизводству своих частей, которые способствуют формированию общечеловеческих парадигм культуры и ценностей. Развитие или эволюция открытых систем (в том числе сложных самоорганизующихся систем, как человеческое сознание и человеческое общество), происходит по неким общим для всего Космоса объективным законам. Зная космические законы, регулирующие этот мир, можно пройти через кризисы с наименьшими потерями. Такими законами развития открытых систем являются закон самоорганизации и закон свободной воли в точке бифуркации при режимах с обострением.

Развитию ноосферной экономики будет способствовать **коэволюция (то есть согласованная эволюция)**, которая означает, что гармонично организованное общество возникает тогда, когда стратегия развития Природы и стратегия развития человечества не противоречат друг другу, а совпадают. Коэволюция – это соразвитие взаимодействующих элементов единой системы, развивающей и сохраняющей свою целостность. Наиболее интересные, «невырожденные» типы соразвития (именно те, когда применение термина «коэволюция» вполне правомерно и имеет содержательный смысл) предполагают своего рода сближение двух взаимосвязанных эволюционирующих систем, но не движение к одному, общему образу (конвергенция). Последнее означает **взаимную адап-**

тацию, то есть когда изменение, произошедшее в одной из систем, инициирует такое изменение в другой, которое, как минимум, не приводит к нежелательным или тем более к неприемлемым для первой системы последствиям. При подобных взаимодействиях обязательна некая (относительная) симметрия, равнозначность, «равноположенность» коэволюционирующих систем, предполагающая у каждой из них наличие набора потенциально возможных изменений – «откликов» на трансформации другой. Коэволюция способствует сохранению разнообразия в системе, элементы которой коэволюционируют, что определяет безусловную предпочтительность коэволюции перед конфликтным развитием. В рамках концепции универсального эволюционизма была выдвинута идея о коэволюции природы и общества, биосферы и человека, прежде всего, в качестве направления развития, при следовании которому могут быть разрешены экологические проблемы, – отмечается в международном энциклопедическом словаре «Глобалистика» [2].

Характерной чертой **нового космического мировоззрения** является синтез научного, философского и религиозного опыта человечества, а также достижений искусства. Космическое мышление пронизывает и охватывает все области деятельности человека, особенно творческие, открывая новые возможности разным формам мультирепрезентаций индивидов, в том числе и считавшимся венаучными. Определение статуса планеты Земля и фактическое состояние, связанное с переходным периодом природных изменений (определяемое вселенскими, галактическими, планетарными циклами), ставит задачу сохранения и обновления систем Земли, а также адаптацию людей к изменившимся условиям путем аккомодации приспособления живых организмов к условиям существования посредством трансформации строения и функций, метаболизации некоторых кондиций среды. Алгоритм энергоинформационного обмена между материей и субматерией ставит проблему изучения уровней слабых и сверхслабых взаимодействий и создания систем непосредственной, их объективной регистрации, изучения энтропии социальной, что в целом зависит от процессов инкультурации, социализации, нормативно-модальной адекватности личности. Выше обозначенные предпосылки позволяют объ-

единить фундаментальные законы в рамках единой концепции универсальности энергоинформационных взаимодействий в природе и обществе, и выработать на этой основе новую научно-мировоззренческую парадигму. Согласно В. Вернадскому, наша планета и Космос представляются как единая система, в которой жизнь, живое вещество, связывают в единое целое процессы, протекающие на Земле, с процессами космического происхождения. Имеющиеся достижения науки уже сегодня позволяют сделать шаги в формировании принципа единства **энергоинформационных взаимодействий природы и общества** и на этой основе создать ряд нормативных и законодательных актов, которые могут стать определяющим вектором **космического мышления и мировоззрения** – развития цивилизации в XXI веке.

Новое мировоззрение – это особое мироощущение, связанное с наукой; предполагает формирование новой научной картины мира; рассматривается как целостная система, частью которой выступает сам человек, влияющий на эту систему; предполагается единство и взаимодействие всех составляющих; мироздание одухотворено. Мировоззрение имеет изначальное отношение к глубинной сути самого человека и предполагает переосмысление богатейшего опыта человечества относительно связей человека и Вселенной; подводит к новому переосмыслению древних космологических мифов, религиозных доктрин происхождения мира, философских систем. В мировоззрении предполагается устремление мысли за пределы планеты, что подводит к развитию фундаментальных областей науки и появлению новых научных дисциплин, влияет на синтез естественных, технических и гуманитарных наук.

Сегодня, когда культура, включая философию, находятся в кризисе, когда духовное вытесняется материальным, массовая культура доминирует над культурой подлинной, ослабевает интерес к науке, современному знанию о мире, которое должно включать новые смыслы. В этом контексте все более важную роль играет космическое мировоззрение. «Космос направляет мир к овладению красоты». Космическое мировоззрение выступает как процесс непрекращающегося многогранного творческого постижения великого Единства в его бесконечно разнообразных выявлениях,

как особая внутренняя настроенность и ощущение сопричастности по отношению к космической реальности и ее эволюционным механизмам, к ритмам жизни той всеохватывающей Беспредельности, которую называют Космосом. **Назовем некоторые идеи космического сознания, разработанные учеными:**

- 1) Целостный подход к изучению Мироздания;
- 2) Человек – часть Космоса;
- 3) Дух – это одно из важнейших явлений, связывающий внутренний мир человека с глубинным Космосом;
- 4) Взаимосвязь между космическими процессами и бытием человека;
- 5) Космическое мышление – это не только научная концепция, но и практическое преобразование жизни и сознания человека;
- 6) Космическая система познания теснейшим образом связана с нравственным и этическим аспектами постижения мира;
- 7) Космическое мышление содержит новый подход к исследованию проблем человека как космической структуры, в которой явления сознания составляют важнейшую эволюционную направленность;

Духовно организованная экономика и производство, политика и культура, образование, здравоохранение, отдых дадут скоростное, внутреннее эффективное перестроение всего народа. Помочь нам в этом нелегком деле может только знание и использование законов мироздания, законов эволюционного развития Вселенной, это же законы и общечеловеческой консолидации, которые всегда выводили человечество из тупиков. Помочь этому новому движению может только новое научное мировоззрение, которое есть условием выживания человечества. Новое мировоззрение – разумное мировоззрение, его можно назвать ноосферным мировоззрением.

Основой устойчивого развития Украины и России должна стать концепция ноосферного мышления. Основные слагаемые этого мировоззрения:

- 1) Человек – это маленькая клеточка единого тела Вселенной, и как клеточка должна жить в гармонии и единстве со всеми остальными сущностями и частями, подчиняться единым законам Природы;

2) Весь мир разумен и имеет иерархию разумностей, что снимает противостояние науки и религии, религии и культуры, мешающие консолидации нашего общества;

3) Земля – это Великое Живое Разумное Существо, являющееся нашим единым домом и насилие над землей равносильно самоубийству;

4) Каждая информационно-энергетическая субстанция – мысль, может быть измерена и описана в виде цвета, звука, частоты, она материальна и способна производить определенную работу – создающую и разрушительную;

5) Информация, а так же средства ее передачи и обработки стали связующим звеном для всего того, что изобретается человечеством, поэтому сегодня так необходимо повышение информационной культуры личности, общества, цивилизации в целом; в соответствии с этим понятием расширится понятие окружающей среды и ее новым элементом становится информация, от чистоты которой зависит сознание, мировоззрение и культура людей.

В контексте формирования нового мировоззрения формируется культура как социальный феномен, охватывающий все сферы человеческой деятельности, ибо культура не только песни, книги, стихи, поэзия, но и высокие технологии и идеи, способные вырвать людей из бедности, вывести общество из духовного тупика. Если мы не хотим, чтобы выросли поколения, привыкшие к завышенной оценке Запада и низкой собственной самооценке, к оценке постсоветских стран, как генетически регрессивных, обреченных на вечное отставание, на бедность, необходимо формировать качественно новые социальные приоритеты и новый вектор культурных связей Украины и СНГ. По мнению немецкого исследователя О. Аппеля, культурные образцы складываются из общезначимых ценностей и тех, которые обоснованы локальной традицией. На сегодня отечественная культура имеет, несомненно, деформированный характер ценностей и новых артефактов культуры. Отечественная культура традиционно опирается на те ценности, которые имеют статус общезначимых, глобальных, т. к. находят им подкрепление в смысловом поле своих культурных установок и традиций, своем опыте. Но как видим, эта универсальность и общезначимость

существенно и полярно противоположна заданной современным Западом массовой культуре. Культура составляет то вечное и неразрушимое прибежище, где дух человеческий находит пути ко всему просветлённому и прекрасному. Она же даёт ясный и чёткий ответ на самые актуальные вопросы современности: что есть красота, совершенство, культурность, а что, напротив, есть уродство, дикость, грубость, невежество. Как с позиций культуры оценивать, к примеру, детскую беспризорность или существующий чудовищный разрыв между богатством и бедностью? Конечно же, откровенно и прямо надо признавать всё это как социальное уродство, как проявление крайнего бескультурья. Соответствующим должно быть и отношение людей к проявлениям этого бескультурья. Обществом должны отторгаться такого рода явления. Однако сохраняющиеся в общественном мнении безразличие к подобным фактам и даже определённая к ним терпимость есть свидетельство недостаточного, невысокого уровня культурности нашего общества, а в целом и недостижимости нового общества, нового человека, нового мировоззрения.

Мировоззрение является способом адаптации человека к миру и нравственной формой защиты человека. Мировоззрение относится к числу самых болезненных явлений, которое сокрушает Будущее в лице Глобализации. Мировоззрение функционирует как содержательная сторона системы сознания, которая включает умение пользоваться знаниями для познания и преобразования мира, убежденности в их истинности как инструмента деятельности, основные идеалы, принципы и готовность к реализации и защите убеждений и идеалов. Мировоззрение – это интеллектуальная конструкция, которая решает проблемы нашего бытия, исходя из некоего высшего предположения. Полагаясь на него, можно надёжно чувствовать себя в жизни, знать, к чему следует стремиться, как наиболее целесообразно распоряжаться своими аффектами и интересами. Мировоззрение – это синтез и высший уровень духовной жизни человека. Человек духовно растёт в меру роста его мировоззрения. Мировоззрение изменяет сам характер человеческого развития: если раньше человечество изменяло окружающий мир, то теперь – вероятно, из-за того, что антропогенная

нагрузка на биосферу приблизилась к некоему критическому уровню – оно перешло к изменению самого себя. Человек, природа, космос представляют собой единое целое, живой одухотворенный организм. И именно человек, как осознанно действующий субъект, ответственен за дальнейшую биосферную (биотехносферную), так и ноосферную эволюции. Поэтому отношения человека, общества и природы должны основываться на созидających и утверждающих жизнь принципах и ценностях. Нравственный выбор человека в условиях глобализации мы связываем с утверждением «культуры жизни», как нового типа мышления, основанного на постижении высших духовных смыслов бытия, этике ненасильственного и достойного поведения по отношению к человеку, обществу, природе. Только через «накопление» духовной культуры, как внутреннего регулятора поведения, возможен процесс его одухотворения и нравственного самосовершенствования. Особая роль в формировании целостного восприятия картины мира, его единства, в становлении ответственной и творческой и целостной личности, «человека слова», «человека действия», «человека духовного», принадлежит образованию и воспитанию, которые определяют суть изменений, происходящих в обществе. Путь человечества к духовному единению, преодоление глобальных кризисов есть «путь к себе» как нравственное самосовершенствование и как постижение высших духовных смыслов бытия, через осмысление того, что человек, природа, космос являют собой единое одухотворенное целое. Чтобы исполнить свое предназначение, человек должен реализовать свою свободу. Но свобода сопряжена с ответственностью, ибо вседозволенность – это не свобода, а анархия, хаос, объективное зло. Раскрывая понятие «космизма», можно сказать, что это учение о предназначении, учение о единстве природы, о воздействии мысли на мироздание, учение об основных принципах (нравственных законах), определяющих реализацию предназначения, учение о свободе, воли и ответственности. Человек только тогда станет человеком, когда земля и небо соединятся в нем.

Планетарное ноосферное сознание и мировоззрение сегодня необходимо человечеству, которое подошло в XXI веке к новому эволюционному витку. Ноосфера – это космоземная оболочка,

воздействие космических излучений, прежде всего Солнца, на все живое и, особенно на человечество, что и определяет космический характер ноосферы. Так, В. Вернадский ввел в концепцию ноосферы этику, предполагая, что если Землей будут править ученые, то не будет войн, голода и нищеты. По мнению, П. Флоренского, ноосфера – естественное явление и поэтому чужда этике, она имеет в себе не только созидательные, но и разрушительные тенденции, ибо большая часть изобретений человечества может быть использована как на добро, так и во зло.

Подлинная духовная эволюция человечества, изменение его сознания и мировоззрения, связаны, прежде всего, с одухотворением и преодолением антропологического кризиса, с освобождением от всех форм порабощения. Только возрождение подлинной духовности способно привести человека к новому качеству жизни, к «новому» сознанию и творчеству. Разумеется, никакая высокая духовность и нравственность сами по себе не выведут глобализирующееся общество из тупикового положения. Лишь «войдя в плоть и кровь» реально протекающих процессов в материально-технической, экономической и политической сферах, они могут стать действительным катализатором реализации позитивной модели глобализации.

Как сверхсложные самоорганизующиеся системы, человеческое сознание и человеческое общество неизбежно развиваются через кризисы. В момент кризиса старые системы распадаются на составляющие и возникают условия для нового синтеза, для создания новых устойчивых форм. Зная космические законы, регулирующие этот мир, возможно, пройти через кризисы с наименьшими потерями. Но человечество пытается выйти за пределы обусловленных природой форм и, тем самым, разрушает себя изнутри, провоцируя неустойчивые состояния. Развитие системы обусловлено ее целью, аттрактором, к которым система стремится в неравновесном, кризисном состоянии.

Постмодернизм внес вклад в новую трактовку нового общества и нового человека, акцентировав внимание на культуре различий. Провозглашенная в этике, культура различий вновь призывает к человеческому состраданию и гостеприимству, в которых по сей день

нуждаются миллионы людей. Применительно к политике культуры различий означает всесторонность и ответственность в принятии решений перед будущим мира. Кроме того, угроза появления новых тоталитарных режимов, отличающихся пренебрежением к различиям, отнюдь не снята. Принцип гетерогенеза – не замена гомогенности, а необходимое дополнение к научной рациональности. Постмодернизм оставил нам свой словарь различий, который надо активно использовать, потому что без культуры различий общество обрекает себя на тяжелейшие заблуждения. Разумеется, современный образ человека, созданный в постмодернизме, не является исчерпывающим и не дает представления о завершенности такого рода работы. Постмодернизм опирается на не слишком проясненные понятия. Но работа, проделанная им, заставляет глубже взглянуть в существо проблем современного мира, современного человека, современного концепта мировосприятия, чтобы раскрыть новые горизонты перед философией. Новый образ человека в постмодернизме создается средствами в виде суммы условий его реализации и конституирующих способностей, таких как телесность, желание, потребности, язык, деятельность, свобода, смыслополагание. Постмодернизм с максимальной степенью выразительности высказался о тенденции обезличивания человека. Такова устойчивая социумная потребность, которая осуществляется разными способами организации общественной жизни, игнорирующей все пронизывающие различия. Она ведет к безответственности тех, кто принимает решения. Постмодернизм выявил широко распространенный предрассудок анонимности идей, событий, технологий. Кроме того, он зафиксировал несоответствие духовных исканий современного человека его реальному положению.

Согласно постмодернизму, исходить из целостной природы человека – значит, быть обновленным, т. е. проститься с представлением о человеке как абсолютной мере всех вещей, как трансцендентальным субъектом, как трансцендентальным его. Это требует пересмотра самих основ сознания, где главное – не отражательная способность, а интертекстуальность, где знание – всего лишь один из атрибутов человеческого бытия, а разум – не абсолютная и всеобъемлющая характеристика человека, а культурно-исторический

феномен. Человек ориентирован на коммуникацию и целеполагающую устремленность; действующие причины для него – не внешняя коммуникация, а внутренняя связь между субъектами. Человек историчен, его природа обновляется, как обновляется и его история. Границы человеческого существования существенно расширились. Это не может не сказаться на философско-исторических концепциях. На смену социализму и миру свободного рынка приходит новое общество с гиперреальными изменениями в науке, технологии, экономике. XXI в. – век расцвета генетической революции, революции в области информатики, обещающих человеку беспрецедентные производственные возможности с помощью разума. Однако эти прогрессивные сдвиги сопровождаются чудовищной эксплуатацией, голодом, уничтожением мужчин, женщин, детей. Власть не исчезает, она становится нематериальной, но реальной, так как она выражается в возможности предписывать поведение. Традиционные представления о либерализме, демократии здесь мало что объясняют. Необходимо видеть и понимать несвободу человека. Потому оправданы усилия тех историков, которые видят в истории генеалогию нынешнего положения вещей и акцентируют внимание на подавленности индивида различными структурами. Разумеется, историческое познание не может быть сведено к исследованию только этих проблем, на чем настаивает постмодернизм.

Все это означает, что философия должна стать философией смысла и ценностей. При этом никакой иерархии ценностей нет и быть не может, как нет единого смысла, а есть множественность, констелляция смыслов. Традиционные метафизические понятия вовсе не обязаны соотноситься с истиной; пора, наконец, отказаться от противоположностей чувственного и умопостигаемого, «перестать грезить о полном присутствии, внушающем доверие основанию и конце игры» (Ж. Деррида). Все вместе превращает познание в интерпретацию, в искусство, в игру. Человек должен стать автором и демиургом своих личных отношений. Поэтому чрезвычайно важны его желания, потребности, его телесность, его деятельность, язык. Все это относится к тому, что придает смысл всей его деятельности.

ВЫВОДЫ:

1. Духовность, дух идеальное и высшее проявление психической деятельности человека, идеальное имеет социальную, а не психическую природу. Дух рассматривается как особая объективная сверхприродная и надиндивидуальная действительность, нечто объективно-идеальное. Эта категория дана нам не только в ментально-рациональном познании, но также во множестве взаимодействий и связей как внутри социума, так и внутри человека, и в связях социума с миром. Человек, ориентированный на духовные ценности, смотрит на мир с вершин духа и способен наиболее оптимально строить свои траектории в жизни. Тот, кто имеет духовные цели, успешнее реализует и свои материальные потребности.

2. Новая философия развития в XXI веке, направленная на формирование нового общества, нового сознания, нового человека, должна быть направлена на: а) противостояние процессам саморазрушения человеческой личности и разрушительным тенденциям внешней среды; б) создание условий для гармонизации открытых саморегулирующих систем: организации, человека, среды, общества; в) создание условий для реализации творческого потенциала каждого человека (независимо от уровня его сознания) для выявления вектора развития в творческом труде; г) формирование и внедрение управления творчеством на всех уровнях.

3. В. Кремень в статье «В XXI веке жизнь ставит новые требования перед самим человеком» отмечает, что человек сейчас вступает в жизнь при сверхбыстрой изменяемости окружающей среды – техника, технологии, информация, межчеловеческие отношения. То есть человечество вступает в инновационный тип прогресса, и мы должны готовить инновационного человека – по типу мышления, культуры, способности к инновационной деятельности, человека, готового меняться, создавать инновационные изменения. Мы должны готовить человека, который использовал бы знания на практике.

4. Надо учитывать и то, что человек сегодня поставлен в совершенно иное коммуникативное пространство – он находится в постоянном контактном взаимодействии с другими. В каждом случае

нужно адекватно ответить на эти контакты, чтобы при этом сохранить свою сущность, а тем более быть успешным в своей жизни и деятельности. Мы должны воспитать самодостаточную личность, способную осознанно относиться к окружающей среде, сознательно выстраивать свою жизненную позицию. Мы должны воспитать глобалистского человека, способного жить в глобальном мире.

5. В. Вернадский был убежден, что процесс перехода биосферы в ноосферу есть явление неизбежное, однако глубоко осознанное и творимое разумом человека, то есть мышлением, согласованным с законами существования биосферы и социума. Смысл заключается в том, что ноосфера, способ ее осуществления и существования никоим образом не согласуется с существующими социально-экономическими идеями и концепциями начала XXI века. Это предполагает тотальное переосмысление всех принципов, на которых осуществляется жизнедеятельность социума и построение новой научной парадигмы, выходящей за границы современной экономики человека. Глобализм как явление социального порядка есть генетически обусловленное единство человечества. Единство человечества выступает важнейшим законом биосферы, позволяющим перейти в ноосферу. Это единство связывает человечество в единый организм со всеми живыми организмами биосферы, позволяющее сформировать и **единое духовное сознание, единую культуру космопланетарного порядка.**

6. Если в традиции классического философствования человек выступает как объект, на который воздействует внешняя среда, то в постмодернизме действующей причиной является коммуникация, связь между субъектами, а сам человек – не только пассивное начало, но – субъект, устанавливающий законы самому себе, действующий в соответствии со своей природой. Такой взгляд на мир и человека опирался на идею, что и сегодня в человеческой жизни нет ничего постоянного. Этот опыт выразительнее всего представлен в практике литературного авангарда – недискурсивного подхода к миру, где есть событийность и действует иная, субверсивная логика. Постмодернисты внесли игру, иронию, логику эстетического в серьезные философские тексты. По их представлениям, в сфере ценностей не существует никаких иерархий. Унифицированных

систем социальности не существует, а значит, все, о чем говорится, следует закавычивать. Эстетическая игровая установка встречалась и раньше в культуре (у Сократа, у иенских романтиков, в частности). В данном случае, эта установка помогает избавиться от веры в рациональное мироустройство и собственную рациональность. Игра – фундамент нового гуманизма. В итоге это ставит современного человека в безвыходную ситуацию. С одной стороны, человек не может обойтись без смысла, он на всех этапах жизни занят поисками смысла. С другой стороны, он не в состоянии адекватно его выразить вследствие бесчеловечности самого языка, не может поверить в обоснованность смысла.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасенко И. Д. Экономика и Духовная Программа России.- СПб: Издательство «Третье тысячелетие», 2001.- 414 с.
2. Базалук О. А. Сущность человеческой жизни/О. А. Базалук.- К.: Наукова думка, 2002.- 270 с.
3. Бех В. П. Философия современного мира.: гносеологический анализ/В. П. Бех.- Запорожье «Тандем-У», 1999.- 284 с.
4. Экономика цивилизаций в глобальном измерении: Монография/Под ред. А. А. Пороховского, В. Н. Тарасевича.- М.: ТЕИС, 2011.- 768 с.
5. Социально-экономический потенциал устойчивого развития: учебник/Под ред. проф. Л. Г. Мельника (Украина) и проф. Л. Ханса (Бельгия).- Сумы: ИТД: «Университетская книга», 2007.- 1120 с.

ГЛАВА 10

О ЧЕЛОВЕКЕ ОБОЗРИМОГО БУДУЩЕГО

В.Б. Гухман

Тверской государственный технический университет
г. Тверь, Россия



В Отдаленное будущее полагается непредсказуемым, поэтому проблема человека будущего считается релевантной только в отношении обозримого будущего (XXI век). Последнее представляется как гегемония информационной цивилизации, в которой основным общественным ресурсом будет нематериальная информация, основными гуманитарными проблемами будут духовно-нравственные, в первую очередь, проблемы личности и образования. Этим проблемам в статье уделяется главное внимание.

Будущее может быть близким (обозримым, предсказуемым) и отдаленным. Последнее предсказать затруднительно, если вообще возможно. Неясно даже, будет ли в отдаленном будущем такой организм «человек» или на смену естественному человеку придет киборг – мыслящий организм с телом, начиненным полимерами, чипами, искусственными роботизированными органами, нано- и пикодатчиками, снующими по организму согласно заданным программам с выводом жизнедеятельностной информации в искусственную базу данных, вживленную в мозг. И что станет с духовностью киборга, без которой homo sapiens – не человек? А может, человек превратится в ныне фантастические «гомункула» И. Гете, «мозги в чане» Х. Патнэма (предшествующий аналог «голова профессора Доуэля» А. Беляева), в «человека-бога» братьев А. и Б. Стругацких и т. п.? В общем, отдаленное будущее человека туманно – ему на смену может придти некий *искусственный субъект* как следующая ступень биологической эволюции. И тогда вслед за философиями «смерти Бога», «смерти автора», «смерти субъекта» может появиться философия «смерти человека», не име-

ющая ничего общего с физической смертью человеческого индивида. В общем, отдаленное будущее тем интересней, чем неизвестней.

Учитывая сказанное, полагаем, что в настоящее время релевантно философствование лишь о человеке обозримого будущего – например, до конца XXI века. Это будущее представляется как гегемония информационной цивилизации в т. н. цивилизованных странах, т. е. в локальном, но не в планетарном (глобальном) масштабе. Информационная глобализация, конечно, предпочтительнее, но, несмотря на успехи развития телекоммуникационных технологий и международного сотрудничества, она вряд ли достижима в многополярном (по цивилизованности и ментальности) мире и, на наш взгляд, если и возможна, то позже XXI века.

Человек информационной цивилизации (а это ощущается уже сейчас) в своем большинстве будет несколько иным, чем в предыдущих цивилизационных формациях: более свободным (раскованным), более прагматичным, эрудированным и коммуникабельным, технократически мыслящим, эгоцентричным, умело использующим информационные системы и технологии для решения своих жизненно важных задач. Это вовсе не значит, что такой человек и есть «образ человека будущего» как некоего идеала, ориентира для современного дидактико-образовательного процесса, для общественной морали. Ведь информационное общество, основным ресурсом которого является информация и ее наиболее ценная форма – знание, в отличие от предыдущих цивилизационных формаций (индустриальной, сельскохозяйственной и еще более ранних) ставит перед человеком проблемы, скорее, духовные, нежели материальные. Онтологически это связано с нематериальностью самой информации, использующей материально-энергетические субстраты лишь в качестве «носителей», по отношению к которым *информация инвариантна*. На наш взгляд, перечень таких проблем мог бы содержать *образование, этику, искусство, информационное право*.

Основная проблема – образование. Можно доказать, что большинство проблем, с которыми сталкивается человечество, сводится к единственной проблеме – невежеству. Из невежества проистекают алкоголизм и наркозависимость, насилие над природой и челове-

ком, ксенофобия и фанатизм, демографические несообразности и политические коллизии, бессистемное управление и др. Образование (самообразование) с воспитательной составляющей – основной способ борьбы с невежеством. В образованном обществе, каким должно быть информационное общество – общество знания, многие проблемы должны исчезнуть сами собой.

Телекоммуникационные системы информационного общества, если отвлечься от их технической инфраструктуры, базируются на этических отношениях между участниками коммуникаций – коммуникантами. Не вдаваясь в морализаторство, заметим только, что основное этическое правило коммуникаций имеет библейские корни: «возлюби коммуниканта, как самого себя».

Область межчеловеческих отношений как традиционное поле этики уже давно расширилось биоэтикой и экоэтикой, в фокусе внимания которых – нравственные пределы проникновения человека в глубины живой природы и природы в целом. Но еще не совсем созрела *техноэтика*, включающая киберэтику, инфоэтику и др. техноориентированные этики. Техноэтика регламентирует нравственные пределы технического прогресса, в том числе (через *инфоэтику*) прогресса информационных систем и технологий. Есть и чисто медицинские противопоказания ничем не регламентированного пребывания человека естественного в искусственной информационной среде: искажение психики и даже физиологические нарушения (Интернет-аддикция и др. заболевания, зарегистрированные Всемирной организацией здравоохранения). Инфоэтика могла бы также определить этические нормы ответных реакций информационной техники при ее взаимодействии с человеком. Ведь этические нормы должны регламентировать обоих участников диалога – человека и машину, ибо не только машина нуждается в защите, но и человек. В качестве одного из прообразов инфоэтики можно считать сетевой этикет – сетикет. Общение в Интернете анонимно, и вы никогда не можете быть уверены, что общаетесь с человеком, а не с интеллектуальной машиной, поддерживающей диалог с вами. А в Интернете такие машинизированные собеседники есть. При этом сетикет общения обязателен для всех собеседников. Другим прообразом для инфоэтики могли бы стать

три этических закона робототехники, предложенные писателем и биохимиком А. Азимовым («Я – робот») и включенные в практику производства интеллектуальных роботов. Первый, важнейший закон гласит: «не навреди человеку».

Ничто так, как искусство, не способствует развитию творческого потенциала человека. А личность в информационном обществе должна быть свободной, творческой, неповторимой. Иначе это не личность, а пресловутый «член общества». Свободная творческая неповторимая личность, участвующая в научно-техническом прогрессе, может (должна) питать свой творческий потенциал из литературы, музыки, живописи, танцев и других видов искусства. Многовековая практика научно-технического творчества показывает, что наибольших успехов добивались те ученые и изобретатели, которые обладали широким культурным кругозором, были разносторонними личностями, не замкнутыми только на своей профессии. Вспомним Козьму Пруткува: «Специалиста уподоблю флюсу – полнота его одностороння». Это изречение в равной степени относится и к гуманитариям, профессионалам от искусства, которые не всегда владеют научно-технической терминологией, не имеют понятия о научно-технических достижениях, хотя пользуются их благами, считая это само собой разумеющимся. Научно-техническая безграмотность некоторых эстетствующих снобов ограничивает их творческий потенциал и не способствует их авторитету в культурной среде.

Наконец, в информационном обществе в полной мере должны действовать информационно-правовые акты. Иначе информационное общество рискует не быть правовым обществом. Согласимся, что это веление времени, а противоположная точка зрения просто неуместна.

Итак, как ни странно, основные проблемы научно-технического прогресса в информационном обществе (обществе знания, интеллектуальном обществе) представляются нам связанными не с аппаратно-программными средствами, искусственным интеллектом, информационными системами и технологиями, а с проблемами человеческой духовности и нравственности, или, если их объединить в одну, – с *проблемой личности*. Каковы же пути

решения проблемы личности? Пути эти сложные, многоплановые и начинаются они с раннего детства – с воспитания в семье. Но, как известно, воспитатель сам должен быть воспитан. Где же нам набрать столько воспитанных родителей, чтобы они воспитывали своих детей духовно полноценными личностями, готовыми жить в информационном обществе? Вот и получается, что средняя школа устраняет недостатки дошкольного воспитания и попутно привносит свои недоработки, а высшая школа устраняет совокупные недостатки семейного воспитания и средней школы и привносит свои недоработки. Такими замысловатыми путями приходится решать, казалось бы, не слишком замысловатую проблему. Но это только кажется – если проблема личности такая простая, почему же с глубокой древности и до наших дней она так и не решена, а хорошо известные пути ее решения так и не пройдены?! Если мы останемся дремуче бездуховными, если будем вскармливать свои бездуховность и безнравственность в угоду сиюминутным материальным, экономическим потребностям, мы никогда не войдем в информационное общество, никогда не воплотим в действительность наши мечты о «человеке будущего». В данном аспекте интересно было бы сопоставить с реальностью прошлые мечты о таком человеке. Например, Н. А. Некрасов в XIX в. мечтал о времени, когда «мужик ...Белинского и Гоголя с базара понесет», т. е. и в прошлом были мечты о духовном человеке будущего, и не только в России. Пока эти мечты не сбылись. Современный т. н. «успешный человек» отнюдь не обременен духовностью.

С одной стороны, информационное общество сулит человеку свободное развитие личности, расширение свобод, рационализацию труда за счет роста компетентности работников, появление новых интересных и престижных профессий, возможность работы на дому. С другой стороны, человеку в информационном обществе приходится столкнуться с проблемами собственной «автоматизации», изоляции и самоизоляции в условиях усложнения и стандартизации жизни, роста безработицы, дегуманизации труда, новых требований к мобильности и квалификации работников, исчезновения многих профессий, переквалификации, деквалификации. Информационная лавина (информационный «потоп») и инфор-

мационная подконтрольность, свойственные современному обществу, если не губят человека, то приводят часто к информационным стрессам, ущемлению его свободы. Так что духовность и нравственность человека в обозримом будущем подвержены противоречивым влияниям, между которыми человеку придется лавировать, дабы сохранить свое «Я».

Представляется, что в XXI в. в образование (и науку) возвратится междисциплинарная парадигма интегрального знания, исповедуемая еще древними философами-холистами, для которых знание о мире было таким же единым, как сам мир. И культура, соответственно, была единой. Современные выпускники школы, а тем более вуза должны обладать, по возможности, интегральными знаниями, быть в общекультурном смысле просвещенными и нравственными, самостоятельно мыслящими людьми, не просто знающими, но умеющими пользоваться своим знанием во всевозможных жизненных ситуациях во благо, но не во зло человечеству. Считаая таких людей *высокообразованными*, констатируем, что современное общество остро нуждается в высокообразованных людях, которых крайне мало среди обилия претендентов на престижные места и должности. Стимулирующие импульсы от высокообразованных людей побуждают общество и индивидов к продуктивной нравственной деятельности во всех социальных сферах. Человек будущего просто обязан быть высокообразованным в указанном смысле. Однако он не должен уповать, что его «образуют», он должен, главным образом, «самообразоваться», как, например, самообразовались в прошлом А. ван Левенгук, М. Фарадей, Т. Эдисон, Я. Б. Зельдович, не имевшие законченного высшего образования, врачи Л. Гальвани и А. П. Чехов, монах Г. Мендель, учитель математики и физики А. Эйнштейн и др. Достижения этих людей – следствия их самообразования, которое базировалось на любознательности и самостоятельности мышления, на приобщении к серьезному делу, участию в нем.

В современном образовании главное – «зажечь факел» мышления, а не «наполнить сосуд» памяти. Для этого, как нам представляется, нужно привить следующие первичные навыки (умения): *учиться* (т. е. усваивать знания, оптимально используя свои пси-

хофизиологические возможности – внимание, память, мышление, интуицию); *общаться* («вживую», а не только через телекоммуникации); *выбирать ценности* (ранжируя их по приоритетам). Но информатизация и компьютеризация в их современном виде не нацелены на развитие этих навыков. Они, конечно, освобождают человека от рутины, бумаги, ошибок ввода данных и т. д., способствуя экономии времени и комфортности труда, однако попутно приучают обучаемых к шаблонным, рутинным навыкам технологий и интерфейсов, прерывают непосредственную физическую и духовную связь с природой и другими людьми, отчуждают мысль от смысла природных объектов, явлений, процессов. «Автоматизация» человека в современной информационной инфраструктуре загоняет мышление в подчиненное отношение к действию. Но именно мышление в подавляющем большинстве случаев должно предшествовать рациональному действию: «Наш путь – путь мысли» (М. Хайдеггер). Иногда, правда, человеку творческому придется нарушать данное правило. Например, чтобы познать мир микроорганизмов, пришлось вначале изобрести микроскоп, но прежде микроскопа надо было узнать свойства линз, которые, в свою очередь, надо было иметь под руками, а прежде знать, как их сделать и т. д. Такая редукция подводит нас к мысли, что творческим императивом человека обозримого будущего как знающего деятеля и деятельного знатока должен быть нравственный сплав знания и деятельности. Остается надеяться, что естественный и искусственный интеллекты в XXI в. конструктивно «вмешаются» в систему образования, совместно гуманизируя ее в указанном аспекте. Поэтому для человека будущего искусственный интеллект из современной чисто научной проблемы должен трансформироваться в научно-социальную проблему, как в свое время трансформировались научные проблемы атомной и термоядерной энергии.

Небывалому ныне развитию техники, по-видимому, еще далеко до насыщения. Но технике как рациональному продукту негуманизованного технического образования, сделанному «человеком ремесленным» (*homo faber*), но не «человеком разумным», чужды «любовь ко всякому живому существу» (Л. Н. Толстой), этика «благоговения перед жизнью» (А. Швейцер), «живая этика»

(Е. И. Рерих), как и любая этика вообще. Современная техника бесстрашна, равнодушна к Добру и Злу. Движетесь вы к светлому будущему по своей или по встречной полосе, нажимаете кнопку освещения или пуска ракету, изучаете образовательные или порнографические интернет-сайты, – вашему «железу» все это глубоко безразлично. Но не вам и не обществу! Техническое образование в XXI в. должно быть гуманизировано в рамках междисциплинарной образовательной парадигмы.

Молодежи, в своем большинстве склонной к технократическому мышлению, полезно настойчиво напоминать о духовно-нравственных ценностях: гуманизме, человечности, совести, сострадании, – о том, что искусственный мир техники, окружающий современного человека, не имеет права подавлять человеческое естество, дух человека: «сердце... не может жить в металлической среде» (Н. А. Бердяев). Машины должны помогать человеку, а не превращать его в своего раба и не заставлять оправдываться за содеянное машинами.

Преподаватели вузов удручены тем, что каждое очередное поколение студентов по своим интеллектуальным способностям в среднем чуть-чуть, но уступает предыдущему поколению. И, судя по всему, этому монотонному спаду IQ еще долго продолжаться. Как тут не поверить, что «общая сумма разума на планете – величина постоянная, а население все растет...» (А. Блох. Закон Мэрфи). Приходится снижать «планку» требований, чтобы не отчислять большинство. Преподавателям это тоже во вред – они попросту «растренировываются». И это не ностальгическое ворчание типа «ах, эта молодежь...» (вечная проблема отцов и детей), а сухая статистика, пусть и неофициальная. Беда даже не в том, что это происходит, а в том, что студенты, о которых идет речь, такой проблемы просто не замечают. Для них лично проблема отсутствует (и это замечательно!), а для общества? Проблемы образования по значимости выходят на одно из первых мест. Кого учить и чему учить?! Образование во многих странах становится фактором национальной безопасности.

Прошли те времена, когда в каждой стране, исходя из её потребностей, складывалась своя система образования. Глобализация

стирает материально-энергетические и информационные границы между государствами и народами, и образование в этом процессе не может быть исключением (Болонская система и др.). «Назад в будущее» оставим для фантазий – у антиглобализма (если он зовет назад, неконструктивно критикуя глобализацию) нет будущего. Человек обозримого будущего обязан «вписаться» в глобализационные процессы, быть их пропагандистом и проводником в жизнь.

Между современным обществом и личностью, получающей образование, возникают принципиальные противоречия. Общество видит в образовании, прежде всего, *подготовку кадров* для общественных нужд. В то же время личность *удовлетворяет* свою *потребность* в образовании, и обществу приходится оказывать личности *образовательные услуги*, в том числе платные. В результате падает качество и престиж образования, работодатели с сомнительным успехом ищут специалистов «не старше ... с высшим образованием и опытом работы». Где же набраться «опыта» в вузе 20-летним студентам, а знаний на работе? Пытаясь разрешить амбивалентную проблему своими силами, студенты иногда откровенно спят на занятиях или пропускают их. Ведь пропуск занятия в вузе более терпим, чем прогул на работе – не так ли?

Итак, человек обозримого будущего должен быть высокообразованным, не обязательно с дипломами (ими опытного работодателя не вдохновишь, если ничего не умеешь!), но с высокой общекультурной образованностью, приобретенной, возможно, самостоятельно или в хороших школах. Повторяем, молодых специалистов много, даже слишком много (как и университетов), а культурных высокообразованных людей с широким кругозором и со вкусом, столь необходимым для любой продуктивной деятельности, – единицы. Из этого вовсе не следует, что высокообразованных людей должно быть много. Их по определению не может быть много (как и истинных университетов). Высокообразованные люди во все времена составляют немногочисленную и чрезвычайно влиятельную культурную *элиту* общества, но не в контексте «сверхчеловека» и господства, а в смысле позитивного креатива – генерации полезных, системно обоснованных, социально значимых идей и соответствующего стимулирования продуктивной деятельности индивидов

и общества в целом. Высокообразованному человеку в XXI в. в рамках глобального информационного общества должен быть чужд дух национальной исключительности и ксенофобии, экологической вседозволенности и социального эгоизма. Это не мешает каждому homo sapiens оставаться самобытной свободной личностью, быть истинным патриотом своего Отечества. Ноосферное мышление, психологическая и мировоззренческая толерантность, высокая мораль и искренняя доброжелательность, наконец, практическое владение иностранными языками, как и родной нормативной лексикой – вот что должно отличать высокообразованного человека XXI в. Готово ли наше образование воспитать таких людей, без которых невозможен социальный прогресс? Будем надеяться.

Но возможна и другая точка зрения. Что если система образования (вместе со всей нашей цивилизацией) натолкнулась на феномен *posthomo* («детей индиго») – людей новой цивилизации, к которым не применимы традиционные IQ-тесты и педагогические приемы и которые *a priori* могут знать больше, чем мы думаем? Тогда возникают проблемы более высокого порядка, нежели рассмотренные выше, и образование в XXI в. должно приобрести совершенно иные грани, во многом незнакомые нам. Однако не будем отчаиваться в этом случае. Будем полагать, что проблемы образования сведутся к проблемам диалога и взаимопонимания «слабо пересекающихся» культур, а с такими проблемами любым традиционным системам образования приходится часто сталкиваться.

В частности, от традиционных объяснительных, доказательных, внушающих, воспитательных функций обучения (назовем их условно *насильственными* функциями) придется перейти к образовательным технологиям взаимопонимания, взаимо- и самовоспитания, взаимо- и самопознания, взаимо- и самообучения в благоприятной информационной среде. Задача системы образования – создать такую среду, а это непросто. Достаточно сказать, что педагогам, возможно, придется перейти от дискретного *языка объяснения*, базирующегося на абстрактно-логической и аудиовизуальной информации объяснения под эгидой логики, к континуальному *языку понимания*, в основе которого – полная информация понимания (в ней помимо упомянутой информации

объяснения присутствует чувственно-образная и эмоциональная информация, свободная от диктата логики, информация подсознания, архетипы и т. п.). Станут актуальными нетрадиционные методы коммуникации, например, *эмпатия* («вчувствование»), *телепатия*. При таком переходе, конечно, обучающим и обучаемым придется испытать определенные муки «нехватки языка», связанные с трудностью выразить и воспринять мысль на непривычном языке понимания. Но «если долго мучиться, что-нибудь получится». Придется постараться!

Будущее закладывается сегодня: «что посеешь, то пожнешь». Чтобы человек обозримого будущего стал лучше нас, надо не столько «создавать ему условия» (комфорт, сферу услуг, положительную «сумму удовольствий», цивилизованную инфраструктуру), сколько влиять на его личностное мировоззрение, прежде всего, в духовно-нравственном направлении. Ведь «сумма удовольствий» всегда близка к нулю (вспомним о «бесплатном сыре»), цивилизация не заменит культуру, а достижение социально-экономических целей невозможно без духовно-нравственного императива: «чем соедините вы людей для достижения ваших гражданских целей, если нет у вас основы в первоначальной великой идее нравственной?» (Ф. М. Достоевский). Создать такую основу и с ее помощью воспитать человека – первоочередная, самая важная и трудная задача.

ГЛАВА 11

ВИДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ РЯДОВЫМ ГРАЖДАНИНОМ РОССИИ

В. В. Костенков

г. Дзержинск, Россия



Говорят, что мысли, желания, поступки определяют судьбу. Как правило, человек живет, не задумываясь, бездарно растрачивая время, совершает ошибки, а спохватывается слишком поздно. Не успеет оглянуться, а жизнь прошла. Отсюда, наверное, и тяга древней мудрости, желание постичь науку жизни, помочь себе и людям.

Говорят, что мысли, желания, поступки определяют судьбу. Как правило, человек живет, не задумываясь, бездарно растрачивая время, совершает ошибки, а спохватывается слишком поздно. Не успеет оглянуться, а жизнь прошла. Отсюда, наверное, и тяга древней мудрости, желание постичь науку жизни, помочь себе и людям.

Нам нужна наукообразная религия (религиозная наука) созданная человеческим разумом. Она бы в большей степени отвечала глубинным потребностям современного человека. Перспектива духовного возрождения общества на ее основе весьма заманчива. Направление на развитие и постижение неведомого определено самой природой человека. Сейчас же люди не используют даже малой части своих способностей и сил. А они должны полностью реализовать свой творческий потенциал. Только очень организованное общество способно обеспечить условия для этого, что позволит ему выйти на высочайшие качественные рубежи.

Религия, как идеология древнего мира, возникла давно и она вечна. Но нам нужна такая религиозная концепция, которая не только бы не противоречила современным научным взглядам, но и проповедовала их. Сплав религии, идеологии, философии и науки – вот что современному обществу нужно. Религия должна

способствовать развитию личности и цивилизации в целом. Насажда-ть религию в том виде, в котором она проповедовалась раньше, нельзя, это шаг назад. У человечества не должно быть сказочных представлений о мире, Боге и создании всего сущего. Есть смысл использовать все накопившиеся религиозные знания и духовный опыт с научным подходом, не гнушаясь трансцендентальным и мистическим. Ведь существуют же общепризнанные нравственные ценности, которые ничего, кроме пользы, человечеству принести не могут. Если церкви не начнут сотрудничать с учеными, они однозначно проиграют. Наука сама может стать религиозной, и тогда потребность в какой-то религии вообще отомрет.

Наукообразная религия всегда ориентирована на далекое будущее, она никогда не отстанет от развития общества и тем более не войдет в противоречие с ним, ибо по сути своей не может быть неизменной. Каждый раз она по-новому будет отвечать на вопрос “почему”, объяснять “зачем” и ради какой цели. Даже заповеди ее будут обновляться, и увеличиваться числом. Например: Уступи место более достойному (лучшему)! Подумайте, как бы преобразилось общество, если бы взяло на вооружение и исполняло эту заповедь.

Раньше, согласно легендам, людьми управляли Боги (особо развитые индивидуумы). Почему же сейчас они не удел?! Почему мы не ищем таких людей и не поклоняемся им?! Разве помешал бы нам культ особенного человека – высокообразованного, талантливого, продуктивно мыслящего?! Где «конкурсное замещение должностей», «свободное соревнование умов и талантов», «равные возможности для всех»?! Ведь естественный отбор, усиленный искусственными системами поиска и оптимального использования лучшего, не помешал бы эволюции!

Ни одна революция не изменит жизнь людей к лучшему, кроме революции в сознании. “Царствие Божие” внутри каждого из нас! Невозможно построить Царство Божие на Земле, не осознав его внутри себя! Сперва нужно было “строить” человека. Все остальное, и справедливое устройство общества в том числе, возникнет потом само собой без всяких усилий. По-другому не получится. В этом мы убедились на собственном опыте. Разрушить страну можно и без военных действий, по частям, вменив управление заводом,

городом, областью ‘нерадивым’. Если же на всех уровнях власти будут одаренные, высоконравственные, способные к бесконечному труду, люди – выгодно будет всем: богатым и бедным, умным и не очень – все будут жить лучше! Мы как всегда недооцениваем значение личности в истории. У нас была и остается аллергия к умному, талантливому человеку. Искать лидеров нужно среди мастеров своего дела. Не должно быть политиков, которые, кроме политики, ничего делать не умеют.

Философия, религия, идеология, политика, главный национальный вопрос (идея) – все взаимосвязано. Нельзя отделять одно от другого. Нельзя, к примеру, говоря о Боге, утверждать, что политика здесь не причем. Зря церковь отделена от государства. Все нужно рассматривать в комплексе и пытаться сразу определиться во всем. От этого зависит жизнь людей: благосостояние, духовность, качество существования.

Когда-нибудь, безусловно, человек ближе подойдет к идеальному устройству жизни, но это произойдет еще не скоро. Да и нужно ли оно вообще?! Через метод проб и ошибок человек “делает” себя и пожинает судьбу. Богу не нужно идеально устроенное общество и даже оптимально организованный труд и тем более какая-то конкурентоспособная продукция. Богу нужен развитый, совершенный человек (по образу его и подобию). Человек, который способен создать достойную себя среду обитания в любом месте, в любое время. Человек-творец, человек-создатель – вот что ему нужно!

Смысл жизни, предопределение человека – творческое созидание нового! К сожалению, человек способен делать ошибки. Новый мир, который он создает, не идеален. Человек конфликтует с природой, у него не хватает разума и средств жить в гармонии с ней. Человеку нужны строгие законы существования. Хорошо было бы, если бы он считал, что эти законы от Бога. Он должен верить в целесообразность этих законов, он должен соблюдать их. Но прежде всего – искренне верить в Бога, наличие Высших сил Вселенной. Разумно, очень разумно сотрудничать с этими силами и подчиняться законам совершенствования всего сущего. Быстрый темп развития с нарушением этих законов дорого обходится человеку – он платит сторицей.

Земля – колыбель человечества и только. Вполне возможно, что когда-нибудь она будет разрушена. И это не страшно, если к тому времени человек успеет построить для себя комфортабельный лайнер, автономно плывущий по волнам вечности. Жизнь в колыбели изнеживает человека, расслабляет его волю, снижает чувство ответственности, сбивает с истинного пути. Человек, как ребенок, постоянно думает, что кто-то о нем позаботится, все за него решит.

Разумная национальная идея любой процветающей страны – культ человека высокообразованного, духовно развитого, талантливого, продуктивно мыслящего, творящего. Таких людей необходимо выявлять, давать возможность им проявить себя и стараться их рачительно использовать. Главный ресурс страны – люди! Рыба ищет, где глубже, человек – где лучше. У нас должно быть лучше, чем где-либо. Другого разумного пути нет. Это главный критерий, главная идея. Все остальное вторично. Главное – люди, которые все могут устроить, создать и поддерживать в надлежащем виде. По-другому и быть никак не может. Если, к примеру, вдруг по волшебству все вокруг само собой идеально устроится, а люди останутся прежними – все снова когда-нибудь возвратится на круги своя. В этом мы убедились на собственном опыте. Построили в принципе прекрасное новое общество. А про людей забыли. И что из этого вышло?! Опять жесткая эксплуатация трудящихся, нищий бесправный народ!

Человеческое общество – это всего лишь механизм для развития. Безусловно, очень важна слаженная работа всего этого механизма, но главное было и остается то, для чего он, собственно говоря, создан и существует. Это – человек! Работают в механизме “винтики” – люди. Деградация, ухудшение качества этих “винтиков” недопустимо, ибо тогда даже идеальная “сборка” не даст ожидаемого результата. Сбои в работе неизбежны. Механизм (устройство) – это всего лишь средство, а не самоцель. Поэтому, какими бы бедными мы не были, какие бы невзгоды нас не постигали, мы не должны забывать о “винтиках”. Мы же и сейчас тупо игнорируем их!

Создание уникального общественного устройства не может претендовать на основную цель человеческого существования, ибо изменение социальных отношений не решает проблему совершен-

ствования человека. Вот мы семьдесят лет жили при социализме, а каких бездуховных монстров породили? Ведь они затеяли такую эксплуатацию человека, какой не видывала ни одна страна в мире. Ибо эксплуатация – это не только изнурительный труд, но и низкая его оплата. А какие у нас антинародные законы! Разве это дело, когда в одних руках за короткий срок сосредотачиваются миллиарды долларов – и все якобы по закону. Да и нужно ли нам было такое, как на Диком Западе, первичное накопление капитала? Разумно ли оно вообще в таких масштабах? Зачем стране миллиардеры?! Конечно же, они не будут пытаться «вернуть реки вспять», как коммунисты, но и не будут запускать в космос корабли, и защищать Отечество. В конце концов, они разбогатеют до такой степени, что перестанут подчиняться властям. Правительство не сможет обуздать их волчьих аппетиты. Нельзя идти «с завязанными глазами» в никуда! Строить нужно было не новое общество, а нового человека: уделять внимание перестройке его психики, натуры, стремиться жить по неписаным законам Вселенной. Главное – не построение общества изобилия, а ускоренное развитие. Но развитие человека, его нравственных качеств должно опережать любое другое направление в этом процессе. От поколения к поколению должен повышаться не уровень благосостояния, а уровень интеллектуального и нравственного (духовного) развития личности. Нам нужна слаженная, продуктивная работа всех во имя развития в целом, ради совершенствования каждого в отдельности. Система проявления индивидуальных способностей и полная реализация потенциала личности – важнейшие условия успешного функционирования общества.

Социально-экономическая картина современного мира: «Оптимизация – есть все!» Умеренно потреблять, разумно использовать высвобождающиеся резервы и силы общества – вот правильные ориентиры на будущее. Экономические кандалы, в которые государство заковывает свой народ, должны быть обоснованными, одухотворены идеей развития, иметь смысл! Люди многое могут вынести и стерпеть ради лучшего будущего. Но элементы этого прогрессивного устройства должны внедряться уже теперь, разумные

перемены происходить прямо сейчас. Народ должен воочию видеть результаты работы властей в этом направлении, позволяющие ему надеяться на изменение своего безысходного положения.

Нам нужны такие законы, которые, как скальпель хирурга, радикально изменят нашу жизнь. Для этого нужна воля, желание, чтобы Россия возродилась и процветала. И конечно, нужны “мозги”, чтобы придумать и осуществить на практике все эти конкретные разумные перемены. Нужны умные люди и их мудрые рушениа. Они нужны везде, на всех уровнях власти.

Своевременные разумные перемены – источник жизни и процветания. Работа над созданием оптимального устройства общества должна вестись постоянно и на самом высоком государственном уровне. Труд должен быть самоорганизован. Работать хорошо, должно быть выгодно.

Говорят (или подразумевают), что наше прежнее общество прогнило и не туда шло. А куда надо было идти? Теоретически мы шли в правильном направлении. Общественная собственность на землю, полезные ископаемые, средства производства, ресурсы и богатства страны – это шаг вперед и, возможно, даже сейчас за этим будущее. Практически же упомянутый путь не дал положительных результатов из-за низких нравственных качеств отдельных личностей, находящихся у власти (у “кормушек”). Мы недооценили значение пресловутого «человеческого фактора» и сейчас пренебрегаем им. Ситуация в стране не станет лучше, пока у власти на конкретных руководящих постах будут находиться все эти многочисленные “не те”. Общество нуждается во всесторонне развитых людях, и они у нас есть. Такие люди – стратегический ресурс страны, и он должен быть оптимальным образом задействован. Именно тогда наш труд, идеально организованный, даст невиданные результаты: появится и конкурентоспособная продукция, и все хозяйство страны станет рентабельным. Нужны люди большого ума и таланта. Именно такие люди смогут своевременно менять законы и производственные отношения, вести разумную внешнюю и внутреннюю политику, что приведет к небывалому росту производительных сил общества и обеспечит ему высокое благосостояние и мирное сосуществование. И наоборот, замена лиц в управлении предприятием, городом, стра-

ной на “нерадивых” может все разрушить без всяких революций и переворотов. Хотя последние можно и подстроить, сделать вид, что они произошли.

В жизни необходимо неравенство, неравенство и еще раз неравенство. Но неравенство по уму, способностям, результатам труда. Неравенство должно быть справедливым.

Грядет культ разума. Все, что разумно и одухотворенно идеей развития, правильно и справедливо. Развитие человека, и в первую очередь его интеллекта, нравственности, духовности – необходимое условие повышение благосостояния, но не наоборот. Жить богато – не означает жить хорошо и счастливо. Но и негоже заставлять человека работать “за кусок хлеба”, он должен иметь все необходимое для жизни уже «по праву своего рождения».

Быстрый темп развития – единственный шанс для человека выжить как вид. Жизнь общества, темпы его развития зависят от господствующей идеологии. Нам нужны такая идея, такое устройство общества, такая система отбора и назначения чиновников и руководителей всех мастей, чтобы, чем выше должность, тем меньше вероятность, что на ней окажется человек безнравственный, с низким уровнем развития интеллекта, не способный делать дело, приносить пользу. Ибо тяжек вред, который он приносит людям.

Не чиновнику (руководителю) надо платить тысячи долларов заработной платы, а человеку, который выполняет очень сложную и важную для государства работу, приносящую ощутимую пользу или прибыль. Благосостояние должно зарабатывать честным результативным трудом, а не даваться автоматически вместе с должностью, не зависимо от качества и количества этого труда. Чиновник будет брать взятки и воровать все равно, сколько бы ему не платили, если он не порядочен (безнравственен). Таких людей надо просто увольнять без права занимать руководящий пост (пусть “работают руками”) и на их место смело ставить других – любого высокообразованного, честного и талантливого, “с улицы”. У нас огромный резерв “не блатных”! И они будут надежными и преданными. Надежней и преданней, чем “кум”, “сват”, “брат”!

Никто не должен иметь, ни малейшего шанса, присвоить себе плоды чужого труда. Альтернативе развитию и культу высокораз-

витой во всех отношениях личности нет и быть не может. Общество развивается посредством развития отдельных личностей. Впереди (у власти) должны быть лучшие! Они поведут за собой остальных. Любая страна, которая ценит и оптимально использует способных, творчески работающих людей, процветает. Только это уже делает ее праведной державой. Как новая технология не будет работать без малых «ноу-хау», так и новая идея не даст результата, если тщательно не проработаны детали ее реализации. А кто, как не автор, лучше всех способен сделать это?! Бездарный чиновник загубит любую даже гениальную идею. И наоборот, можно всегда найти такого человека, который успешно выполнит любую поставленную перед ним задачу, справится с любым порученным ему делом.

Человек – форма существования Разума во Вселенной. Человеческое общество – самопрограммирующийся “компьютер”, живой организм, коллективный разум планеты. Каждый человек в отдельности особой роли не играет, но как часть целого необходим, хотя бы как среда, для функционирования остальных. Все мы дополняем друг друга, каждый играет свою роль, обеспечивая возможность остальным делать свое дело. Сила и мощь людей в объединении и взаимодействии. Величественно и чудотворно совместное взаимодействие огромного количества людей как целого. Когда-нибудь мы научимся не только оптимальным образом взаимодействовать, но и коллективно мыслить, постигая истину. И верить будем не в абстрактного Бога, образ которого до сих пор четко и однозначно не определен, а в Космический Разум, частью которого являемся. Единение отдельных сознаний в целое будет означать «возврат к Богу». Но возможно, мы и так едины с Ним (частями своими, искрами Божьими, объединены в Боге), но только не осознаем этого.

Новые структурные преобразования ждут своего воплощения. Открытость к новому всегда была и остается движущей силой прогресса. Отсутствие перемен смертельно для общества. Развитие – процесс бесконечный, значит, цель на развитие – вечная.

Нам ничего не надо было “строить”, никакие «... измы» нам не нужны. Просто надо пытаться создать общество с оптимальным внутренним устройством, как в целом, так и в отдельных трудовых

коллективах в частности. Именно разумное устройство и правильно выбранные ориентиры способствуют экономическому развитию страны и совершенствованию ее граждан. Преобразования, конечно, нужны и они должны быть своевременны, но направлены лишь на оптимизацию связей и организационных структур.

Цель человеческой жизни – самопознание, совершенствование, развитие своих способностей и сил, а также полная самоотдача (честное служение обществу). Только уровень развития интеллекта и духовности определяет темп развития общества. Не новую модель социального устройства общества следует изобретать, а конкретные элементы устройства, создавая дееспособную систему управления и контроля. Богатство страны само собой будет увеличиваться, если осуществлен правильный подход к делу и все разумно устроено.

Процесс эволюции в природе не узаконен. Могут иметь место и инволюционные явления – упадок, деградация, гибель, как отдельных стран, так и цивилизации в целом. Общество может разрушиться, если основные “узлы” его устройства не работают, выбраны неправильные ориентиры, намечены ошибочные цели. Но развитие, безусловно, на все времена останется основным мотивом человеческой жизни.

Что делать.

Говорят, что Россия страна дураков и плохих дорог. Что касается дорог – это справедливо, а вот насчет дураков – абсолютно не так. Умных в нашей стране не меньше, чем в других странах, но они у нас не удел. Ленин сказал, что государством может управлять и кухарка. Вот с тех пор «все пошло и поехало». Социализм был погублен «кадровым вопросом». Сообщество не очень образованных, не очень умных людей захватило власть, и «дело знает туго». Умных не пускают во власть. Каждый окружает себя себе подобными. Рыбак рыбака видит издалека. Выводы сделайте сами!

Талант – божественная искра, гениальность – Божий дар. Значит, люди, обладающие такими качествами, должны обожествляться, перед ними должны преклоняться, их надо наделять властью! Страной должны управлять люди большого ума и таланта, доказавшие свою способность мыслить и делать наилучшим образом хоть

какое-нибудь стоящее дело. “Царских путей” в науке, на производстве и в политике не должно быть. Конкурсное замещение должностей, свободное соревнование умов и талантов – прописные истины, но это до сих пор не реализовано в жизнь. Только такой подход способен вывести страну в заоблачные дали в развитии. Необходимо также постоянно направлять огромные средства на образование и воспитание подрастающего поколения, на это экономить нельзя. Пособие на детей должно быть 6–7 тысяч на каждого ребенка и не только на взятого из детдома, но и на своего собственного.

Смысл существования человечества в развитии, в единении отдельных личностей в коллективном разуме социума и дальнейшем его совершенствовании как целого. «Организация – есть все!». Вот общественно-политическая картина мира на века. Мы плохо живем не потому, что плохо работаем, а потому что плохо организованны, не разумно устройство государства, неправильно выбраны прерогативы, неверно намечены цели.

Напрасно некоторые думают, что руководить должны какие-то особенные люди, организаторы. Нужны просто талантливые люди. Эти люди нужны и в политике, и в экономике, и в управлении, и в науке, и в армии. Время пустых болтунов должно смениться на время деловых людей. Именно такие люди смогут своевременно менять законы и производственные отношения, вести разумную внешнюю и внутреннюю политику, что приведет к небывалому росту производительных сил общества и обеспечит ему высокое благосостояние и мирное сосуществование. Любой вопрос можно решить по-уму: и национальный, и демографический, и кадровый.

Все чаще и чаще мы слышим о значении личности в истории. Так в чем же дело?! Ведь без толковых, порядочных руководителей ни одна страна не выживет. Это единственная возможность выхода из любого кризиса и движения вперед. Наличие гениальных высококонравственных людей, увлеченных идеей развития, на ключевых постах управления, их тесное взаимодействие – просто необходимо.

Неравенство разумно и неизбежно. Так пусть оно будет по-уму, по способностям, по результатам труда. Каждый должен иметь возможность благодаря своим способностям и трудолюбию честно заработать себе “кусочек хлеба и кусочек масла”. Если кто примет

на вооружение эти принципы, будет впереди планеты всей! Страна должна стать Меккой талантов и мастеров своего дела. А “шарики” пусть уезжают.

Властные структуры не должны искать способ, как бы устранить от ответственности (управления и контроля), ограничиваясь лишь разрешительными функциями, да сбором налогов, которые к тому же не в состоянии собрать. Это же нонсенс, отказаться от прогрессивной ставки налога, да еще хвалить себя за это. Уборщица платит такой же процент налога, как и нефтяной магнат!!!

Необходимо учиться эффективно, контролировать и управлять, задействуя для этого все современные средства и науку. В работе любого руководителя есть место для творческого подхода к делу. Руководить – это не значит править, подгонять, “дышать в затылок”, а означает создавать новые системы управления и контроля, в результате которых люди смогут честно, добросовестно и заинтересованно выполнять свою работу. Кто нам мешает постоянно менять производственные отношения и систему оплаты труда?! Кто нам мешает принять закон, позволяющий делать это?! Конечно, нельзя доверять власть людям, бездарным и равнодушным, они ничего толкового не придумают. Люди, занявшие должность по протекции, погубят любое, даже гениальное, начинание.

Быстрый темп развития – единственный шанс для человечества выжить как вид. Жизнь общества, темпы развития зависят от господствующей идеологии. Нам нужна такая идея, устройство общества, система отбора и назначения чиновников и руководителей всех мастей, чтобы, чем выше должность, тем меньше вероятность, что на ней окажется человек безнравственный с низким уровнем развития интеллекта, не способный делать дело, приносить пользу. Тяжеск вред, который он приносит. Богатый не синоним слову умный. Каждый окружает себя себе подобными, не профессионально пригодными, а прежде всего преданными и послушными.

Процесс совершенствования человека бесконечен, значит цель на развитие – вечная! Высокообразованные, духовные люди – стратегический ресурс страны, и он должен быть оптимальным образом задействован. Талантливые, способные к бесконечному труду люди должны не только изобретать и конструировать, но и управлять

во всех эшелонах власти. В стране необходим культ разума! Интеллектуальный результативный труд должен оплачиваться по самому высокому тарифу! И тогда лучшие умы человечества будут сосредотачиваться в одном месте, будучи уверенными, что именно здесь они наиболее полно реализуют свой творческий потенциал. Страна, проповедующая эти принципы, будет процветать. Альтернативе развитию и культуре высокоразвитой во всех отношениях личности нет и быть не может. Общество развивается посредством развития отдельных личностей. Впереди должны быть лучшие! Они поведут за собой остальных. В обществе должна быть оправдана ницета людей только с низким уровнем образования и мастерства. Безусловно, при этом образование должно быть бесплатным и реализован принцип равных возможностей для всех. Платное образование погубит любую страну, у которой низкий уровень оплаты труда.

Жизнь после смерти, безусловно, существует. Но можно ли считать состояние бабочки продолжением жизни гусеницы?! Для нас – да! А для бабочки?! И про жизнь в другом теле – тоже не все просто. Некоторые люди так влюблены в свое тело, что для них немислима жизнь в другом облики. Природа поступает очень мудро в том, что забываются прошлые жизни. Иначе не было бы той остроты чувств: первая любовь, первый поцелуй, экстаз творчества. Ведь все могло бы и надоест, и не было бы того приводного ремня, который заставляет нас суетиться, думать, действовать, то есть жить.

Человек творчески мыслящий, созидающий новое, надо думать, уподобляется Богу. Его жизнь, несомненно, имеет огромный смысл. Творит Бог, созидает человек – каждый на своем уровне, у каждого свои границы и возможности. Но делают они вместе общее дело, преобразуют среду обитания, создают условия для более успешного функционирования.

Руководители многих стран видят главную национальную идею страны в том, чтобы люди жили хорошо. Для многих хорошо жить – это, прежде всего, жить счастливо. Но Эйнштейн, к примеру, никогда не считал счастье смыслом жизни. В русских сказках же поиск смысла жизни часто ассоциировался с поиском счастья. Так что разговор о счастье не будет лишним при определении главной

национальной идеи для любой страны. Может ли богатый, умный, красивый, успешный быть несчастным? Может, если нет любви! Может ли бедный, некрасивый, неудачливый (невезучий) быть счастливым? Может, если есть любовь! Бывают, к счастью, и «несчастливая любовь», и «трудное счастье», и «с милым рай в шалаше». Все это крайности. А, в общем, конечно, нужны человеку какие-то элементарные условия, какой-то минимум благосостояния для нормальной жизни. Дальше кому как повезет, кто что заслужил.

Смысл жизни, без всякого сомнения, не в счастье, как думают некоторые, но обрести смысл в жизни, безусловно, огромное счастье! Нельзя людей сделать счастливыми. Каждый сам кузнец своего счастья. Одни видят смысл жизни во всепоглощающей взаимной любви друг к другу, в семье, в детях, другие большое значение придают общению с друзьями, своему духовному, интеллектуальному и физическому развитию, а некоторые предпочитают успех, славу, власть и лишь последние устремлены к деньгам, накопительству, ориентированы на безудержное потребление. Наконец, есть и такие, которые очень сильно увлечены своей работой, получают наслаждение от способности делать дело, от способности мыслить и творить. Но, чтобы развить в себе даже одну какую-то способность, а потом наслаждаться творчеством, нужно изрядно потрудиться. Наслаждение от труда получает мастер своего дела, а стать им нелегко. Нередко на это уходит вся жизнь. Как же осознать, что для нас главное? Попробовать всего понемногу, вкусить все маленькими кусочками? Но тогда не будет той глубины, того экстаза творчества. Чем больше человек будет знать и уметь, тем более интересна и полнокровна будет его жизнь, тем больше разных видов наслаждений он способен испытать. Вот почему человек тяготеет к бессмертию, ему хочется все испробовать, все успеть.

Человек – составная часть Разума Вселенной, единое с ней целое. Душа (энергетический информационный сгусток) – неотъемлемая часть человека, да и приобщенность его к Богу (Творцу) также немаловажна. Все мы вместе плюс другие формы (инопланетяне) и есть Разум Вселенной. Тело без души бессмысленно. Говорить о смерти, имея в виду лишь тело – неразумно. Мертвое тело – это

всего лишь один пожелтевший листок с вечнозеленого дерева человеческой жизни. Стоит ли вообще говорить об этом?!

В развитых капиталистических странах благосостояние мелких предпринимателей мало отличается от положения наемных работников, у них 40–60 % прибыли идет на выплату заработной платы. Часто хозяин не может “свести концы с концами” и продает фабрику или магазин. При помощи прогрессивной шкалы налогов на прибыль, собственность и даже капитал, уплаты пошлины на добычу полезных ископаемых, вывоз сырья, рыбы, леса и т. д. “хозяева” не могут беспредельно богатеть. Противоречие между трудом и капиталом снижается.

Все официальные партии, вместе взятые, не содержат и пол процента численности населения страны. С одной стороны бесправный народ, с другой – небольшие сообщества людей, жаждущих власти и равнодушных к чаяниям народа (не связанных с ним). Безысходная ситуация получается. Никакой движущей силы для положительных перемен (улучшения жизни).

Сейчас высокопоставленные чиновники стали обладать частной собственностью и огромными счетами в банках. Это делает их независимыми, склонными к произволу и анархии. Демократия – это власть народа, которая реализуется посредством честных, объективных выборов. Все! Дальше должна быть жесткая дисциплина, организованность – царство закона и порядка, никакой демагогии и вседозволенности. Саморегулирующийся рынок – утопия, вчерашний день для развитых стран. Все организационные структуры, подходы к решению проблем, элементы устройства, способствующие оптимизации принимаемых решений, а также разумные законы – все это важнее, чем крылатые ракеты и ядерные боеголовки к ним. Их необходимо постоянно совершенствовать для слаженной работы всего общественного организма. Работа над созданием оптимального устройства общества должна вестись постоянно и на самом высоком государственном уровне.

Способность организовать всегда считалась важной для человека. Но по мере усложнения организационных задач, человеку стало все труднее и труднее их решать. Мы зря стараемся создать робота, умеющего копать яму, убирать мусор, убивать людей – оставим это

человеку. Гораздо легче и нужнее создать машину (компьютер), способную оптимальным образом задействовать людей для совместного эффективного труда и объективно оценивать вклад каждого в общее дело. А человеку останется только человеческое: мыслить, творить и созидать.

Как движение есть способ существования материи, так и развитие, рост производства, позитивные перемены – есть необходимое условие нормального функционирования любого государства. Открытость к новому всегда была и остается движущей силой прогресса. Остановка в развитии смертельна для общества. Важнейшим аспектом развития являются новые идеи, средства их фиксации, приемы осмысливания и системы внедрения. Разумные мысли не должны умирать. Их удел жить и развиваться в умах людей, воздействовать на их сердца.

Говорят, что развитие идет по спирали. Значит, период демократии когда-нибудь сменится на диктатуру (монархию), затем снова будет демократия – и так без конца, каждый раз на более высоком качественном уровне. Люди будут жить то лучше, то хуже: лучше, если руководить ими будут умные и порядочные правители, хуже – если бездарные и безнравственные. Будут войны, будет мир и снова войны, и снова мир. Будет голод, будет изобилие и снова голод, и снова изобилие. Будет крепнуть добро, будет изощряться зло. Но развитие, безусловно, останется на все времена основным мотивом жизни.

Очень дорого обходятся обществу ошибки своих первых руководителей, которые прежде чем стать таковыми, как правило, не проявили себя ни в каком конкретном стоящем деле. Непрофессионализм – огромное зло. Руководитель должен обладать способностью, усвоить и переосмыслить огромное количество информации и принять на этой основе единственно правильное решение. Обычно это присуще ученому, космонавту и может быть разведчику. Когда кто-то, куда-то предлагает свою кандидатуру, он, прежде всего, должен объяснить, чем он отличается от других, что он особенно, полезного сделал, в чем проявил себя, чего достиг своим умом, а программу можно и не предлагать. Были бы у него “мозги”, да был бы он порядочным – все остальное приложится.

Конечно, любой правитель может допустить ошибки, но хотелось бы, чтобы они не были такими губительными для страны и народа. А может быть это не ошибки, а целенаправленные действия, замаскированные под ошибки?!!

Единожды созданное на бескрайних просторах Вселенной вездесущее, всемогущее энергетическое поле мыслящей материи, несомненно, ставит не только перед человечеством задачу на развитие разума. И от того, как мы будем ее выполнять, зависит, собственно говоря, целесообразность нашего бытия. Ведь негоже своим убогим присутствием поганить все великолепие созданного Богом мира!

ГЛАВА 12

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: ПЕРЕХОД К ПОСТМОДЕРНУ

Л. В. Лесевицкий

Пермский финансово-экономический колледж
г. Пермь, Россия



В исследовании поднимается актуальный вопрос образа человека будущего в философии постмодернизма. Автор связывает становление данной философии с кризисными явлениями человеческой цивилизации: утратой человеком бытийственного самопонимания, наличием синдрома «экзистенциального вакуума» у большинства жителей Запада, фактором стирания границы между виртуальным и реальным. В исследовании предлагается парадигмальный переход от постмодерна к сверхмодерну (в терминологии С. Е. Кургияна), что будет являться залогом более гуманного образа человека будущих эпох.

Современная человеческая цивилизация не является единой, она расколота не только по религиозному, идеологическому, социальному признакам, но и по парадигмальному направлению. В качестве цивилизационного эталона современному человечеству предоставили постиндустриальное общество с «идеологической начинкой» в виде философии постмодерна. Постмодернистская парадигма зародилась в глубинах модерна, для эпохи модерна был характерен глобальный проект человека будущего, который воплощался в разных формах. Христианский человек и личность «эпохи идеологий» были порождением модернистского направления, об этом феномене пишет немецкий философ П. Козловский. Первые христиане эпохи античности называли себя современными людьми, по сравнению, например, с язычниками. Взгляд на исторический процесс как на концепцию обновленного виденья мира вполне подтверждает тезис о том, что христианство и модерн достаточно тесно

взаимосвязаны между собой: «По такому определению эпоха модерна начинается уже с изгнания первого человека Адама из рая» [10]. В Новое время христианский человек модерна был заменен «человеком идеологическим», но и он не потерял своей глубинной взаимосвязи с «проектом модерна»: «Модерн в этом смысле нельзя считать эпохой ни в широком толковании (как в христианскую эру), ни в узком толковании модерна как эпохи Нового времени. Модерн как идеология – это не эпоха, а мировоззренческий проект, точно определяемый понятием Хабермаса «проект модерна»» [10]. На рубеже смены веков философией постмодерна была сконструирована другая «модель» человека будущего, разумеется, что в планетарном масштабе индивид постмодерна еще не восторжествовал. Нам важно увидеть и пристально рассмотреть его образ, является ли «прокрустово ложе» постмодерна приемлемой для всех цивилизаций общей «столбовой дорогой». Какими свойствами наделяет личность философия постмодерна? Не утратит ли подобный человек будущего все человеческое в себе? Не констатирует ли философия постмодерна смерть «ветхого» индивида эпохи модерна?

Прежде чем приступить к ответу на данные вопросы, необходимо сделать предварительное замечание. По нашему мнению, философия постмодерна – это не философия пессимизма, как думают многие, это не «идеологическое нагромождение» – сами постмодернисты отрицают любые идеологии. На наш взгляд, эта философия – зеркало духовной ситуации эпохи, ее сущностное отражение. Впрочем, некоторые крупные мыслители напрямую связывают появление данной философии с процессом глобализации. А. С. Панарин писал: «Моя гипотеза состоит в том, что технологии деконструкции, разработанные на основе аналитики постмодерна (Ж. Деррида, Д. Делёз, Ж. Бодрийяр и др.), сегодня используются заинтересованными «актерами глобализма» для того, чтобы похитить у внезапно лишившихся государственной национальной самозащиты туземных масс не только их материальное, но и их символическое достояние, связанное с прежними средствами коллективного социокультурного самоутверждения» [13, с. 128].

Несколько ниже А. С. Панарин раскрывает причину, по которой глобализаторы используют методологические разработки именно

представителей философии постмодерна. Перед «золотым миллиардом» стоит задача сохранения своего господствующего экономического положения в мире, необходимо наиболее «безболезненно» остановить развитие остальной части человечества, нужно «подморозить исторический процесс» и философия постмодернизма предоставляет такие возможности. Глобализируется неравенство потребления: «Если в начале XIX века средние доходы в расчете на душу населения в развитом мире превосходили показатели стран, ныне относящихся к развивающимся, в 1,5–3 раза, а в середине XX – в 7–9 раз, то существующий в наши дни разрыв составляет 50–75 раз» [3, с. 87]. Для «золотого миллиарда» существует опасность восходящего развития и интенсивного экономического роста других регионов мира, Западу необходимо ограничить потребление материальных благ другими цивилизациями.

Достаточно интересный образ человека будущего в контексте наших размышлений рисует Ф. Фукуяма в своей книге «Конец истории». Человек в системе его рассуждений – это пассивное и самодовольное существо, лишённое любых сверхличностных мотиваций своей деятельности. Ему уже не надо стремиться к утраченной надличностной метафизике, он не желает жертвовать собой ради великих идеалов прошлого. Настает эпоха распада любых метафизических концепций, их постмодернистское «ржавление» и демонтаж. Сама идея дальнейшего развития исторического процесса ставится под сомнение, человек будущего в философии Ф. Фукуямы предстает в своеобразном «сомнамбулическом сне». И именно такое «сомнамбулическое состояние» миллиардов людей нашей планеты существенно стабилизирует современный мир, приостанавливает его дальнейшее развитие: «Последний человек в конце истории знает, что незачем рисковать жизнью ради какой-то великой цели, поскольку считает историю полной бесполезных битв, где люди дрались друг с другом, решая, следует быть христианином или мусульманином, протестантом или католиком, немцем или французом. Верность флагу, которая вела людей на отчаянные акты храбрости и самопожертвования, последующей историей была квалифицирована как глупый предрассудок. Современный образованный человек вполне удовлетворен видением дома и одобрением самого себя

за широкие взгляды и отсутствие фанатизма» [19, с. 460]. Развитие прекратилось, постмодернистами разрушена сама идея прогресса.

Таким образом, осязаемой чертой человека будущего философии постмодерна будет являться его пассивность, «сомнамбулическое состояние», пресыщенность, нежелание что-либо менять, мир становится статичным, но не пластичным как ранее. Но как быть с пассионариями, жаждущими развития, как поступить с подобными личностями? Необходимо их успокоить, подавить их активность, сделать их внушаемыми.

В связи с этим необходимо коснуться одного из основных вопросов нашей конференции – взаимосвязи образа человека будущего с системой образования и воспитания, человек будущего во многом формируется именно данными системами, но не только ими. В данной связи постмодерн тоже предлагает ряд фундаментальных изменений по сравнению с модерном. А. С. Панарин пишет: «Замысел, лежащий в основе демократического проекта модерна, состоял в том, чтобы свести к минимуму роль наследуемых, стартовых условий, фатально предопределяющих судьбу личности в традиционном сословном обществе. Теперь же предполагалось, что люди, получившие современное образование, тем самым получают возможность перерешать свою судьбу на основе самых дерзновенных планов («каждый американский мальчик может стать президентом», «каждый советский мальчик – космонавтом или академиком»). Таким образом, новая система массового образования работала в духе мобильной вертикали – как определенный эскалатор истории, выносящий тех, кто на нем находится, из «темного прошлого» в «светлое будущее». Во-вторых, единое образовательное пространство обладало мощной интегрирующей способностью по пространственной вертикали. <...> Что же проделывают деконструктивисты глобализма с этим важнейшим из наследий классического модерна? Прежде всего они подходят к системе просвещения с предрассудками утилитарной экономической «телесности». Знаменитые рыночные «секвестры» в первую очередь означают, что экономикоцентристско мыслящие прагматики разделяют известное из «пролетарской» истории предубеждение в отношении культурно-образовательной надстройки. <...> Именно

в таком направлении работают нынешние творцы образовательных «реформ» в России, ссылающиеся при этом на требования Болонского консенсуса и другие новшества глобализма. Наряду с этими редуционистскими процедурами, приспособляющими образовательную систему к заказам и возможностям рынка, реформаторы пользуются и процедурами социальной сегрегации. Единое национальное образовательное пространство «постмодернистски» дробится на внешне неупорядоченную мозаику, в которой, однако, просматриваются некоторые «классовые смыслы». Образовательная система делится на две неравные подсистемы: платную, привилегированную и бесплатную, становящуюся прибежищем изгойского большинства. Разный набор предметов, разная техническая оснащенность, разные социальные и профессиональные перспективы...» [13, с. 137].

Единая ранее система образования демонтируется на две части: платежеспособная элита общества получает более полное и в этом смысле классическое модернистское образование, остальная же часть общества, относящаяся к неплатежеспособному большинству, остается в другой образовательной системе. Речь идет о создании послушного субъекта, которым можно будет легко манипулировать, именно через эту технологию осуществляется снижение пассионарной активности целых этносов. Идет воплощение идеи создания «многоэтажного человечества», для элиты – верхний этаж, другие этажи – для всех остальных. Данная социальная конструкция может напоминать жесткую кастовую систему Индии, привилегии будут передаваться по наследству. Данные изменения большинства образовательных стандартов современных государств вполне укладываются в постмодернистскую концепцию «конца истории». Постмодернистский отказ от поиска истины, сущности и смысла – является этапом глубокой работы с человеком, из него хотят сделать послушного робота, своеобразную куклу, которой будет легко манипулировать. Один из самых авторитетных современных социальных философов С. Г. Кара-Мурза пишет о раздвоении единой системы образования на два коридора: «Сеть «А» производит из каждого индивидуума, независимо от того места, которое он займет в социальном разделении труда

(комиссар полиции или преподаватель университета, инженер или директор и т. д.), активного выразителя буржуазной идеологии. Напротив, сеть «В» сдвинута к формированию пролетариев, пассивно подчиняющихся господствующей идеологии... Она готовит их к определенному социальному статусу: безответственных, неэффективных, аполитичных. В то время как будущие пролетарии подвержены жесткому и массовому идеологическому воздействию, будущие буржуа из сети «А» овладевают, невзирая на молодость, умением использовать все инструменты господства буржуазной идеологии» [9, с. 149].

Казалось бы, какое значение в данных «событиях» играет философия постмодерна? Глобалисты достаточно широко используют методологические разработки постмодернистов. Дело в том, что данное направление философской мысли не пытается найти сущность явлений, не ищет метафизических глубин, происходит мировоззренческий отказ от поиска истины, мысль человека должна скользить по поверхности (резюме). Реализация этого амбициозного проекта возможна через изменение образовательных систем. У большинства жителей планеты должен быть сформирован «калейдоскопический идиотизм», когда вместо полной и четкой картины мира формируется урезанное мировоззрение-калейдоскоп. Таким людям кажется, что все случайно, кругом только хаос бессмысленных явлений, а в их мышлении демонтированы причинно-следственные связи, их мировоззрение подобно воску, из которого любой манипулятор сможет вылепить все, что пожелает. Неполнота знаний, а иногда их отсутствие, не позволяет правильно ориентироваться в мире, в головах миллиардов людей искусственно создается хаос. Однако в идеале необходимо формировать не калейдоскопическое, а мозаичное мировоззрение. Мировоззрение, которое формируется на основе всей полноты знаний о мире, где знания занимают свою нишу, а не располагаются хаособразно, все знания систематизированы и структурированы: «Мозаика. Здесь цветные «камешки» (знания, явления, факты, события) укладываются в мозаичное полотно. Все взаимообусловлено и взаимозависимо. Никакого хаоса нет. Мир един и целостен, и все процессы в нем упорядочены определенным образом. Мозаичное мировоззрение

формирует целостную картину» [14, с. 104]. Именно человеком с таким мировоззрением трудно манипулировать, но это означает определенный разрыв с парадигмой постмодерна.

Постмодернистами достаточно четко и всесторонне описано общество спектакля, в котором исчезают все смыслы, словно в бездну проваливаются подлинные значения, а затем и все идеальное. Человек постмодерна живет в мире симулякров – моделей реальности, и, чтобы снизить риск его возвращения к своей самости, к реальности, а не виртуальному и манипуляционному, нужно было повсеместно снизить качество образования. Индивид начинает искаженно воспринимать мир, и в этом смысле он, безусловно, становится апатичным субъектом «конца истории».

Но здесь скрывается существенная опасность, убеждение в том, что индивид с «калейдоскопическим мировоззрением» легко управляем, является отчасти ложным, невозможно полностью стерилизовать деструктивное в человеке, он может сделаться совсем неуправляемым. Постмодернисты закладывают под фундамент человеческой цивилизации мину замедленного действия. Опасность демонтажа системы образования классического модернистского типа, по мнению С. Г. Кара-Мурзы заключается в следующем: «А ведь учительство пошло на этом пути дальше – оно молчаливо согласилось с тем, чтобы школьное образование перестало быть всеобщим. Без шума у нации отняли огромное завоевание, сразу отбросив Россию в разряд быстро отстающих стран. И никакими экономическими соображениями это оправдать невозможно – вложения в квалификацию рабочей силы везде и всегда являются самыми рентабельными. Но дело и не в экономике. Сегодня, в отличие, скажем, от начала века, отлучение от образования есть выбрасывание из общества. А переход к платному образованию есть неминуемое отлучение от него значительной части подростков. Тем самым сразу отбрасывается, как ненужная тряпка, миф о демократическом «обществе равных стартовых возможностей».

Что же стоит за планом вытеснения из общества, превращения в маргиналов значительной части молодежи? Ведь известно, что эта молодежь не пойдет на рынок труда «по дешевке». Она озлобляется и начинает «войну всех против всех» доступными средства-

ми – через преступность, или уходит в наркоманию. Зачем же это делается? Ведь в сотни раз дешевле дать человеку образование, чем защищать общество от него, ставшего волком. Разумная причина проста – и опять-таки вскрыта социологами западного общества. Эти озлобленные подростки и юноши выполняют двойную роль. Во-первых, они, как хищники, сплачивают стадо «благополучных» обывателей вокруг пастуха-государства, которое их охраняет. Угроза насилия «маргиналов» даже специально преувеличивается средствами прессы и искусства (вспомните типичные американские фильмы). Во-вторых, из этих волчат, самых бедных и неграмотных, рекрутируются и натаскиваются безжалостные репрессивные силы режима, способные на любое зверство против людей своей страны – раз эти люди более благополучны, им надо мстить» [9, с. 162].

Одним из первых в истории мысли обо всей опасности постмодернистского общества спектакля предупредил человечество Достоевский. Люди, задумавшие украсть у человечества историю, переместили его в мир иллюзий и симулякров, современный человек отчужден не только от себя, но и от подлинной реальности. Предупреждения Достоевского касаются и вопроса о свободе в современном «обществе спектакля». Ф. Фукуяма пишет о конце истории еще и потому, что дискредитированы все идеологии, настала эра неограниченного потребления материальных благ и свободы. Но после краха тоталитарных идеологий, на наш взгляд, не произошло обещанного освобождения человечества, на него были надеты еще более крепкие оковы, это произошло по вине манипулятивных технологий, которые достаточно широко используются постмодернистами. В своем фундаментальном исследовании этой серьезной социальной проблемы С. Г. Кара-Мурза упоминает роман Достоевского «Братья Карамазовы»: «Описывая внутренний мир всех участников акта манипуляции сознанием, художники порой создают сложные модели, которые потом надолго становятся уже предметом научных исследований. В «Братьях Карамазовых» Достоевский «расщепил» душу человека, представив каждую ее часть в виде отдельного участника сложного конфликта. <...> Но главное, он создал провидческую модель, почти алгоритм «русской манипуляции», которая безукоризненно работает именно при на-

личии в общественной среде «всех Карамазовых». Наши политики по советам своих умniejszych экспертов-культурологов, раз за разом безотказно используют этот алгоритм. А мы, вместо того, чтобы Достоевского внимательно прочитать, все ищем какие-то психотропные лучи» [8, с. 13].

Рассмотрим модель манипуляции сознанием, которую описал Достоевский в «Братьях Карамазовых». Главный принцип любых манипулятивных действий – это их незаметность для окружающих. Жертва манипуляции и не подозревает, что ее изначально лишили свободы личностного выбора. Человека теперь не принуждают, используя грубое насилие, а перепрограммируют, задают алгоритмы поведения и действий извне. Грубое физическое насилие вызывает у подавляемой личности озлобленность и недовольство, насилие же в виде «духовного наркотика» – приятно. Жертва манипуляции не замечает, что уже не принадлежит себе – ее проживают другие. В экзистенциальной философии эту опасность для личности очень ярко выразил М. Хайдеггер, а до него – Достоевский. Остановимся на взглядах немецкого мыслителя несколько подробнее. В чем сущность подхода М. Хайдеггера? Он пытается выяснить механизм воздействия «массового общества» на отдельного человека. Произошли титанические сдвиги в народонаселении. Количество жителей планеты постоянно увеличивается, XX век мы можем назвать своеобразной эпохой «восстания масс». Распадаются внутриобщественные связи, происходит в глобальном контексте манипуляция сознанием огромного числа людей, навязывание им стереотипов моды, поведения, языка, политических взглядов, потребительских вкусов и так далее. В этом, по мнению М. Хайдеггера, заключается бегство современного человека от самого себя, своего собственного «Я». Этот деформирующий личность процесс, в котором она уже не принадлежит себе, можно сравнить с духовным порабощением. Современный человек постиндустриальной эпохи уже практически не задумывается о смысле собственной жизни, выборе индивидуального пути, индивидуум погружен в мир банальных всеобщих стандартов «социума потребления». Человек не только отчужден от других людей, но и от себя самого, от своего собственного настоящего «Я». Немецкий мыслитель рассуждает о том, что эмоци-

онально-нравственная потребность в близком, однозвучном мире, тоска по своему alter ego, вызываемая одиночеством, постоянно заглушается страхом перед возможной враждебностью, насмешливостью этого чуждого самости мира, перед угрозой попасть к нему в плен, быть «использованным». В результате развития самоотчуждения человека от общества оно прямо перерождает, нравственно-психологически опустошает внутренний мир индивида; он уже не имеет больше ничего своего и даже испытывает в некотором роде страх, что от него может потребоваться это свое. «Человек сам для себя становится настолько иным, – пишет в своей книге С. В. Поросенков, – что открытость бытия в его самопонимании сведена к констатации «есть» подобно тому, как «есть» электрон, есть камень, которые в простоте своего «есть» вовсе никак себя для себя не обнаруживают» [15, с. 347]. Н. Бердяев в своей книге о Достоевском приравнял идеи, высказанные Великим Инквизитором, к католическому или социалистическому учению, но это несколько «узкий» подход. Теория «духовного тоталитаризма» (манипуляции), пожалуй, в большей степени относится к современной эпохе постмодерна, которая сделала манипуляцию сознанием своим главным оружием духовного порабощения личности. Свобода современного индивида есть мнимая свобода. Личность убеждена в том, что никакая сила в мире не способна подтолкнуть ее к тому или иному выбору, но это лишь иллюзия сознания современного человека. Массовое общество очень точно зомбируется, детально разработаны методы управления целыми народами, свобода современного человека – миф, ничего общего не имеющий с реальностью. Актуально, как никогда, в свете теории манипуляции сознанием звучат слова Великого Инквизитора в романе Достоевского, который говорит Христу: «Но знай, что теперь и именно ныне эти люди уверены более, чем когда-нибудь, что свободны вполне, а между тем сами же они принесли нам свободу свою и покорно положили ее к ногам нашим». [4, с. 292].

Манипулятивные технологии используются во всех сферах современного постиндустриального общества, начиная с банальной рекламы, способствующей продвижению какого-либо бренда в рыночной среде, и заканчивая политическими технологиями,

содействующими продвижению целых партий или отдельных личностей в высшие эшелоны власти. В современных политических кампаниях, например, утрачивается сама возможность независимого выбора человека. Миллиарды людей через средства массовой информации получают свой «духовный наркотик», их воля и разум поражены, телевидение создает искаженную виртуальную реальность, своеобразный симулякр, декорацию подлинной реальности: «Человек, с детства прикованный к телевизору, уже не хочет выходить в реальный мир, полностью верит именно шарлатанам, которые манипулируют фигурками и кнопками» [8, с. 299].

В романе Достоевского Алексей Карамазов заявляет, что такой циничный план по внутреннему порабощению человека мог быть разработан только масонами. Создана скрытая от глаз человечества могущественная организация, которая правит миром, выбирая различные методы воздействия. Появилась закрытая интеллектуальная структура, которая рассматривает остальное человечество в качестве «неразумных детей». Пророчески в этом смысле звучат слова Великого Инквизитора в романе «Братья Карамазовы»: «Они будут расслабленно трепетать гнева нашего, умы их оробеют, глаза их станут слезоточивы, как у детей и женщин, но столь же легко будут переходить они по нашему мановению к веселью и к смеху, светлой радости и счастливой детской песенке» [4, с. 287].

Зададимся вопросом, для чего осуществляется глобальная манипуляция сознанием всего человечества? Делается это для того, чтобы предотвратить тотальное восстание масс. Глобальное возвращение человека к самому себе, своей самости чрезвычайно опасно, так как этот процесс может привести к существенной деформации современный относительно стабильный мир. Чтобы этого не произошло, нужно «украсть» человеческое «Я» каждого жителя планеты. Золотой миллиард западного мира существует за счет другой части человечества, процесс ограбления которого был бы невозможен без четко разработанных манипулятивных технологий. Именно этой цивилизацией создана универсальная методика жесточайшего «духовного тоталитаризма», в которой уже невозможен независимый выбор человека. Настает эпоха фальшивой свободы и построения общества апатии и скуки. В романе Достоевский пишет: «У нас

все будут счастливы и не будут более бунтовать и истреблять друг друга, как в свободе твоей, повсеместно. О, мы убедим их, что они только и станут свободными, когда откажутся от свободы своей для нас и нам покорятся» [4, с. 269].

В своем фундаментальном исследовании деформирующей идеологии постиндустриального общества, которое тотально господствует над личностью, С. Г. Кара-мурза отметил, что индивид через средства манипуляции и систему образования утрачивает чувство реальности. Речь идет о миллиардах «счастливых младенцев», о которых писал в своем романе Достоевский, в их сознании стерта грань между подлинным и виртуальным, правдой и ложью: «Западные философы, изучающие современность, говорят о возникновении общества спектакля. Мы, простые люди, стали как бы зрителями, затаив дыхание наблюдающими за сложными поворотами захватывающего спектакля. А сцена – весь мир, и невидимый режиссер и нас втягивает в массовки, а артисты спускаются со сцены в зал. И мы уже теряем ощущение реальности, перестаем понимать, где игра актеров, а где реальная жизнь. Что это льется – кровь или краска? Эти женщины и дети, что упали, как подкошенные, в Бендерах, Сараево или Ходжалы – прекрасно «играют смерть» или вправду убиты? Здесь возникает диалектическое взаимодействие с процессом превращения людей в толпу. Ле Бон сказал о толпе, что «нереальное действует на нее почти так же, как и реальное, и она имеет явную склонность не отличать их друг от друга». Речь идет о важном сдвиге в культуре, о сознательном стирании грани между жизнью и спектаклем, о придании самой жизни черт карнавала, условности и зыбкости. Это происходило, как показал М. Бахтин, при ломке традиционного общества в средневековой Европе. Сегодня эти культурологические открытия делают социальной инженерией» [8, с. 192].

Таким образом, Достоевский в «Легенде о Великом Инквизиторе» говорит именно о современном «обществе потребления» (если пользоваться терминологией Э. Фромма), а не о коммунистическом социуме, как писали Н. А. Бердяев и В. В. Розанов.

Постмодернистское общество потребления изымает всякую идеальную мотивацию из сферы общественного сознания. Современ-

ный человек думает лишь о материальном, которое можно ощутить, приобщить к себе, овеществить, сфера духа находится вне его сознания: «Вся капиталистическая система хозяйства есть детище пожирающей и истребляющей похоти. Она могла возникнуть лишь в обществе, которое окончательно отказалось от христианского аскетизма, отвернулось от неба и исключительно отдалось земным удовлетворениям». [1, с. 561]. Сам исторический прогресс был возможен благодаря идеальной мотивации, смене идеологий. Но сейчас мы можем констатировать «смерть идеологий», нужно было уничтожить все мобилизующее, именно для этого было создано постмодернистское общество потребления, в котором будет много сытых и довольных людей, но этот социум будет состоять из поработанных индивидов. Именно об этой опасности предупреждал нас Достоевский в своем романе.

Практически мы можем говорить о ликвидации важнейших прав личности в современном постиндустриальном обществе. Настала эра нового «информационного тоталитаризма», в которой человек и его свобода избрания (свобода выбора человека) так и не стала высшей ценностью, и это не менее опасный путь духовного рабства личности. «Жизнь духа должна быть свободна и неприкосновенна, – пишет в своей статье С. Л. Франк, – мысль и совесть не могут находиться под властью людей – они подчинены лишь своему собственному верховному суду и лишь перед ним повинны отчетом». [17, с. 69]. Ю. Карякин в своей книге о Достоевском отметил, что идеи, высказанные писателем, актуальны во все времена. Кажется, будто Достоевский не писатель-реалист, как он себя называл, а писатель-фантаст. И многие из его пророчеств, которые не понимали его современники, сбылись уже после смерти Достоевского. Этот дар пророка является самым существенным подтверждением гениальности русского писателя.

Таким образом, перед нами крайне четко обозначилась вторая характерная черта образа человека будущего – это его внушаемость. Мощная индустрия развлечения и дезинформации формирует социум «счастливых младенцев», которые всецело повинуются направляющей их руке. Манипуляция сознанием стала новым видом «информационного тоталитаризма» эпохи постмодерна.

Перейдем к третьей черте образа человека будущего эпохи постмодерна. Один из ярких представителей философии данного направления Ж. Делёз определял смысл как «поверхностный эффект». После того как становится очевидным, что платонические небеса и мистериальные недра философии досократиков – всего лишь культурологические симулякры и декорации, исчезает и смысл этих явлений. Замечательный психолог XX века В. Франкл ввел в научный и философский обиход интереснейший термин – «экзистенциальный вакуум». Данное болезненное состояние души человека можно описать как синдром отсутствия осознанного смысла жизни, данной болезнью поражена значительная часть индивидов западного общества. А. Зиновьев, много проживший на Западе, отметил, что данный социум является неудовлетворенным сообществом, несмотря на высокий уровень потребления материальных благ, огромное число «западноидов» ощущают себя несчастными и одинокими, сотни миллионов представителей данной цивилизации употребляют антидепрессанты. Растет волна самоубийств: «Прогресс западного общества порождает противоречивые следствия. С одной стороны, бытовой комфорт, питание, спорт, медицина, гигиена очевидным образом способствуют улучшению здоровья людей и усовершенствованию биологического вида. А с другой стороны, имеет место рост числа инвалидов от рождения, алкоголизма, наркомании, склонности к насилию и извращениям, импотенции, аллергии, гомосексуализма, новых видов эпидемий... Люди в большинстве случаев даже не отдают себе отчет в том, что они душевно больны» [7, с. 123]. Таковы негативные последствия воздействия Системы, которая демонтирует смыслы: «Начнем с того, что Система запрограммирована на поедание смыслов, а не на их производство. Пожрав определенные смыслы (советские, коммунистические), Система-пожиратель хочет сожрать еще что-нибудь. Что именно? Для начала что-нибудь родственное. Не коммунистическое, так хилиастическое... Историческое... Греховно занятое развитием... Но если Система-пожиратель запрограммирована на пожирание смыслов, а также на пожирание того, что порождает эти смыслы, а также пожирание всего, что «порождает порождает

ищее»?.. Тогда пожирание смыслов становится самодостаточным. Война против определенных смыслов превращается в войну против смыслов как таковых» [11, с. 404].

Трагизм подобной ситуации в том, что изъяв все смыслы, которыми жив человек, адепты постмодернизма делают его нежизнеспособным. Эта тайна раскрыта еще Достоевским в своих романах. Смыслы бытия человека могут носить разную окраску, начиная от религиозных и заканчивая смыслами служения своему Отечеству, народу, близким, но в постмодерне буквально высмеяна подобная смыслообразующая традиция. Ф. Фукуяма пишет о том, что главный смысл бытия человека может быть найден в максимальном потреблении материальных благ. Но даже Великий Инквизитор из романа Достоевского «Братья Карамазовы» настаивает на том, что одни материальные блага не в силах дать человеку подлинное счастье: «Ибо тайна бытия человеческого не в том, чтобы только жить, а в том, для чего жить. Без твердого представления себе, для чего ему жить, человек не согласится жить и скорей истребит себя, чем останется на земле, хотя бы кругом его все были хлебы» [4, с. 274]. Отличие личности от зверя заключается в том, чтобы не просто экзистировать, а в том, чтобы существовать для чего-либо, осмысленно существовать. Задумываться о смысле жизни – привилегия сознания только человека, даже самые высокоразвитые приматы не способны на это. Жизнь человека должна быть освещена высшим метафизическим смыслом, преодолевающим личную замкнутость: «... осмысленная жизнь неизбежно должна быть служением чему-то иному, чем она сама, как замкнутая в себе личная жизнь, что лишь в исполнении призвания, в осуществлении какой-либо сверхличной и самодовлеющей ценности человек может найти самого себя как разумное существо, требующее разумной, осмысленной жизни» [16, с. 173]. В этом пафос романа Достоевского «Братья Карамазовы», и особенно его главы «Великий Инквизитор». В своем «Дневнике писателя» Достоевский пишет: «А выходит именно напротив, ибо только с верой в свое бессмертие человек постигает свою разумную цель на земле. Без убеждения же в своем бессмертии связи человека с землей порываются, становятся

ся тоньше, гнилее, а потеря высшего смысла жизни (ощущается хотя бы лишь в виде самой бессознательной тоски), несомненно, ведет за собой самоубийство» [4, с. 261].

Крестовый поход постмодернистов против классики привел к размыванию идеалов прошлого, которое они хотят сбросить с корабля современности. Их коренное отличие от модернистов в том, что последние предлагали альтернативную метафизику, новый великий идеал, а для постмодернистов – это бессмысленное занятие, в постмодерне нет места идеалам, зияет Ничто (пустота). Движение в пустоту – дорога постмодерна.

Четвертой важной чертой образа человека будущего является его внеисторичность. Если человек эпох домодерна и модерна сократизировал свое прошлое, крайне бережно относился к нему, сам активно участвовал в историческом процессе, то индивид эпохи постмодерна отказался от своего прошлого, из-под его ног была выбита национальная почва. А. С. Панарин пишет: «Создатели новых наций модерна использовали национальный музей как особый социальный институт, в котором находили опору коллективная идентичность интегрированной политической нации, ее гордость, ее вера в свое историческое призвание и будущее. Музей был пантеоном, в котором обитали тени героев-освободителей, взывающие к благодарной памяти потомков и к их национальному достоинству. Во что же превращают национальный музей деконструктивисты глобализма, опасаящиеся сопротивления со стороны носителей национального суверенитета? В нечто прямо противоположное пантеону – в пристанище темных демонов и сил «проклятого прошлого», откровенно уличающих современников в неисправимо плохой исторической наследственности. «Деконструкторы» неистово выискивают в национальном прошлом, отдаленном и недавнем, тайных и явных злодеев, которые якобы и монополизировали историю «этого» народа. В биографиях национальных героев – политических лидеров, полководцев, литературных классиков – неизменно находятся компрометирующие «детали», которые при известном кумулятивном эффекте заставляют менять плюсы на минусы и превращают героев в антигероев. Постмодернисты здесь ведут себя как своего рода психоаналитики, задумавшие унижить национальное

самосознание, пропустив через препоны спасительной моральной цензуры скандальные позы и импульсы «подсознательного», прежде надежно запертые. В результате систематического употребления таких процедур нация оказывается полностью деморализованной: ей ничего не остается, кроме как стыдиться всего своего прошлого и самой своей идентичности, выступающей как знак изгойства и отверженности» [13, с. 134–135].

Личность, забывшая свое прошлое, вырванная из контекста национальной культуры – типичная личность эпохи постмодерна. Неслучайно пристальное внимание постмодернистов привлекает сама идея клонирования, создания «идеального нового человека», старый индивид модерна исчерпал свой ресурс. Но здесь возникает существенная этическая проблема создания «новой личности» постмодерна, так как существует опасность появления индивида «без свойств и качеств». Из его сознания стирается не только историческая память, но и подсознательный архетип нации, к которой он принадлежит. Создается «модель» искусственного биоробота, человека без национального архетипа. Постмодерн в своей трактовке антропологии пытается разорвать неотчуждаемую связь личности с национальным языком, культурой и традицией, данная операция может быть осуществлена благодаря генной инженерии, именно при помощи ее может быть осуществлен переход к новому индивиду эпохи постмодерна. А. Дугин в своем исследовании отмечает: «Новый человек глобального мира, его идеальный субъект – это клон» [6, с. 99]. В постмодернизме происходит деформация не только культуры, но и самой личности. Экстраполируя данную проблему на социальный уровень рассмотрения, можно говорить о серьезной деформации культурной среды. Время не теряет своей бытийственной направленности от прошлого к будущему, люди не исчезают, однако происходит глубинное изменение пространства культуры, наступает трансформация определенных ценностей, осуществляется период перерождения культурного пространства. В постиндустриальную эпоху взаимодействие между индивидами не регулируется более внерациональными принципами: обычаями, традициями, верой в метафизическое, этическими принципами. Можно отметить, что произошло перерождение духовности чело-

века, торжествует только разум, а все ценности заменяются информацией и различными технологиями. О. Шпенглер напишет: «Воцаряется мозг, а душа вышла в отставку». «Технологизация человека в его жизни разворачивается в объективно всеобщий процесс. Вместо общения – технология общения, вместо любви – технология секса, вместо искусства – технология манипулирования образами и звуками, – пишет С. В. Поросенков, – вместо счастья – технология его достижения, вместо питания – технология питания. <...> Техно-логии предстают как логически обоснованные, выявляемые на основании аналогии с уже функционирующими техническими системами, формализованные или социально фиксируемые действия человека во взаимодействии с техническими системами, обществом, природой, собственным организмом, психикой, духовной жизнью» [15, с. 341].

Один из самых ярких представителей постмодерна Ж. Бодрийяр не без удовольствия пишет о «новых клонах» – прообразах человека будущего, которые со временем заменят «ветхого» индивида эпохи модерна. Некоторых персонажей неотдаленного будущего мы можем созерцать уже в наши дни: «Посмотрите на Майкла Джексона. Он одинокий мутант, предшественник всеобщего и потому величественного смешения рас, представитель новой расы. Перед сегодняшними детьми нет никаких преград на пути к обществу смешанных рас: оно – их Вселенная, а Майкл Джексон предвосхищает то, что они представляют себе как идеальное будущее. К этому надо добавить, что Майкл Джексон и переделал свое лицо, и взбил волосы, и осветлил кожу – короче, он самым тщательным образом создал сам себя. Это превратило его в невинное, чистое дитя, в искусственный, сказочный двуполый персонаж, который скорее, чем Христос, способен воцариться в мире и примирить его, потому что он ценнее, чем дитя-бог: это дитя-протез, эмбрион всех мыслимых форм мутации, которые, вероятно, освободят нас от принадлежности к определенной расе и полу» [21, с. 258].

И хотя все эти устремления медленно, но верно воплощаются, становятся частью реальности, их неизбежный крах становится всё более очевидным. Его предвестником стала внезапная смерть Майк-

ла Джексона. Из-за нее мир узнал, во что на самом деле превратил себя поп-идол. От осмотра его тела испытали шок даже опытные патологоанатомы. На момент смерти Джексон был практически лысый, весь покрыт бесчисленными ранами от медицинских игл и весил всего 51 килограмм. В его желудке были только таблетки, а его тело имело множественные шрамы, оставленные, по некоторым данным, 50-ю пластическими операциями.

Труп короля поп-музыки представлял собой изувеченное чахлое тело, из которого задолго до смерти ушла жизнь. Христос нес в мир определенные духовные и этические ценности, а главное – новые смыслы бытия, но что принес в мир популярный музыкант из Америки?

Категории «иметь и казаться» полностью демонтировали в нем более глубокую сущность «быть»: «Каждый ищет свое обличие. Так как более невозможно постичь смысл собственного существования, остается лишь выставлять напоказ свою наружность, не заботясь ни о том, чтобы быть увиденным, ни даже о том, чтобы быть» [21, с. 260]. Произошел бесславный конец киборга поп-культуры, который довёл отрицание своей собственной природы до предела и умер от экзистенциального ужаса полной утраты самоидентификации.

Постмодернистская методология предоставляет возможность для того, чтобы не только похитить настоящее внутреннее «Я» человека, сделать из личности послушный автомат, который существует в мире симулякров, но теперь появляется возможность похитить тело человека, его самоидентификацию. Делается все, чтобы он не «заглядывал внутрь себя», забыл о бытийственном самопонимании. «Проблемы самоидентификации, рост психических болезней, рост самоубийств, кризис семьи, – пишет С. В. Поросенков, – смена пола, гипертрофия и эстетизация насилия в массовой культуре указывают на эмпирические проявления процесса исчезновения онтологического самоопределения отдельного человеческого существования» [15, с. 358]. Человек постмодерна противится замыслу природы о нем (в религиозной традиции Бога) он сам волен конструировать себя, определять свою физическую качественность. Образ человека будущего эпохи постмодерна предстает в образе конструктора «Лего». Мир патологической искусственности убивает в нем

все живое, индивид постмодерна превосходит «ветхого» человека эпохи модерна возможностью конструировать себя по образу и подобию «новых эталонов».

Подведем некоторые итоги: исходя из постмодернистской парадигмы, перед нами предстает достаточно специфический образ личности будущего. Безусловно, он является «неклассическим» человеком, которого мы созерцали в эпохе модерна. В сознании человека эпохи модерна демонтирована граница между реальным и искусственным. Данный индивид живет в мире симулякров, а постиндустриальный социум предстает в виде общества скуки и апатии, человеку постмодерна не к чему стремиться. Украдена не только его телесность, но и подлинное настоящее «Я», человека постмодерна проживают другие. Еще одной важной чертой образа человека будущего эпохи постмодерна является наличие у него синдрома «экзистенциального вакуума», постмодернисты, ведя борьбу за уничтожение бытийственного смысла, подвергли личность страшной опасности, сделали его менее жизнеспособным. Игра в разрушение смыслов – страшная затея с возможными печальными последствиями: «Напротив, деконструктивизм неизменно берет себе в союзники силы разложения и глумления, инстанции, играющие на понижение, на ниспровержение «божественной триады» – Истины, Добра и Красоты. Антиподы этой триады, справедливо «униженные» онтологически и морально в классической картине мира, берут реванш в постмодернистской. Почему люди постмодернистского темперамента не просто больше верят в торжество ложного, злого и безобразного – тогда их можно было бы назвать онтологическими пессимистами и ипохондриками, – но предпочитают брать в союзники носителей этих начал, предоставляя им особый кредит поддержки и доверия» [13, с. 130].

Можно ли что-либо противопоставить разрушительному воздействию постмодерна? А. Дугин в своей новой книге пишет: «Сегодня постмодерн достиг исторической победы. На сей раз не только над традиционным обществом, но и над самим модерном. И снова, как в эпоху Просвещения, можно противостоять постмодерну. На сей раз, правда, и архаические консервативные идеологии, и преодоленные идеологии модерна оказываются по одну сторону баррикад»

[6, с. 68]. Одновременно необходимо сформировать альтернативный постмодерну образ человека будущих эпох. Каким будет этот альтернативный взгляд на человека? На чем он может базироваться? Прежде всего, на подлинность личности против «театрализации» и симулякризации ее бытия. Человек сверхмодерна (в терминологии С. Е. Кургиняна) должен выйти из мира снов и иллюзий, навешанных телеэкраном в реальный мир, должен осуществиться экзистенциальный прорыв к реальности и подлинности. Второй чертой образа человека будущего, преодолевшего постмодерн, может быть глубокое осознание новых и настоящих смыслов бытия, их поиск, а не всеобщая успокоенность в «сомнамбулическом сне». Еще в XIX веке великий Достоевский предупреждал личность о том, что, потеряв подлинный смысл существования, она становится нежизнеспособной. В. Франкл в своих психологических очерках всецело подтвердил правоту этого тезиса. Третьей важной чертой человека сверхмодерна может быть его пассионарная активность, жажда творить исторический процесс, жажда духовного восхождения вместе с другими. Этого человека будущего уже не удовлетворит тезис Ф. Фукуямы о «конце истории», а общество скуки будет заменено социумом стремительного восхождения. Необходимо широкое объединение сил, противостоящих разрушительным тенденциям постмодерна: «Идейное сопротивление постмодернизму и текстуре оказывают религиозные движения, философская антропология, экзистенциализм, герменевтика, понимающие подходы в познании. Гуманизация образования стала одной из актуальных забот общества. В социально-политическом плане неприятие космополитизма и либерального тоталитаризма, желание сохранить этнонациональное своеобразие доходит до обращения к язычеству, к глубинной экологии, до возрождения фундаменталистских и фашистских движений, опасность которых можно купировать лишь идеологией патриотизма, поддержанием культурного разнообразия мира» [12].

Именно благодаря победе тенденций сверхмодерна возникнет позитивный образ человека будущего, эта личность будет жить в мире реального, а не виртуального, она уже не будет игрушкой в руках ловких манипуляторов. Личность сверхмодерна сделает прорыв к своей подлинности, ее бытие будет наполнено смыслом,

данные черты будут залогом не «конца истории», а ее динамичного развития, этим человеком будущего будет продолжена прерванная ныне эпоха гуманизма.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н. А. Смысл творчества. - М.: АСТ, 2002. – 688 с.
2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. – М.: Добросвет, 2000. – 327 с.
3. Гаджиев Введение в геополитику. – М.: Логос, 1998. – 416 с.
4. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. – М.: Художественная литература, 1972. – 389 с.
5. Достоевский Ф. М. Дневник писателя. – М.: Азбука, 1999. – 515 с.
6. Дугин А. Геополитика постмодерна. – СПб.: Амфора, 2007. – 382 с.
7. Зиновьев А. А. На пути к сверхобществу. – М.: Центрполиграф, 2000. – 638 с.
8. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО-пресс, 2002. – 832 с.
9. Кара-Мурза С. Г. Советская цивилизация. Книга вторая. – М.: ЭКСМО-пресс, 2002. – 768 с.
10. Козловский П. Современность постмодерна. // Вопросы философии. 1995. № 10. С. 85–95.
11. Кургинян С. Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Том 2. «ПОСТ» и «СВЕРХ» – М.: МОФ ЭТЦ, – 2009. – 572 с.
12. Кутырев В. А. Экологический кризис, постмодернизм и культура // Вопросы философии. 1996. № 11. С. 23–32.
13. Панарин А. С. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера. // Сумерки глобализации. – М.: АСТ, 2004. – 348 с.
14. Петров К. П. Тайны управления человечеством или Тайны глобализации. – М.: Академия управления, 2008. – 875 с.
15. Поросенков С. В. Существование и деятельность в определении ценностного отношения. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002–408 с.

16. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
17. Франк С. Л. Сочинения. – М.: Правда, 1990. – 604 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
19. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М.: АСТ, 2004. – 588 с.
20. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. I. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.
21. Ясперс К., Бодрийяр Ж. Призрак толпы. – М.: Алгоритм, 2007. – 272 с.

ГЛАВА 13

ЛИЧНОСТЬ ПЛАНЕТАРНО-КОСМИЧЕСКОГО ТИПА КАК ЗАКОНОМЕРНЫЙ ЭТАП ПЛАНЕТАРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ (ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)

Е. П. Сабодина

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
г. Москва, Россия



Статья посвящена актуальной проблеме формирования личности планетарно-космического типа. Показана необходимость синтеза исторического опыта народов России, Украины и всего мира и новейших естественно-научных и гуманитарных технологий в области преобразования человека.

Освоение космоса выдвигает адекватные требования к человеку и человечеству. Ясно, что речь идет не о коммерческих путешествиях отдельных состоятельных господ, желающих обогатить гамму собственных ощущений и жизненного опыта. Речь идет о выходе человечества на более высокий уровень развития планетарной цивилизации.

Сложность задачи не идет ни в какое сравнение с освоением планеты, открытием новых континентов, которые в свое время потребовали соответствующей отдачи и определенных жертв от человека. Бессмертный подвиг Юрия Гагарина показал нам тренд развития личности космонавта, но в настоящее время советская система воспитания отошла в сторону, а адекватной замены себе не оставила. Необходим новый, качественный прорыв в деле воспитания личности планетарно – космического типа. Для этого необходимо объединить исторический опыт и лучшие достижения естественных и гуманитарных наук.

Народ Украины, как и народы России и Белоруссии обладает уникальным опытом великих свершений. Современные полити-

ческие преобразования, затронувшие наши страны, носят временный характер, выход человека в космос есть категория вечности. О том, какие позитивные изменения могут произойти в характере человека, очень хорошо показано в романе А. Фадеева «Молодая гвардия». От имени простого рабочего человека, старика украинца ведёт повествование писатель: «... Два раза мы сами оборудование с завода вывозили, да немцы бомбили нас несколько раз... Строили паровозы, строили танки и пушки, а нонче чиним примуса и зажигалки... Кой-какие оборудования есть по заводу то там, то здесь, да ведь это, как сказать, требует настоящего хозяина... А нынешние... – Он махнул заскорузлым кулаком на маленькой сухой руке. – Несерьезный народ!.. Плавают мелко – и воры. Поверишь ли, приехало на один завод сразу три хозяина: Круп, – раньше завод был гартмановский, так его акции Круп скупил, – управление железных дорог и электрическая компания – той досталась наша ТЭЦ, ее, правда, наши перед уходом взорвали... Ходили они, ходили по заводу, и давай делить его на три части. И смех, и грех: разрушенный завод, а они его столбят, как мужики при царе свои полоски, даже поперек дорог, что связывают завод, ямы порыли, как свиньи. Поделили, застолбили, каждый остатки оборудования повез к себе в Германию. А тем, что помельче да похуже, тем они торгуют направо и налево, как спекулянты на толкучке. Наши рабочие смеются: «Ну, дал бог хозяев!» Наш брат за эти годы привык, сам знаешь, к какому размаху, а на этих ему не то, что работать, а и смотреть то муторно».

[1]. Народ, испытавший опыт великих свершений «новые хозяева» ввести в заблуждение не могут. Эти строки, написанные более полувека, обрели сегодня новую актуальность. Освоение космоса гораздо более сложная задача, по сравнению с открытием новых материков или организацией производства и решение этой задачи потребует определенных человеческих качеств не только от отдельных личностей, но всего народа. В этом смысле возрожденный и обновленный опыт социалистического строительства предоставит народам России, Украины и Белоруссии значительные преимущества, при учете правильной эколого-геополитической стратегии

[2]. Однако последние двадцать лет нашей истории показали, что не только достижения были в нашей истории, но и глубочайшие

провалы. Не только талантливые изобретатели и творцы вышли из недр народа, но и иные личности, откровенно и цинично растлевающие народ и уничтожающие его творческие силы. Причем вышеуказанная ситуация характерна для всего мира. Это вопрос философский, касается самой сути человека и решаться должен прежде всего на уровне философии. Поэтому первым делом попытаемся напомнить себе определение термина философия. Так как философия возникает в античной Греции и определяет специфику античной культуры, обратим внимание на первоначальный, древнегреческий смысл этого понятия – философия. Любовь к мудрости. Какое содержание вкладывал грек в это словосочетание? Осмелимся наполнить нашим собственным пониманием реконструкцию античного термина. Нам представляется, что культура мышления греков находилась на гораздо более высоком уровне, нежели культура среднего человека современного общества. К философии греки были приобщены через систему образования, учились охотно, добровольно и неформально. Мы полагаем, что грек был бы неприятно изумлен, окажись он в стандартном вузе России на лекции по философии. Грек, вероятно, не согласился бы даже на лекцию по античной философии, так как привык к живому общению и творческому поиску, и пассивное восприятие информации было ему чуждо. Но коль он был жизнерадостен и любопытен, что же он находил в философии и как понимал ее? Любовь к мудрости. Когда человек совершает какой-либо поступок, если он мудр, то поступок развивает и совершенствует его как личность, приносит благо его семье, общине, в которой он проживает, живой и неживой природе, пробуждает и совершенствует духовную сферу и естественно не противоречит абсолюту, независимо от того как он понимается, в религиозном, научном или каком-либо ином смысле. И все это одновременно, не упуская ни одну из указанных областей. Такой прекрасный поступок, да где же грек находил силу для него? В любви. Философское толкование этого термина, на наш взгляд должно исходить из понимания любви как определенного душевного состояния индивида, характеризующегося в высшей степени продуктивной деятельностью. Ведь именно любовь к чему-либо делает нас в данной области сверх продуктивными. Отсюда отсутствие

любви, подавленное эмоциональное состояние, сопутствует слабости, исчезновению творческих способностей, агрессии, страху или отчаянию. А греки, как известно, были чрезвычайно продуктивны.

Из множества современных определений философии остановимся на следующем: философия это интегральная система знаний и представлений о мире и человеке на основе любви к мудрости. Именно любовь к мудрости придает этой системе знаний необходимый уровень, когда обобщение приобретает философский характер, т. е. чтобы подняться на уровень философских обобщений, необходимо пребывать в любви, обладать высшим типом продуктивности. Однако, что подлежит обобщению в наше время? Все. Широчайший синтез различных областей знания, научной и социальной практики. Современный философ не может ограничивать себя только научными данными, сводить философию к науке, и добиваться степени философских наук без ущерба для самого себя как философа. Парадокс заключается в том, что присваивают ученую степень за достижения, которые при всем уважении к науке, ограничивают философию. Границы философии выходят за рамки науки так далеко, как границы океана выходят за границы внутреннего моря. Сегодняшняя, материалистическая в своей основе наука не учитывает значимость ненаучных областей знания. Ограниченный узким научным горизонтом философ, по сути, философом не является, оттого то античному греку и было бы смертельно скучно на лекции по философии. Мышление греков, за счет реального приобщения к философии было на порядок выше нашего. Возьмем основоположника материалистического направления в философии Демокрита. «Природу атомов, которую он считал плотной и полной, он назвал существующим и положил, что они носятся в пустоте, которую он назвал несуществующим, и считал, что несуществующее существует не в меньшей мере, чем существующее» (Левкипп) [3].

И как говорит Демокрит, «все было вместе потенциально, но не актуально». ...Но и Демокрит, говоря «Все было вместе потенциально», обнаруживает, что он пришел к неясному представлению о материи, ибо выражение «все было вместе потенциально» означает то же, что «в нас есть нечто, что может потенциально (превращаться) во все» [3]. Тогда как быть с его фундаментальным

высказыванием: «Что либо не может ни возникнуть из ничего, ни превратиться в ничто» [3]? А также его обучением у египетских специалистов? «Египетские жрецы считают, что Демокрит пробыл у них 5 лет и научился многому из области астрологии» [3]. Посещением Востока и обучением магии? Ведь он посетил и Вавилон, и Персию, и Египет, обучаясь у египтян, у магов и у жрецов [3]. Материалист и ученый Демокрит явно не вписывается в прокрустово ложе наших представлений о науке, ведь он не стесняется обучаться у магов и признает, что у них есть чему учиться. И обратись он в ВАК за присвоением степени, были ли признаны бы его работы соответствующими требованиям? Наверняка и в то время существовали некие стереотипы образовательных и научных стандартов, но судьба философа такова, что стандартов для него нет. А в прочем, возможно, и есть. Попробуем их сформулировать:

1. Философ любит мудрость, следовательно, обладает в высшей степени продуктивностью, оптимальным состоянием духа и приносит благо максимальному количеству областей человеческого бытия.

2. Философ включает в зону своего внимания абсолютно все проявления человеческой деятельности и черпает вдохновение в синтезе науки, религии, литературы, искусства и др. При этом в его мышлении ни одна из указанных областей не выбивается из всеобщей гармонии и не стремится преобладать над другими.

3. Философ обладает ясностью ума и душевным равновесием, идеал грека спортсмен, мыслитель и художник в одном лице.

4. Философ храбр и адекватен, нет такой области знания, которой бы он испугался, побрезговал или посчитал для себя недостойной.

5. Философ носитель безупречной нравственности, попытки Алквиада убедить Сократа последовать извращенной модели интимных отношений натолкнулись на добродушный и совершенно непробиваемый отказ.

Это перечисление можно продолжить в том же духе. Однако поставим вопрос о предназначении философии. Что приобретает философ через приобщение к ней, что дает философия человеку? Известны рассуждения о необходимости интегрального подхода,

максимального обобщения. Мы предлагаем, не отказываясь от общепринятого понимания необходимости интегральных обобщений, посмотреть на философию как на путь к самому себе. Прежде чем заниматься практической деятельностью, человек осознает самого себя, дает определения себе как родовому существу (искра божья, разумное животное, венец творения и т. д.) и определяет себя как индивид – по профессии, полу, роли в семье, индивидуальной неповторимости. Существует целый ряд таких определений, обусловленных типом культуры того или иного общества. Сформулированное человеком определение детерминирует его отношения с окружающей средой. Так отдельные сообщества, например, русское дворянство, создали гармонию дворянской усадьбы, другие враждуют с природой, уничтожают ее как, например, современная техногенная цивилизация. Показательно, что в основе взаимодействия с природой оказывается решение человека о самом себе. Мы определяем причину бедственного положения современной окружающей среды в господствующем концепте, определяющем фактически человека высокоорганизованным животным, использующем все, что его окружает для удовлетворения своих потребностей. Немалую роль в формировании вышеуказанного концепта играет и уровень развития философии в условиях переживаемого нами цивилизационного этапа. Философия сегодня поставлена в зависимость от науки, ее нужд и интересов. Философия специализировалась на философию математики, физики, биологии, почвоведения и т. д. И это прямое следствие дифференциации знаний. Однако дифференцированный подход устарел даже в самой науке, его последствия, разобщая ученых, лишая общество целостного видения мира напрямую ведут к экологической катастрофе. Философы, увлекшись специализацией, теряют квалификацию. Но философия уже однажды была служанкой... богословия. Результат – атеизм, революция, уничтожение церкви и ее служителей. Сегодня философия – служанка науки. Предполагаемый результат приведет к деградации и уничтожению единой науки, как явления культуры. Самыми страшными преступлениями будут являться: самостоятельное мышление, свободное высказывание своих идей, ярко выраженная индивидуальность, нежелание приспособливаться к уго-

тованному заранее месту в существующей иерархии. Философии быть в услужении где-либо не к лицу. Наоборот – наука, религия, искусство, социальный опыт ее ретивые слуги. Однако служить исправно они будут тому философу, который реально мыслит себя господином и ни кому из своих слуг не дает взять над собой верх. Только в этом случае возможно положительное решение экологических проблем.

Мы понимаем, что без осознания своего духовного потенциала, своего реального могущества, взятия на себя ответственности за свою деятельность человек как род будет сметен с лица Земли естественными эволюционными процессами. Отсюда наше внимание к тем областям знания и тем социальным движениям, которые осуществляют реальные прорывы в постижение подлинного, космического, а не кажущегося могущества человека. В первую очередь это касается гениальных прозрений В. И. Вернадского о человечестве как геологической силе и переходе биосферы в ноосферу. С нашей точки зрения анализ соотношений традиционного и нетрадиционного в формировании личности планетарно – космического типа позволяет соединить уже наработанные и оправдавшие себя способы формирования личности с новыми, исходящими из феномена человека, открытого современными исследователями, развивающими технологию работы с разумом, вслед З. Фрейдом, Р. Хаббардом и их последователями. Свидетельством формирующегося на этой основе союза естествознания и психологии является, например, работа доктора биологических наук А. П. Дуброва и доктора психологических наук В. И. Пушкина «Парапсихология и современное естествознание» [7]. В перспективе предполагается выход на интегративное обобщение совокупных достижений XX – начала XXI века и формирование такой парадигмы мышления, в которой основные материалистические представления XX века не будут опровергнуты, но займут свое место как частный случай более широкой онтологической системы, по аналогии с геометрией Лобачевского, в которой система Эвклида занимает свое достойное место.

Мы надеемся, что проводимая работа будет способствовать признанию подлинной духовной мощи человека, его облагораживанию

и направлению его объединенных усилий на освоение космического пространства с той скоростью, которая в настоящий момент необходима. Конечно, справиться с этой работой сможет только философски развитая личность, т. е. человек, выработавший в себе вышеуказанные философские качества. Мы не ругаем себя, когда нам или нашим оппонентам этих качеств не достаёт. Мы не жалеём сил для их приобретения. Что придаёт особую остроту данной ситуации? Философски ориентированной, планетарно-космического масштаба личности ясно, что политические системы, СМИ, финансовые лидеры, в целом тренд развития цивилизации направлен на подавление человека, низведение его до роботизированного, непродуктивного существа, совершенно не догадывающегося о своей потенциальной духовной и материальной мощи. На подавление человека работает мощная индустрия развлечений, системы образования, воспитания, наказания и т. д. Поэтому пересматриваются итоги второй мировой войны, коммунистического строительства, семейные отношения, человеку внушается мысль об ограниченности ресурсов и обречённости на полуголодное существование. Голодного легче подавить. Но кто это делает? Те, кто в силу ряда причин уже подавлены сами, не видят и не осознают благородства и силы духа человека, меряют свое собственное благополучие счетом в банке или золотым запасом. Объективные законы планетарно космических связей, осознанный В. И. Вернадским этап становления ноосферы вихрем развития затягивает человека в естественную для него и неотвратимую созидательную деятельность.

Но прежде чем станет возможным масштабный космический проект, необходимо преобразование самого человека, логично подготовленное всем предыдущим процессом планетарной эволюции. Магистральная линия развития планеты решительно предусматривает переход к ноосфере. Напитанная настоящим на соках Земли солнечным светом гармония природы и человеческого разума, проявляющаяся прежде всего через могущество научной мысли преобразует планету в геологически обозримом будущем. [4]. Эволюционно-экологический подход в понимании планетарных процессов развития, творческое переосмысление идей В. И. Вернадского логично подводит нас к следующим выводам:

1. Существует всеобщая единая космическая система связей, действующих закономерно и гармонично.

2. Мир един, прекрасно и совершенно устроен.

3. Основной смысл мира – достижение нового уровня совершенства и гармонии.

4. Планета Земля – часть мира, в которой как в жемчужине отражены все мировые связи, а ее почва является узлом планетарно-космических и ноосферных связей.

5. Человек на планете – воплощение творческого начала, его возможности потенциально безграничны, гений его неисчерпаем.

6. У планеты есть свой собственный алгоритм развития, в котором человек занимает венчающее место.

7. Предназначение и смысл социальной эволюции в объединении усилий землян в целях реализации общепланетарного алгоритма развития, т. е. формирования геобионоосферы.

8. Личный смысл жизни каждого землянина сотрудничество в осуществлении ноосферного плана планеты.

9. Отклоняющийся от планетарного замысла индивид попадает в категорию «тупиковая ветвь» развития. Отклоняющиеся от планетарного замысла сообщества также попадают в категорию «тупиковая ветвь» развития.

10. При формировании общепланетарного социального действия в рамках «тупиковой ветви эволюции» планета сворачивает данное направление целиком.

11. Социо-природные связи, не созидающие мир по законам гармонии и красоты, есть отклонение от общепланетарного алгоритма развития.

12. Сложившаяся экономическая и политическая система «пробыли любой ценой» противоречит планетарному тренду развития.

13. Россия, провозглашавшая целью своей деятельности в XX веке созидание всесторонне развитой личности и гармоничное преобразование природы, сейчас решает вопросы элементарного выживания.

14. В опасности не только Отечество, в опасности все человечество.

15. Планета приготовилась свернуть сильно отклонившуюся от ноосферного плана цивилизацию.

16. Одной из фундаментальных причин экологического кризиса является несоответствие разрозненных усилий людей, преследующих, нередко, разрушительные цели общепланетарному алгоритму развития.

17. Осознание большинством населения планеты своей роли и места в планетарно – космических и ноосферных связях произойдет посредством формирования личностей планетарно – космического типа, вне деятельности которых освоение космических просторов не представляется возможным.

Соединение современных технологии преобразования человека с безупречной моральной стойкостью и энергией людей молодоговардейского закала обеспечит прорыв в космос. Современной либерально ориентированной цивилизации такая задача явно не под силу.

Освоение космоса является закономерно вытекающим этапом развития планетарной цивилизации, а значит и процесс преобразования человека также объективен и закономерен [5]. Стратегическая задача определена, ее тактическое воплощение зависит от конкретной деятельности конкретных людей, имеющих опыт коллективного созидания справедливого общества, то есть граждан России, Украины и Белоруссии в первую очередь. Сложность задачи освоения космоса является неодолимой преградой для человеческого несовершенства, и одновременно экзаменом для тех личностей, которым выпадет честь представить планетарный разум космосу.



ЛИТЕРАТУРА:

1. А. Фадеев. Молодая гвардия. – М., 1979 – С. 307–308.
2. Е. Д. Никитин, Е. П. Сабодина Эколого-геополитическая стратегия России и Украины. Материалы международной научно – практической конференции «Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества». – Одесса, 2008. – С. 328–329.
3. С. Я. Лурье. Демокрит – Л., 1970. – С. 247–192.
4. Е. П. Сабодина, Е. Д. Никитин и др. Развитие экологических движений. – М. 2008. – 275 с.

5. Е. П. Сабодина *Философские основания сохранения почв как узла планетарно – космических и ноосферных связей и предотвращение гуманитарной и экологической катастрофы. Вестник национального института бизнеса.* – М. 2009. – С. 486–490.

6. Сабодина Е. П. Об определении философии и ответственности философа. Материалы международной научно – практической конференции «Религия, религиозность, философия и гуманитарные знания в объединенном информационном пространстве: национальные и интернациональные аспекты» Ч. 1 Луганск – Рубежное 2010, с. 22–27.

7. Дубров А. П., Пушкин В. И. *Парапсихология и современное естествознание.* – М., 1990. – 278 с.

ГЛАВА 14

ОБРАЗ БУДУЩЕГО

В. В. Шахиджанян

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
г. Москва, Россия



Мы часто говорим: образ его жизни, образ поведения. Говоря так, подразумеваем, что каждый живет по образу, системе представлений о себе, своем поведении в среде других. А кто лепил этот образ? Сам его носитель и окружающие. Вернее, не просто окружающие, а те, кому он поверил.

Мы часто говорим: образ его жизни, образ поведения. Говоря так, подразумеваем, что каждый живет по образу, системе представлений о себе, своем поведении в среде других. А кто лепил этот образ? Сам его носитель и окружающие. Вернее, не просто окружающие, а те, кому он поверил.

Да, мы видим себя глазами тех, кому верим, так или иначе синтезируем их мнения о себе. Мы впитываем в себя то, что нам кажется необходимым, сравнивая себя с другими, подправляем, подтягиваем, убираем. Подгоняем себя в основном под требования тех, кого считаем авторитетом. Выработывая со временем определенное мнение о своем «я», о том, как должно действовать в том или ином случае, мы забываем, когда, при каких обстоятельствах творили свой образ, создавали внутреннее ощущение себя, которое определило судьбу. В лучшем случае помним только переломные моменты, резко изменившие наше самосознание.

А «чуть-чуть плюс», «чуть-чуть минус» забываем. Но если бы помнили этот процесс «лепки» своего образа сознавали, как удар за ударом, мазок за мазком великий скульптор-жизнь творит нас, возможно, мы бы существенно изменили кое-что в себе. Жизнь наша – сотворчество, взаимодействие нашего «я» с другими, со средой, нас окружающей. Наше «я» есть не что иное, как синтез критически или некритически принятых в себя определенных качеств

других. Многие несчастья, точно также, как и успехи, достижения, растут из этого образа. В школьные годы ведущим архитектором или скульптором призван быть учитель. А главные его соавторы-ребята, весь школьный коллектив плюс вся окружающая школу человеческая и природная среда.

Как и любому творцу, учителю необходимо представлять себе свое творение. Чем оно яснее видится в главном и в деталях, тем целенаправленнее идет созидание. Картина со временем уточняется, в нее вносятся коррективы; но она должна постоянно присутствовать в воображении автора. Хороший учитель видит своего ученика как бы в трех проекциях: прошлого, настоящего и будущего.

Будущее – совершенный образ, где подмеченные учителем задатки, те или иные психологические свойства личности доведены до высочайшего уровня развития. Настоящее-то, что уже реально есть. Прошлое-то, что было до настоящего.

Всматриваясь вместе с учеником в его настоящее, педагог помогает ребенку увидеть изменения, тенденции роста, соотносит их с тем, что было и что ожидается в будущем, планирует дальнейшую деятельность. Предвидеть будущее, мечтать о нем, действовать сообразно мечте – вот незаменимое топливо и воспитания, и самовоспитания. Педагог может достичь наивысшего воспитательного эффекта, когда вместе с учеником мечтает и приближается к мечте. Точнее, направляет процесс роста ученика, побуждает к действительному, активному самостроительству, самосовершенствованию, в соответствии с его представлением об идеале человеческой личности.

Мечта открывает перспективу, ее высота мобилизует силы, закаляет волю, характер. Но речь идет не о пустом, беспочвенном мечтании о построении воображаемого «я» из имеющихся задатков, своеобразия личности. Учитель по крупницам отмечает первые ростки, первые микроэлементы будущего, лучшего человека. Строить его надо из доброкачественного «сырья», отметить все дурное, слабое, мешающее здоровому росту.

Без сознательной активности самого человека в созидании своей личности не может быть воспитательного процесса. И не надо маскировать наши намерения. Педагог пришел в школу, чтобы

помочь ученику стать человеком. Но здесь ничего нельзя добиться принуждением, только примером, совместной борьбой за лучшее в каждом.

Вот какой, думается, должна быть наша педагогическая позиция: «Мы вместе будем бороться, вместе жить, вместе работать над собой, будем бороться сейчас, и готовить себя к завтрашней, еще более напряженной борьбе за самую святую мечту человечества: коммунизм. И ради счастливого будущего нашего народа, народов земли мы станем работать над совершенствованием и укреплением своих сил». Акцент должен быть очень точным: не «совершенствуйся, расти, а я погляжу, как ты это будешь делать, и подсоблю», а «мы вместе будем, обязаны расти, потому что в ответе за свою землю». Такая позиция снимает отчуждение и делает ученика борцом уже на старте жизни. Он не готовится к борьбе, а борется уже сейчас.

Я не верю в педагогику вещаний. Я верю в педагогику борьбы, борьбы не рядом с учеником, а вместе с ним, плечом к плечу. Великий и вечный вопрос «зачем?» ставит перед нами цель. Чтобы не растеряться в сложных, драматических коллизиях жизни, учителю и ученику надо всматриваться в будущее, всякий раз уточняя, совершенствуя его образ. Это большая, напряженная, требующая систематических и целенаправленных усилий работа. Опора мечте-марксистско-ленинское мировоззрение. Мечта должна быть радостной, светлой. Помните Чернышевского: «Будущее светло и прекрасно». Мечта – непревзойденный стимул поисковой активности человека, если она не набросок, не схема, а яркая, физически осязаемая картина, с которой человек сросся, как с реальностью, отодвинутой во времени.

У вас не получилось? Слабо мечтали или мечтали в одиночку.

«Моя душа, я помню, с детских лет прекрасного искала...»

«Я знал одной лишь думы власть,

Одну, но пламенную страсть...»

Страстно искала душа, и родился гений. Каждый находит в жизни то, что хочет найти. Если наши ребята будут искать светлое, они его найдут непременно. Важно, чтобы у этого поиска был верный компас-мечта. Учить и учиться мечтать, переносить во-

ображаемого себя в воображаемое будущее, видеть будущее свое и своего народа – один из самых надежных и действенных педагогических приемов.

«Наши наблюдения, беседы с ребятами и их родителями подтверждают, что те, кто успешно учится в школе, активны в общественной жизни, отличаются более развитой способностью видеть себя в будущем. Я имел возможность множество раз убедиться в том, как живительна для юного ума мечта, как пробуждаются способности у «неспособных», если с ними ведется систематическая работа по развитию воображения, созданию оптимистического образа их будущего. Ищите двигатель развития во внутреннем представлении человека о себе и своем месте среди людей, в программе его жизни. Хотите, чтобы дети жили счастливо и интересно? Мечтайте с ними. Хотите вырастить бесстрашных борцов за светлое, высокое, доброе? Учите их мечтать о светлом, высоком, добром. Хотите убить личность? Убейте мечту. Мне созвучна мысль Рериха: «В жизни вашей оставайтесь верными Прекрасному, храните энтузиазм. Растите в себе творческие мысли, помня, что по мощи ничто не сравнится с силою мысли. Действие лишь выражает мысль, потому мы ответственны не только за наши действия, но еще более за мысли. Даю вам жизненный совет: имейте мысли чистые и сильные, наполняйте жизнь вашу несломимым энтузиазмом и тем обращайтесь ее в постоянный праздник. С улыбкой истинного познания внушайте детям вашим непобедимое Желание созидать. Эта бесконечная цепь труда, совершенствования и блага приведет вас к Прекрасному».

ЧАСТЬ III

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО: КАК ФОРМИРОВАТЬ ПОДРАСТАЮЩИЕ ПОКОЛЕНИЯ



Согласно И. Канта, при воспитании человека следует⁸:

1. Приучить к дисциплине. Дисциплинировать, по Канту, значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует приобщить к культуре. Культура включает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык – это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это впоследствии обстоятельствам.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек стал умен, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культур, который называют цивилизованностью. Для последнего необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым можно использовать всех людей для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия.

4. Следует обратить внимание и на морализирование. Человек должен быть не только пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого.

⁸ Кант Иммануил Лекция «О педагогике» — в книге: Кондрашин И.И. Истины бытия в зеркале сознания. — М.: МЗ Пресс, 2001. — С. 440–441.

ГЛАВА 15

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ С УЧЁТОМ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В НЕЙРОНАУКАХ И ПСИХОЛОГИИ

О.А. Базалук

Киевский университет туризма, экономики и права
г. Киев, Украина



В статье показывается: 1) что уровень развития нейронаук, прямым образом влияет на степень развития психологии. 2) В свою очередь, степень развития психологических концепций определяет эффективность и направленность образовательной системы. 3) Автор показал, что в основе различий европейско-американской системы образования и «советской» системы образования находится различие психологических и нейропсихологических подходов к проблеме наследования индивидуальных характеристик психики. 4) Автор рассмотрел особенности нейрофизиологического развития психики периода юности и особенности педагогического воздействия в этот период времени. 5) Опираясь на собственный педагогический опыт, автор предложил свою методику проведения лекций и практических занятий (семинаров) со студентами высших учебных заведений.

В последние десятилетия много внимания уделяется рассмотрению «преимуществ» и «недостатков» моделей образовательных систем: европейской, американской, «советской» и т. п. Для России и Украины злободневной проблемой стала необходимость выполнения взятых обязательств по реорганизации «советской» образовательной модели под требования Болонской конвенции⁹.

⁹ Болонская конвенция - соглашение, подписанное главами департаментов образования 29 европейских государств в 1999 году. Цель соглашения - создание единого

Но по большому счёту, если не рассматривать политическую составляющую этого вопроса, в основе любой модели образовательной системы заложен определённый комплекс знаний из нейронаук и психологии. Чем выше уровень национальных исследований в области нейронаук и психологии, тем качественнее и эффективнее национальная система образования. Этот вопрос исследован нами в монографии «Философия образования в свете новой космологической концепции [2]. Принципиальное отличие между европейско-американской системой образования, в недрах которой и сформировалась Болонская конвенция, и так называемой «советской» системой образования (которая по-прежнему занимает значительную долю на рынке образовательных услуг в Украине и России), заключено в том, что в основе первой модели заложены результаты исследований «старой» европейской школы психологии и школы Ж. Пиаже, а в основу второй модели положены ключевые положения известной советской школы психологов Л. Выготского и А. Леонтьева. Основная разница между этими двумя психологическими школами (между ними, к слову, есть и много общего) заключается в том, что Ж. Пиаже вместе с предшественниками и последователями утверждал то, что психика ребёнка, главным образом, эволюционирует независимо от влияния внешней материальной среды, что индивидуальные проявления заложены в ней изначально, с момента рождения [15–17]. В свою очередь школа психологов Л. Выготского и А. Леонтьева утверждала обратное, что психика человека рождается «с чистого листа», и влияние социальной среды обуславливает формирование основных её характеристик, которые в комплексе и образуют индивидуальность [5, 12, 13]. Были пограничные работы, сближающие школы по многим направлениям, например исследования Т. Бауэра, А. Валлона, С. Рубинштейна и др. [3–4]. Доказательная база присутствовала как с одной, так и с другой стороны.

образовательного пространства, единой системы высшего образования в Европе. По мнению участников процесса, выравнивание образовательных моделей расширит практику студенческих обменов и сделает европейские университеты центром мировой интеллектуальной элиты. Россию приняли в Болонский процесс после полутора лет ожидания наряду с Сербией, Македонией, Боснией, Герцеговиной, Албанией и Андоррой. Сегодня в Болонской конвенции участвуют 40 европейских государств.

Различие в подходах к пониманию эволюции психики ребёнка прямым образом отразилось и на моделях педагогического воздействия на подрастающие поколения. В Европейских государствах и США система образования была построена таким образом, чтобы *не мешать* закономерному развитию психики, а всячески его дополнять, поощрять, оберегать, создавать благоприятные условия. В основу данной образовательной системы был заложен доминирующий принцип – «не навредить». В европейско-американской системе образования предусматривается, что психика изначально индивидуальна, что наследственные механизмы проявляют себя не только при формировании структуры и функций организма, но и при формировании и развитии психических функций. Поэтому задача системы образования заключается только в одном: своевременно обнаружить пробивающиеся ростки индивидуальности и создать благоприятные условия для генетически обусловленного формирования внутреннего «Я». Европейско-американская система образования по отношению к проявляющейся индивидуальности психики занимает нейтральное положение, она практически не вмешивается в процесс становления индивидуальности. Никакого навязывания, принуждения и заставления данная система образования не предусматривает. С её точки зрения, всё необходимое из внешнего мира психика берёт самостоятельно, опираясь исключительно на внутренние индивидуальные потребности и особенности развития.

Советские психологи и, соответственно, советская система образования, которая строилась на их исследованиях, проблему эволюции психики в онтогенезе видели иначе. Так как прямых доказательств влияния наследственности на формирование психики нет, они считали, что психика рождалась «с чистого листа» и система образования, используя различные методы (в том числе и принуждения, понуждения, заставления и т. п.) должна из этой психики «сделать» («образовать») индивидуальность, а потом и личность. В советской системе образования социальная среда занимала определяющее место, поэтому воздействие на эволюционирующую психику ребёнка оказывалось со всех сторон: родители, школа, общественные организации, улица и т. п. В советской системе об-

разования воспитывали коллективно, соответственно закладывая в основу мировоззрения подрастающего поколения *коллективное* мировосприятие. Мировосприятие ребёнка изначально формировалось под *коллективный* образ жизни, в котором в скрытом виде с первых шагов присутствовал элемент подчинения. В коллективе индивидуальные проявления не всегда приветствуются и поощряются, на первом месте стоят интересы и цели коллектива, а только потом всё личное. Именно поэтому в советской системе образования с первых шагов становления психики ребёнка сталкивалась с подавлением индивидуальных проявлений. Психика ребёнка целенаправленно воспитывалась и привыкала к тому, что всё необходимое ей дадут и предоставят в коллективе, а личная инициатива, часто наказуема. Поэтому советская система образования приучала к послушанию и ожиданию поощрений (стимуляции) со стороны социальной среды (коллектива).

Безусловно, вышеприведенная периодизация психологических и образовательных школ фрагментарна, упрощена и в чем-то утрирована. Объем статьи не позволяет провести глубокий и масштабный анализ мировых психологических школ, но тенденция в их развитии очевидна: одни школы, опираясь на несовершенную (больше гипотетическую и эмпирическую) доказательную базу, признают важную роль наследственности в формировании и развитии психики, поэтому приоритетную роль системы образования видят в создании благоприятных условий для *самореализации и саморазвития*, другие школы отталкиваются от приоритетной значимости социальной среды.

Признавая факт отсутствия прямых доказательств о влиянии наследственности на формирование и развитие нейронных ансамблей, я считаю, что это только проблема времени. Уже в настоящее время существует огромная база косвенных доказательств, которые можно встретить как в нейрофизиологических обзорах, так и в обзорах психологов [Например: 14, 6–7]. Именно на этой базе построены целый ряд современных концепций развития психики в масштабах Земли и космоса – О. Базалука [1–2], Р. Докинза [7–8], М. Каку [10] и др.

С моей точки зрения, современные нейронауки (нейробиология, нейрофизиология, нейропалеонтология и т. п.) достаточно убедительно аргументируют исходное, заложенное с момента формирования, стремление нейронных ансамблей подсознания и сознания к *особенной, индивидуальной самореализации*. В силу изначально заложенной в психику *индивидуализации* («непохожести»), основная цель системы образования заключается в создании благоприятных условий для индивидуальных проявлений психики и всесторонней их поддержки, стимуляции. Но при этом, я считаю, что понуждение и заставление в процессе воздействия системы образования, особенно в период детства и подростковый период – это необходимые методы, которые не только не «придушают» индивидуальные проявления психики, а наоборот их кристаллизуют, оттачивают и укрепляют, приучая к внутренней дисциплине. Родоначальник немецкой классической философии И. Кант в своё время написал: «Дисциплина не дает человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности. <...> Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет его чувствовать власть законов» [11, 433]. У известного российского философа И. Ильина «настоящая дисциплина» – это, прежде всего, проявление *внутренней свободы*, т. е. духовного самообладания и самоуправления. Она принимается и поддерживается *добровольно и сознательно* [9, 213]. И. Ильин считает, что труднейшая часть воспитания как раз и состоит в том, чтобы «укрепить в ребенке волю, способную к автономному самообладанию. Способность эту надо понимать не только в том смысле, чтобы душа умела *сдерживать и понуждать* себя, но и в том смысле, чтобы это было ей *нетрудно*. Разнузданному человеку всякий запрет труден; дисциплинированному человеку всякая дисциплина легка: ибо, владея собой, он может уложить себя в любую благую и осмысленную форму. И только владеющий собою способен повелевать и другими. Вот почему русская пословица говорит: «Превысокое владительство – собою владеть» [9, 213].

Современный уровень развития знаний с достаточной аргументированностью позволяет утверждать, что человека делает человеком особенности эволюции его психики. Принципиальное отличие

человека от высших животных – это развёртывание в его мозге нейронных ансамблей подсознания и сознания, которые отсутствуют в мозге остальных представителей жизни. Максимум возможностей мозга высших животных – это развёртывание нейронных структур, обеспечивающих условно-рефлекторную деятельность. В головном мозге Homo Sapiensa на основе высшей нервной системы происходит развёртывание нейронных ансамблей подсознания и сознания, которые и позволяют человеку осуществлять бессознательную и сознательную деятельность. Поэтому когда мы говорим о развитии человека в онтогенезе (т. е. с момента рождения до момента смерти), мы ведём речь о развёртывании нейронных ансамблей подсознания и сознания, которые мы обозначили понятием «психика». Эволюция человека – это эволюция его психики. Именно по этой причине, в основе любой системы образования должно быть заложено знание особенностей развёртывания психики в онтогенезе.

В книге «Философия образования в свете новой космологической концепции» мы установили периодизацию развития психики в онтогенезе, и определили, что для каждого периода характерны свои, определённые методы образовательного воздействия [2]. Мы указали, что в силу направленного, иерархичного и непрерывного развития психики меняются и методы образовательного воздействия, которые призваны не только «идти на поводу» у формирующихся индивидуальных особенностях, но и влиять на них, оказывать «опережающее» воздействие. По большому счёту, современные образовательные системы, должны включать в себя как достижения европейско-американской системы образования, так и достижения «советской» системы образования. Современный уровень развития знаний даёт возможность утверждать, что, действительно нейронные ансамбли эволюционируют «индивидуально», исходя из особенностей развития внутренних составляющих, но при этом, значение внешней социальной среды на формирование внутреннего «я» безоговорочно важно. Оказывается в структуру нейронных ансамблей подсознания и сознания входят такие нейронные образования, развитие которых напрямую зависит от активности внешней социальной среды. Поэтому «нейтральность» системы образования по отношению к эволюционирующей психики – это ошибочная по-

зиция. В идеале: направленному и непрерывному развёртыванию психики должно соответствовать и сопутствовать направленное и непрерывное воздействие системы образования, как социального института целенаправленного воздействия государства на подрастающие поколения.

В данной статье мы рассмотрим особенности воздействия системы образования в период юности (развитие психики от 17 до 22–23 лет). На примере собственной педагогической деятельности в высших учебных заведениях Украины мы покажем один из вариантов подходов к тому, *Как* воспитывать подрастающие поколения.

Эволюция психики в период юности характеризуется тем, что нейронный ансамбль сознания, сформированный на основе нейронного ансамбля подсознания, впервые начинает полноценно функционировать. С нейрофизиологической точки зрения период юности – это период первичного полноценного функционирования психики, когда сформированные нейронные ансамбли подсознания и сознания впервые начинают полноценно взаимодействовать и комплексно функционировать. На уровне психологии этот период примечателен тем, что впервые психика начинает осуществлять полноценные самостоятельные шаги – реализовывать свои внутренние потенциалы в самостоятельной общественно значимой деятельности. До этого периода, ни о какой самостоятельной деятельности ребёнка или подростка не может идти и речи, потому что не сформирован нейронный ансамбль сознания. Только с периода юности психика начинает полноценное самостоятельное взаимодействие с предстоящим информационным пространством.

При этом мы должны понимать, что *полноценность* самостоятельной активности психики в период юности весьма относительна. Действительно, она обеспечивается на уровне нейрофизиологии, т. е. потенциальными возможностями нейронных ансамблей подсознания и сознания. Но в структуру обоих нейронных ансамблей, особенно в структуру нейронного ансамбля сознания, как мы уже отмечали, входят нейронные объединения, развитие которых напрямую зависит от активности внешней среды – от влияния социума. Мы всегда должны помнить (и в этом безусловная заслуга школы советских психологов), что нейронные ансамбли подсозна-

ния и сознания, формируются не только в силу развития исходных компонентов: нейронов, внутринейронных и межнейронных связей – нейронных сетей, но и по причине более качественного и эффективного взаимодействия с предстоящей внешней средой. Поэтому без соответствующего влияния социальной среды развитие нейронных ансамблей и психики в целом *неполноценно*.

Поэтому особенностью развития психики в период юности является необходимость подкрепления закономерных качественных изменений в нейрофизиологии психики качественным воздействием со стороны социальной среды, в частности, со стороны системы образования.

Что мы подразумеваем под «качественным влиянием социальной среды»?

Во-первых, это увеличение объёма и качества информации, которая в период юности активно закладывается в основу *мировоззрения* – индивидуальной устойчивой внутренней системы взглядов, через призму которой психика воспринимает внешний мир. Мировоззрение, как устойчивая (стереотипная) система взглядов подкрепляется нейрофизиологическими процессами – устойчивыми межнейронными и внутринейронными связями, а также изменениями в структуре нейронов долговременной памяти [2]. Чем устойчивее и масштабнее в плане информационного обеспечения (эрудированнее) мировоззрение – тем полноценнее и эффективнее реализация внутренних творческих потенциалов психики. Поэтому если рассматривать этот процесс через педагогику, то можно сформулировать следующий принцип: *«Чем активнее и направленнее в период юности система образования понуждает психику усваивать разностороннюю, качественную информацию, тем продуктивней и эффективней впоследствии окажется активность зрелой психики, и социально значимее деятельность зрелого человека»*.

Во-вторых, в период юности система образования должна предоставить благоприятное, но контролируемое и «охраняемое» от вмешательства неспециалистов пространство для первых, пробных материальных форм, в которых психика периода юности самореализуется. Особенностью периода юности, как мы уже отмечали,

является готовность психики (нейронных ансамблей подсознания и сознания) *самореализовываться* – т.е. проявлять и реализовывать внутренние творческие потенциалы в социально значимых материальных формах: деятельности, поступках, труде и т.п. Но в силу отсутствия жизненного опыта и несовершенства внутреннего «я», в большинстве своём, первичная самореализация психики недостаточно совершенна и требует контроля со стороны общества. В этот период очень важно соблюдение двух принципов: первый – «не навредить», чтобы пространства предоставленные обществом для первичной самореализации психики носили действительно стимулирующий и поощрительный характер, а контроль не ограничивал самореализацию, а корректировал и направлял в необходимое социальное русло, второй принцип – «максимальной стимуляции». Принцип «максимальной стимуляции» подразумевает создание таких условий, в которых психика может *свободно* (без ограничений) и максимально полно апробировать весь спектр внутренних творческих потенциалов в повседневной деятельности.

В период юности, в силу полноценного формирования нейронных ансамблей подсознания и сознания, психика не только в состоянии полноценно реализовывать внутренние творческие потенциалы, заложенные на наследственном уровне или сформированные социальной средой, но и главное, она уже может осуществлять объективную оценку результатов своей деятельности. Если в подростковый период психика осуществляет самостоятельную деятельность, но при этом на уровне нейрофизиологии, ещё не в состоянии объективно оценивать её результаты, то уже в период юности, вся нейрофизиологическая основа сформирована, и психика достаточно «грезво» сравнивает и оценивает результаты своей самореализации.

Именно по этой причине, важно чтобы психика могла проявить *весь* спектр своих возможностей, потому что, *проявляя, сравнивая и оценивая* результаты самореализации с результатами сверстников или достижениями общества в этом направлении деятельности, психика, тем самым, выбирает то основное глобальное (стратегическое) направление в своей самореализации, в котором она будет расти профессионально в дальнейшем. Именно в период юности психика выбирает свою профессию – генеральное и перспектив-

ное направление, которое соответствует особенностям внутреннего «я» (я-мировоззрения), и в котором психика планирует достичь в ближайшей и долгосрочной перспективе социально значимых результатов самореализации.

В-третьих, качественное влияние социальной среды помимо объемного и качественного резервуара знаний и благоприятного пространства для самореализации включает в себя и *обилие авторитетных психик*. Как мы уже сказали, психика периода юности на уровне нейрофизиологии получила возможность сравнивать результаты своей самореализации с признанными обществом результатами самореализации зрелых психик. Безусловно, результаты сравнения не идут на пользу незрелым психикам, поэтому неконкурентность результатов самореализации психик, негативно сказывается на «уверенности» я-мировоззрения психики периода юности. Она начинает «сомневаться» в своих возможностях, в своей будущей социальной значимости, в возможности «достичь» подобные «высокие» и «значимые» результаты. Или же наоборот, минимум знаний и опыта, недооценка конкуренции в самостоятельной жизни, формирует в развивающемся я-мировоззрении психики периода юности чрезмерную самоуверенность, завышенную самооценку и т. п. Поэтому очень важно для психик периода юности создать среду *тьютерства* – индивидуального наставничества и сопровождения. С точки зрения нейронаук и психологии, для психики периода юности, которая впервые апробирует свои внутренние возможности в социальной среде, важно на первых этапах не попасть в жесткие конкурентные условия реальной социальной среды. Важно, хотя бы на первых этапах, подготовить психику к этим условиям, создать «имитацию» конкурентной борьбы реальной самостоятельной жизни, для того, что бы «плавно», последовательно ввести психику периода юности в условия периода ранней зрелости, когда психика начнёт конкурировать с множеством психик микро и макросоциальной среды, пытаться реализовать себя в масштабах общества. Важно, чтобы психика периода юности получила опыт вариантов доказательства значимости своего внутреннего «я» в конкурентной социальной среде прежде, чем она в неё попадёт.

Доброжелательность и готовность помочь авторитетных психик, их наставничество, с одной стороны, поможет сформировать объективную самооценку и, возможно, определить своё место в дальнейшей самореализации, а с другой стороны, обогатит психику периода юности «чужим» жизненным опытом, подготовит к реальным условиям сосуществования в обществе.

Таким образом, мы вплотную подошли к рассмотрению особенностей воздействия системы образования в период юности. Как аспект этого воздействия рассмотрим методику подачи информации в высших учебных заведениях на лекциях и практических (семинарских) занятиях. Подчеркнём, что данная методика основывается на авторских исследованиях этапов эволюции психики в онтогенезе и десятилетнем опыте преподавания в высших учебных заведениях Украины. Она предлагается не в качестве догматической истины, а как один из вариантов взаимодействия (тьюторства) зрелой психики с психиками периода юности.

Методика проведения лекций.

Когда преподаватель все отведенное ему время пары (один час и двадцать минут) монотонно, монологом излагает перед аудиторией запланированный объём информации – это яркий пример «советской» педагогической школы. Как показывает практика и статистика эффект от этих монологов незначителен, потому что психика периода юности усваивает главным образом то, над чем она *самостоятельно* работает. А все услышанное или увиденное воспринимается в зависимости от степени доступности материала, причём, чем «упрощенней» и «доходчивей» материал, тем он больше усваивается. Поэтому чтобы повысить эффективность от лекций, многие преподаватели вынуждены упрощать материал, примитивизировать, что в принципе не соответствует уровню высших учебных заведений и подготовки специалистов.

На мой взгляд, лекции, которые строятся на модели европейско-американской системы образования на порядок эффективнее и полезнее для студентов, чем часовые монологи, доставшиеся от «советской» системы образования. Причем в европейско-американской модели системы образования нет единой, стандартной

формы проведения лекции. Лекция – это творческий процесс, который, тем не менее, должен выполнять как минимум три задачи:

1. Удовлетворять индивидуальные запросы студенческой аудитории;

2. Вызывать интерес к предмету и стимулировать самостоятельную работу в данном направлении;

3. Предлагаемый материал должен быть современным, качественным и максимально приближенным к практике, только в этом случае он будет восприниматься и усваиваться аудиторией (удовлетворять её потребностям).

Лично я в ходе проведения лекций решаю следующие задачи:

Первая, знакомлюсь с уровнем развития психики аудитории (потока, курса). Для этого на первых лекциях я даю студентам самостоятельные работы на 15–20 минут на темы: «Цель моей жизни», «Сущность человеческой жизни», «Почему я выбрал (ла) эту профессию» и т. п. Я изначально предупреждаю студентов, что работы индивидуальны и самостоятельны, и оцениваться будут не сами ответы (с точки зрения европейского мышления они не могут быть оценены, потому что это их индивидуальный и самостоятельный выбор, который даже педагогам и родителям не правильно оценивать), а аргументация ответов. Чем глубже и аргументированней студент раскроет причину своего выбора, тем выше оценка. Поэтому, как правило, после первых лекций я уже могу сложить представление об уровне подготовки и эрудиции аудитории, с которой мне предстоит работать.

Вторая задача, которую я ставлю на лекции, подготовить студентов к самостоятельной работе на ближайшую перспективу. Мы решаем организационные вопросы:

А) за что и сколько они могут получить баллы;

Б) даю им на самостоятельное изучение первые две лекции;

В) Даю тему реферата и требования к его написанию;

Г) Объясняю, как работать с учебной программой и где её взять;

Д) Даю литературу и где её найти;

Е) Отвечаю на возникшие вопросы по организации занятий и нашему дальнейшему общению.

Таким образом, с первых шагов общения студенты начинают понимать, что от них хотят, что им предстоит, и что надо делать, чтобы сдать предмет¹⁰.

Третья задача, я пытаюсь заинтересовать их содержанием изучаемого предмета и нашим дальнейшим общением. Проводя параллели между ними и европейским студентом (Отмечу, что постоянные сравнения некоторых студентов задевают, некоторых – обижают, но для этого они и предназначены. Главное разбить равнодушие и пустоту взгляда), между образом жизни в Украине и в Европе, я пытаюсь показать, что их будущее находится в их руках, что только *индивидуальная и самостоятельная* работа поможет им сделать карьеру и добиться тех целей, которые они перед собой поставили. Я объясняю причину введения данного предмета в курс высших учебных заведений и аргументирую причину, по которой им нужно учить этот предмет. После этого монолога (не более 20 мин.) я отвечаю на поставленные вопросы.

Четвёртая задача, на всех последующих лекциях, я через самостоятельные работы (не более 20 мин.) проверяю подготовку студентов к занятиям. Так как на первой лекции я дал им для самостоятельной работы две лекции, то уже со второй лекции я могу уже не просто рассказывать, а *обсуждать* с аудиторией новую тему, так как они уже самостоятельно наперёд ее проработали. На каждой лекции я даю им задание наперёд по программе, тем самым добиваясь от них знания материала и имея возможность эти знания проверять через написание самостоятельных работ. Всё остальное время я углубляю материал через монологи (не более 20 мин) и с помощью обсуждения наиболее актуальных вопросов по данной теме (как правило, студенты сами выносят их на обсуждение).

Таким образом, лекция становится не просто отбыванием времени как для преподавателя, так и для студента, а еще одним звеном в профессиональной подготовке студента к *самостоятельному* существованию в конкурентной социальной среде.

С моей точки зрения, двухчасовое проведение занятий – это не совсем эффективное распределение времени для психики пери-

¹⁰ В основном, я читаю курсы «Философия», «Философия образования», «Политология».

ода юности. В некоторых европейских университетах используется иная градация, например, шестичасовые или трёхчасовые занятия. Для двухчасового монолога в форме «лекции» работа с информацией неэффективна. Для практического занятия, особенно когда группа превышает двадцать человек, «пары» тоже недостаточно. С моей точки зрения, и для удобства, трехчасовая или шестичасовая градация занятий наиболее удобна и эффективна в плане работы высокоразвитой психики преподавателя с психиками студентов. За это время преподаватель может дать необходимый объем информации, активно его обсудить, тем самым обеспечив его усвояемость, и ответить на возникшие вопросы, т. е. обеспечить дискуссию. Безусловно, продолжительность общения психики преподавателя с психиками студентов требует высокой эрудиции и коммуникации психики преподавателя. Заурядный и неподготовленный к занятию преподаватель просто не в состоянии будет столь длительный период времени владеть вниманием аудитории. Повышение времени занятий прежде всего скажется на уровне подготовки преподавательского состава. Но в плане эффективности воздействия, длительное *общение* (именно общение – тьютерство) преподавателя с психиками периода юности более эффективно, чем двухчасовые пары.

В целом, в ходе проведения лекций я преследую три цели:

1) Приучить студентов к самодисциплине и самостоятельной работе с информационной средой – они вынуждены самостоятельно работать с материалом (а это тяжёлый труд, необходимо заставлять учить себя то, что не нравится), зная, что в ходе самостоятельной работы их труд будет оценен. Важность оценки для студента соизмеряется пониманием очевидного – каждая единица (это максимальная оценка за неподготовку к «паре») уменьшает шанс сдать экзамен или зачёт. В этом плане на помощь приходит модульная система. Студент должен набрать минимум 35, максимум – 65 баллов за весь цикл программы предмета. Баллы делятся на количество занятий, и студент изначально понимает, к какому результату он идет – судьба его оценки в его руках. Пропуски занятий или неподготовленность к ним с каждым занятием приближает студента к повторному курсу или отчислению. Никакие «пересдачи» или «досдачи»

не рассматриваются (за исключением болезни, подтверждённой справкой от врача) Поэтому отсутствие альтернативы принуждает студента принять условия преподавателя – учить заданный материал и принимать активное участие на занятиях для зарабатывания необходимого количества баллов.

2) Научить студентов лаконично формулировать свои мысли и излагать их на бумаге. Так как списать у студентов нет шанса, они вынуждены быстро (15–20 минут) формулировать и излагать материал, данный на самостоятельную подготовку. Все вопросы к теме даны в учебной программе (10–20 вопросов). Аудитория отвечает на один из этих вопросов.

3) Расширяю эрудицию и кругозор студентов. В ходе общения со студентами и обсуждения интересующих их вопросов излагаю своё видение конкретной проблемы; аргументировано и «образцово» преподношу аспекты *своего миро-воззрения и миро-восприятия*. При этом я всегда подчёркиваю, что это мое видение данной проблемы, и оно ни в коем случае не навязывается студенту, а предлагается. Если моя аргументация их не убеждает, они всегда могут остаться при своём видении. Поэтому изначально мы избегаем в общении догматизма, а делаем ставку на убедительности аргументации.

Методика проведения практических занятий (семинаров).

Практические занятия отличаются от лекций тем, что если на лекциях я допускаю монологи (до 20 минут), то на семинарских занятиях я полностью превращаюсь в слушателя. Говорят в основном только студенты.

Как правило, на практические занятия я задаю рефераты или доклады. Разница у меня между рефератом и докладом заключается в том, что для реферата важно содержание написанного (которое я проверяю и оцениваю отдельной оценкой) и умение студента за 3–5 минут (в зависимости от количества студентов в группе) донести содержание написанного, а доклад – это только умение студентов донести подготовленный материал.

Как правило, я задаю студентам одинаковые темы докладов и рефератов, при этом снижаю оценку за повторяющийся (уже озвученный предыдущими студентами) материал. Это заставляет студентов более углубленно работать с информацией, выискивая непохожую

информацию, при этом, делать это всё индивидуально, для того, чтобы избежать повторения информации. За доклады максимальная оценка 5 баллов, за рефераты (их, как правило, два) – 10 баллов (5 баллов за содержание, которое я проверяю, 5 баллов – за умение впечатлить аудиторию подготовленной информацией).

Требования к рефератам следующие (как правило, я их задаю за две недели, чтобы было достаточно времени для подготовки):

1) Отсутствие плагиата (списанные с интернета рефераты это максимум 1 бал). Текст списанный, так называемая аргументация, должен быть выделен соответствующим образом (в кавычки) и ссылка на первоисточник. Если я вижу текст без кавычек, значит это авторские мысли.

2) Я разрешаю в реферате 70 % аргументации (списанного текста) и 30 % авторской мысли, если тема реферата взята из программы. Если тема реферата по общефилософским вопросам (например, «Я патриот Украины» или «Я не патриот Украины»), то соотношение меняется (30 % аргументации и 70 % авторских мыслей).

3) Минимум при подготовке реферата – это работа с тремя первоисточниками, в том числе и электронные издания;

4) Структура реферата стандартна: план, вступление, основная часть, выводы, список использованной литературы.

Ни рефераты, ни доклады не читаются. Обязательное условие – именно рассказывать. Попытка чтения – максимум 1 бал. После выступления обязательно следуют вопросы из аудитории. Как правило, оценку выступающего я передаю аудитории, но при этом оценка должна быть аргументированной, в ином случае, необъективность оценивания снижает бал с оценивающего.

На практическом занятии я преследую следующие задания:

1. Принуждаю студентов самостоятельно работать с информацией при подготовке к докладу или реферату;

2. Развиваю ораторские навыки – умение выступать перед аудиторией и «владеть» аудиторией;

3. Учю объективно оценивать знания выступающих;

4. Учю не бояться своей точки зрения (например, низкой оценки, поставленной за выступление) и высказывать (апробировать) её в благожелательно настроенной аудитории;

5. Учю студентов вести дискуссию, оперативно и аргументировано отстаивать особенность своего воззрения на проблему;

6. Заинтересовываю их в более глубоком изучении актуальных вопросов, которые выносятся в качестве тем доклада.

Цели, которые я преследую на практических занятиях:

Первая, формирование устойчивого и активного характеристик я-мировоззрения (особенностей внутреннего «я»).

Вторая, научить студентов не просто знать материал, а эффективно, красочно, привлекая к себе внимание (с харизмой) его преподнести. Я постоянно подчёркиваю: «мало знать, нужно уметь донести знания».

Третья, развиваю самостоятельность мышления, свободу в работе с информацией и в её донесении.

Четвёртая, всячески способствую свободной самореализации психики периода юности.

На практических занятиях, выслушивая часто неинтересные, блеклые доклады своих сокурсников, студенты, помимо всего прочего, учатся *слушать*, потому что за шум в аудитории я снижаю балы с докладчика, так как он не владеет аудиторией. Хочу подчеркнуть, что все доклады и рефераты студенты рассказывают не «с места», а выходят перед аудиторией, занимая «преподавательское место». Я сажусь на последний ряд в аудитории и превращаюсь в обычного «слушателя».

Таким образом, подводя итоги своей методики взаимодействия с психиками студентов, отмечу следующее:

1. Авторитет преподавателя заключается не в его регалиях и возрасте, а в умении «удивить» аудиторию своей эрудицией и умением общения с психиками периода юности;

2. Чем больше свободы в информационном обмене между студентом и преподавателем, тем эффективнее и качественнее результаты общения;

3. Основной метод общения преподавателя с психиками периода юности – преподнесение информации и убедительная аргументация преподнесённого. Ни о каком принуждении и навязывании информации в этот период времени не может идти и речи.

4. Основная цель воздействия высокоразвитой психики преподавателя на психику студентов – добиться свободной самореализации и перманентного саморазвития (самообучения, самовоспитания и т. п.) психики периода юности.



ЛИТЕРАТУРА:

1. *Базалук О.А.* Мироздание: живая и разумная материя (историко-философский и естественнонаучный анализ в свете новой космологической концепции): Монография./*Олег Базалук.* – Днепропетровск: Пороги, 2005. – 412 с.

2. *Базалук О.А.* Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник/*Олег Базалук.* – К.: Кондор, 2010. – 458 с.

3. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. Пер. с англ./2-е изд. – М.: Прогресс, 1985. – 320 с.

4. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.

5. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

6. *Голдберг Э.* Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация/*Элхонон Голдберг/Пер. с англ. Д. Бугакова.* – М.: Смысл, 2003. – 335 с.

7. *Докинз Р.* Расширенный фенотип: Дальнее влияние гена./*Ричард Докинз/Изд. 2-е – Нью-Йорк: Oxford University Press Inc, 1989.* – 210 с.

8. *Dawkins Richard* The selfish gene. (Эгоистичный ген)/*Richard Dawkins* – Oxford: Oxford University Press, 1989. – 219 p.

9. *Ильин И.А.* Путь к очевидности./*Иван Александрович Ильин* – М.: «Республика», 1993. – 430 с.

10. *Каку М.* Параллельные миры: Об устройстве мироздания, высших измерениях и будущем Космоса/*Мичио Каку/Перев. с англ.* – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 416 с.

11. *Кондрашин И.И.* Истины бытия в зеркале сознания. – М.:

МЗ Пресс, 2001. – 528 с.

12. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

13. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

14. *Николлс Дж., Мартин Р., Валлас Бр., Фукс П.* От нейрона к мозгу./*Джон Николс, Роберт Мартин, Брюс Валлас, Пол Фукс*/Пер. с англ./Изд. 2-е – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 672 с.

15. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка/Пер. с франц. и англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

16. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

17. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: «Просвещение», 1969. – 659 с.

ГЛАВА 16

ПЕДАГОГИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ И КОЛЕДЖА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С.Я. Баев

Институт педагогического образования
г. Санкт-Петербург, Россия

А.С. Мищенко

Институт педагогического образования
г. Санкт-Петербург, Россия



В статье раскрываются социокультурные аспекты и перспективы развития деятельности педагогов профессиональных лицеев и колледжей. Предлагаются меры по совершенствованию образовательных стандартов образовательной деятельности педагогов профессиональных лицеев и колледжей.

Подготовка педагогов объективно связана с процессами социализации и профессионализации молодежи, с её интеграцией в современное гражданское общество, имеющее неустойчивые транзитивные характеристики. А социализация и профессионализация учащейся молодежи, её конкурентоспособность, творчески-инновационный потенциал, её профессиональные ценности приобрели сегодня новую трактовку и новое практическое значение. В частности, современной социализации подростков присущи следующие важные новые характеристики.

Во-первых, в российском обществе и молодежной среде резко изменились социальные ценности. На смену ранее пропагандируемым и ценностно одобряемым средствам интеграции в общество типа: учеба и работа на общество, самоотдача, помощь товарищу, укрепление коллективизма, отказ от чрезмерного материального благополучия и т. п., приходят новые принципы: для одних – погоня за частной

собственностью и капиталом, стремление к самонаслаждению; для других – борьба за рабочее место и условия труда, за физическое выживание, за нормальное образование; для третьих – овладение профессиональными методами работы на базе частной или коллективной собственности, использование новых свобод для творческой деятельности, изыскание возможностей для развития национально-культурных традиций и т. д. При этом сами новые социальные изменения и ценности еще не стали для многих российских граждан критериально-нормативной парадигмой формирования их личностных качеств (это касается и подрастающего поколения). Процесс социализации и интеграции в гражданское общество молодого поколения зачастую осуществляется по зыбким, пока еще слабо определенным вехам и тенденциям, выражающим смесь православной, евразийской и неолиберальной духовных ориентаций.

Во-вторых, существенно изменились методы социализации молодежи. Если раньше социализация молодежи происходила в основном под патронажем взрослого поколения, то в современных социально-экономических и социально-политических условиях такое воздействие воспитателей всех видов ослабло уже в силу того, что они сами подвержены социальным сдвигам, колебаниям и психологическим стрессам. Поэтому в последние десятилетия социализация и интеграция подростков в гражданское общество шла по пути усиления их личностной самоориентации и самоорганизации. Это придало процессу формирования гражданского общества в России дополнительную социальную напряженность. Укрепление таких тенденций развития молодежи способствует замене типовой советской модели «правильного человека» на гораздо большее разнообразие, конкурирующих между собой поведенческих линий. Это, на наш взгляд, вызывает и будет в будущем вызывать экстремальные варианты расслоения молодежи по социальным группам, в рамках которых её представители будут руководствоваться самыми разными наборами критериев, норм и правил (на это указывает весь опыт социальных, экономических и политических реформ в России). Уже сегодня вместо единой, универсальной модели социализации подростков выявилась целая гамма новых моделей такого рода.

В-третьих, интеграция личности в гражданское общество все более увязывается с её профессиональной подготовкой, где уровень потенциальной и реальной конкурентоспособности индивида становится сердцевиной таких процессов, а творчески-инновационный потенциал – глубинной сущностной характеристикой конкурентоспособности личности в сфере общественного производства и на рынке труда: новые условия хозяйствования резко повышают требования к профессиональным, деловым качествам и ценностям работников. Это во многом определяет степень реализации учащимися своих профессиональных знаний, умений и навыков, их способность реализовать свою социальную «самость», найти и отстоять свое место в новом демократически организованном гражданском обществе.

О перекосах в воспитании молодежи говорят и сами педагоги (далее мы приводим данные социологического опроса педагогов профессиональных лицеев и колледжей Северо-запада России, который был осуществлен нами в 2009 г.). За последние 10–15 лет, отмечают педагоги, в среде учащихся лицеев и колледжей ослабли следующие позиции: интерес к художественной литературе – это отметили 80 % педагогов; трудолюбие – 71 % ответов; познавательные интересы – 65 % ответов; стремление развивать свои духовные качества – 58 % ответов; интерес к отечественной истории – 45 % ответов. При этом, в качестве определенного противовеса выросли следующие позиции поведения учащихся: стремление к высокой заработной плате – данный пункт отметили 92 % опрошенных педагогов; прагматизм, стремление учащихся делать только то, что полезно и выгодно лично им – 88 % ответов; агрессивность и грубость учащихся по отношению к другим людям – 74 % ответов; оценка учащимися своих товарищей сугубо по их социально-экономическому статусу – данную позицию подчеркнули 71 % опрошенных нами педагогов.

Указанные тенденции усугубляются тем, что авторитет педагогов в российском обществе в целом невысок. Лишь 27 % респондентов по данным опроса российского фонда общественного мнения (2005 г.) полагают, что сегодняшние педагоги оказывает значительное влияние на взгляды детей (чаще других так считают

жители села – 35 %). Треть респондентов (33 %) считают, что это влияние незначительно, а примерно каждый пятый (18 %) вообще отказывает педагогам в таком влиянии. При этом подавляющее большинство респондентов (86 %) заявляют, что педагоги, помимо преподавания своего предмета, должны формировать взгляды, социальное мировоззрение, отношение детей к жизни (противоположного мнения придерживаются только 7 % респондентов). При этом наш опрос показал, что за последние 10–15 лет педагогическое сообщество ослабило свое внимание к важным позициям образовательного и воспитательного процесса: к нравственному воспитанию учащихся – эту позицию отметили 80 % опрошенных педагогов; к трудовому воспитанию учащихся – 71 % ответов; к воспитанию гражданственности и эстетическому развитию учащихся – отметили соответственно 55 % и 53 % опрошенных нами педагогов.

Все выше перечисленные факты и современная ситуация в российском обществе заставляют определенным образом задуматься о перспективах совершенствования подготовки педагогов, их формирования в качестве личности XXI века. Для этого необходимо опираться на базовые тенденции и векторы развития образовательной среды, ценностного содержания деятельности и гуманитарной подготовки современных педагогов как субъектов, отвечающих за воспитание российской молодежи.

В частности, при анализе развития образовательной среды профессиональных лицеев и колледжей (как предпосылки изучения социально-эталонного вектора становления нового типа личности педагогов), по нашему мнению, необходимо опираться на следующие базовые принципы: 1) формирования образовательной среды как парадоксальной и мультивекторной институциональной единицы; 2) капитализации личностного потенциала педагогического коллектива; 3) человекоцентричности совершенствования культуры педагогического коллектива; 4) формирования социально-интегрированного типа личности педагога как необходимого условия совершенствования образовательной среды профессионального лицея и колледжа. Эти принципы должны выражать основные логические моменты перспектив функционирования и будущего развития компонентов образовательной среды профессиональных

лицеев и колледжей. Их взаимодействие можно представить в форме особой пирамиды. Основа функционирования и развития любого профессионального лицея и колледжа – это материально-технические, организационные и правовые компоненты, над ними последовательно надстраиваются системы экономических, социальных и человеческих отношений, которые объективно складываются в педагогическом коллективе. Отсюда объективно вырастает парадоксальность (противоречивость) и мультивекторность развития образовательной среды профессионального лицея и колледжа.

Особую роль в выше обозначенной системе компонентов образовательной среды профессионального лицея и колледжа играют его педагоги и мастера производственного обучения. Сущность образовательной среды непосредственно выражается через их глубинную включенность в педагогический коллектив профессионального лицея и колледжа. Изначальная внешне обозначенная ролевая позиция педагога в системе учебно-воспитательного процесса профессионального лицея и колледжа содержательно развивается в направлении его социальной и коллективной самоидентификации. Этот процесс непосредственно связан с механизмами превращения конкретного педагога в субъекта образовательной среды, в патриота профессионального лицея и колледжа, в актора его культуры. Если это реально происходит, – значит, в педагогическом коллективе формируется позитивная среда для обучения и воспитания молодежи. А именно: капитализируется личностный потенциал профессионального лицея, реализуются принципы человекоцентричности и постулаты формирования социально-интегрированного типа преподавателя как субъекта образовательной среды профессионального лицея и колледжа.

В процессе исследования перспектив развития базовых характеристик образовательной среды профессиональных лицеев и колледжей (её широты, её интенсивности, её осознанности, её интегральности, координации её субъектов, её эмоциональности, её ценностной доминантности, согласованности влияния её компонентов на личность, её активности и мобильности, её устойчивости) необходимо различать две взаимосвязанные и взаимопроникающие стратегии развития культурного потенциала условий обучения и воспитания

учащихся. Первая стратегия формирования исходит из принципа созидания образовательной среды через красоту и незримое согласие вещей и отношений ее субъектов. Вторая стратегия – из развития образовательной среды по принципу внешней, формальной, хотя и неограниченной комбинаторики её элементов. В рамках первой стратегии формирования образовательной среды лицеев и колледжей ценностное содержание деятельности педагогов изменяется в рамках свободно формируемого социально-эталонного вектора его развития. При реализации второй стратегии – только в форме функционально и эргономически ориентированного, возможно комбинаторно свободного, но сущностно отчужденного процесса деятельности.

Как показывает анализ, для успешной модернизации образовательной среды и ценностного содержания деятельности педагогов приоритетной выступает только первая стратегия. Она дает возможность обосновать новую ценностно-позиционную парадигму исследования как образовательной среды, так и содержания самой деятельности современных педагогов. Выйти в перспективе на закономерности и механизмы созидания особой педагогической культуры лидерства в профессиональных лицеях и колледжах, на новую систему ценностных и культурных диспозиций преподавательского сообщества. Выработать необходимые условия для формирования в среде педагогов новой мотивации как внутреннего процесса открытия личностного смысла в области обучения и воспитания современной молодежи, максимизировать эффективность ценностно-мотивационной системы их деятельности.

Исследование экзистенциальных аспектов деятельности педагогов лицеев и колледжей – важнейшая предпосылка формирования перспектив развития новой личности педагогов. Здесь необходимо опираться на идею раскрытия содержания деятельности педагогов через их ценностно значимые отношения и взаимодействия со своими учащимися. При этом требуется исходить из того, что данные феномены педагогического процесса можно целостно раскрыть через их пронизанность экзистенциальными принципами и личностными качествами педагогов, динамики их отношений с учащимися (от ролевых взаимодействий к доминированию в от-

ношениях педагога с учащимися ценностных констант в качестве эффективной стратегии его развития как субъекта учебно-воспитательного процесса). Такая постановка вопроса, по нашему мнению, важна для всех учебных учреждений профессиональной школы.

В своем исследовании мы исходили из теоретических позиций, согласно которым в основании развития педагогической деятельности находятся два жизненных (экзистенциальных) принципа деятельности современных педагогов. Это – «Иметь» и «Быть». Такого рода дихотомичные векторы формирования жизненных установок и личностных качеств педагогов, как субъектов современного гражданского общества, оказывают заметное влияние на развитие ценностной и смысловой сферы их профессиональной деятельности и системы их отношений с учащимися. Мы предположили, что дихотомичные жизненные установки педагогов профессиональных лицеев и колледжей (на «Иметь» и «Быть»), соответствующие им качества личности (как субъектов современного гражданского общества) должны оказывать заметное влияние на ценностные и смысловые константы их профессиональной деятельности. Для этого мы попытались определить и более детально операционализировать сущность жизненных (экзистенциальных) принципов личности – «Иметь» и «Быть».

Во-первых, – мы полагали, что в условиях тотального доминирования в культуре общества жизненных установок индивидов на принцип «Иметь» всегда реализуется особая архитектура их социальных отношений. Они предстают, главным образом, в форме предметно-вещных взаимодействий индивидов: общество выступает как огромное скопление товаров, а отдельный товар – как его элементарное бытие. В этих условиях образование понимается индивидами как специфически инструментальная ценностно-смысловая система: находясь в рамках исторически данного социума, каждому человеку нужно «присвоить» (если употребить товарно-рыночный лексикон) конкретные знания, с целью быть успешным и конкурентоспособным, все остальное от лукавого. При распространении в обществе таких личностных диспозиций им начинает подчиняться всё, даже культура и её достижения.

Во-вторых, – когда людьми в основу своего развития кладется противоположный жизненный принцип – «Быть», то их жизненная позиция реализуется уже как выстраивание ими у себя и других людей сложной целостной, а не мозаичной культуры, системы отношений между собой и другими людьми (в частности, между педагогом и учащимися профессионального лицея или колледжа) в форме глубоких, личностных взаимодействий общения (а не поверхностной коммуникации). В данном случае у личности вырабатываются качества, которые позволяют ей рассматривать себя (содержание своей жизненной позиции) и других субъектов по преимуществу как «человеческое богатство», как разнообразие самих индивидов, а не разнообразие вещей [см.: 4].

Но жизненные позиции индивида «Иметь» или «Быть» – это не абсолютные противоположности. Они взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга через механизмы общественного производства и воспроизводства. Они опосредуют собой сложный процесс взаимодействия «человеческого» и «социального» начала в каждой личности, в каждом субъекте современного гражданского общества. Когда мы говорим, что в личности человека и в обществе доминирует «социальное начало», то имеется в виду, что в их характере «разъединенность» доминирует над их «единством». Когда же в личности и обществе доминирует «человеческое начало», то имеется в виду, что в их характере реализовано не абстрактное, а конкретное единство, достигнута определённая софийность личности (Л. П. Карсавин, 1992 г.).

Опираясь на данные экзистенциальные принципы, можно адекватно раскрыть: 1) структуру позиционно-смысловой архитектоники современной педагогической деятельности; 2) три значимые группы взаимодействий педагогов со своими учащимися и 3) потенциал развития различных направлений современной социокультурной деятельности педагогов. В частности, анализ позиционно-смысловых характеристик профессиональной деятельности педагогов лицеев и колледжей позволяет детально проанализировать труд педагога, с точки зрения особых эмерджентных единиц познания: позиций и смысла его деятельности. Они дают возможность по-новому рассмотреть её сущность. Выступают реальным основанием для научного исследования значимых отношений учебного и воспитатель-

ного процесса в профессиональных лицах и колледжах. Их анализ (по законам обратной связи) позволяет выработать новую парадигму исследования современной профессиональной деятельности вообще и педагога в частности: опираться не на функции и отдельные виды профессиональной деятельности, а на особые позиции её субъекта в качестве единиц научного анализа. Это позволяет принципиально иначе раскрыть их структурные взаимосвязи: идти не от материальных элементов и функций к смыслу деятельности, а от смысла – к её (реально пронизанным смыслом) материальным основаниям и функциям. Эту логику можно представить следующей цепочкой понятий: «ценностно-смысловые компоненты деятельности педагогов» → «система социально обусловленных форм педагогической деятельности» → «структурно-организационные взаимосвязи базовых компонентов деятельности педагогов» → «материальные и информационно-технологические основы педагогической деятельности».

Такая методология исследования деятельности педагогов позволяет представить её как систему, интегрально пронизанную эмерджентными качествами позиций, смыслов, функций и целей обучения (воспитания) молодежи, уровнем сложности педагогического труда и реализованными в практике возможностями развития личностных качеств преподавателей и учащихся как основных субъектов любого образовательного процесса. Учесть в специфике материальных, организационных, технологических, информационных и коммуникационных её элементов, особую синергию социальных, позиционных, смысловых и ценностных характеристик педагогической деятельности. На наш взгляд, они очень важны при междисциплинарном перспективном моделировании модернизации современной педагогической деятельности, при её нацеливании на реализацию социально-эталонного вектора развития педагогического сообщества через учет нестандартности, слабой расчлененности на отдельные операции, целостности профессиональной деятельности современных педагогов, их личностных качеств, как эмерджентных сущностей¹¹.

¹¹ В условиях повышения целостности современного профессионального труда и усиления значимости человеческого капитала для достижения высокой эффективности производства, данная научная парадигма, по нашему мнению, может быть распространена на изучение всех интегрально организованных видов современной профессиональной деятельности работников как умственного, так и физического труда.

Исходя из выше сказанного, особым – эмерджентным компонентом, в качестве закона определяющим современное развитие ценностно-смыслового содержания деятельности и личностных качеств педагогов, должны выступать интегрально-целевые элементы учебно-воспитательного процесса. При обосновании перспектив его развития это дает возможность сделать упор в исследовании на культурологическую архитектуру современной педагогической деятельности, как неравновесного, противоречивого, самодвижущегося процесса, способного в силу этого к развитию. Здесь особенно важны, с одной стороны, смысловые, «означивающие» и целевые аспекты педагогического труда, а с другой – органично с ними связанные, аспекты самореализации и развития педагогов. Это – ценностно-смысловые доминанты, представленные как: выживание, когда все усилия преподавателя направлены на материальное обеспечение; статусные характеристики педагога; «рутина», не позволяющая раскрыться духовным потребностям и способностям педагогов, а значит и учащихся; «товар», который приносит удовлетворение третьим лицам, но только не самому педагогу; деятельность, которая причастна к развитию общества и молодежи; сфера деятельности, где педагоги могут наиболее полно выразить свою личность, помочь молодежи встать на путь духовного развития; «искусство», деятельность, от которой можно получать только удовольствие. Но здесь важны также и моменты самореализации личности педагогов профессиональных лицеев и колледжей: их ощущение своей личностной и профессиональной перспективы; их уверенность в завтрашнем дне; реализованное ими чувство собственного достоинства. Как показывает анализ, все эти константы также четко укладываются в логику дихотомии «Иметь» – «Быть».

С точки зрения целевых компонентов педагогическая деятельность – это реализация педагогами в своей деятельности задач социокультурного становления учащихся, обеспечение их социализации, воспитание подростков как субъектов производительного труда, формирование их конкурентоспособности и творчески-инновационного потенциала, которые адекватны современной экономике. Для указанных компонентов педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения лицеев

и колледжей реальным основанием выступают три значимые группы их отношений и взаимодействий, как между собой, так и со своими учащимися. Данные отношения позволяют зафиксировать уровни самореализации педагогов в профессиональной сфере. Это – ролевые отношения и взаимодействия; субъектно-субъектные отношения и взаимодействия; личностные отношения и взаимодействия.

Эта система отношений педагогов между собой и учащимися очень сложна. В частности, если рассматривать только личностные позиции, занимаемые педагогами в своей учебной и воспитательной работе, то их деятельность свободно программируется ими посредством принятия ими личной ответственности за целое, что четко выражается через личностные качества и ценности педагогов. Важнейшей особенностью такого понимания ценностных и смысловых позиций субъекта деятельности, социальных взаимодействий и отношений педагогов между собой и учащимися, на наш взгляд, выступает их способность понятийно зафиксировать переход от доминирования в культуре учебного и воспитательного процесса профессионального лица и колледжа принципа «Иметь» к доминированию в ней постулата «Быть».

Данные аспекты исследования деятельности педагогов позволяют раскрыть перспективы формирования современных мировоззренческих диспозиций преподавателей. Показать «стержень» их самореализации как «Личности – Профессионала – Гражданина». Ключевым моментом здесь выступает концентрация внимания на исследовании социальных и культурологических (эстетических и художественных) аспектов педагогического процесса. Эта триада позволяет учесть те социальные позиции и ощущения педагогов, которые им присущи как субъектам гражданского общества (от восприятия себя жителем Европы, до – ощущения себя гражданином России; от позиционирования себя «жителем столицы», до – приверженности устоям глубинки нашей страны) – с одной стороны. А, – с другой, – подчеркнуть объективную связь деятельности педагогов, развития их личностных качеств с культурой общества. Социокультурная сущность профессиональной деятельности педагога, как подчеркивает известный психолог Н. В. Кузьмина,

«... состоит в том, чтобы помочь подрастающему человеку войти в мир материальной и духовной культуры общества. Сами же учащиеся смогут тем больше привнести в культуру своего общества, чем с более богатым носителем этой культуры они встретятся в лице своих преподавателей и мастеров производственного обучения» (Н. В. Кузьмина, 1989). Эта концептуальная установка позволяет обозначить перспективы становления системы ценностных диспозиций преподавателей в качестве реального механизма самореализации не только педагогов, но и учащихся, через – структуризацию смысловых компонентов культуры современной образовательной среды профессиональных лицеев и колледжей, через – содержание педагогической деятельности, через – профессиональную самореализацию педагогов, через – их личностные и гражданские качества.

Новый образ личности педагога имплицитно связан с его гуманитарной подготовкой и развитием социокультурной сущности его профессиональной деятельности¹². Как показывают наши исследования, охарактеризованные выше группы отношений педагогов и учащихся, личностные качества преподавателей лицеев и колледжей являются фундаментальными основаниями для эффективного развертывания гуманитарной сущности их деятельности, направленной на развитие учащейся молодежи в качестве субъекта современной культуры гражданского общества. Но здесь необходимо учитывать следующие три аспекта. Первый аспект позволяет педагогам показать учащимся глубинную сущность культуры, построить её пространственно – временные координаты; воспитать у молодежи культуру внутриличностного диалога; привить учащимся чувство и понимание «всемирной отзывчивости» русской культуры. Второй аспект – позволяет выйти на уровень диалогической сущности педагогической деятельности, на проявление её в качестве базисного условия обеспечения учебного про-

¹² Гуманитаризация начального и среднего профессионального образования молодежи – это, как подчеркивала акад. А.П. Беляева, «термин профессиональной педагогики, обозначающий одно из направлений гуманизации профессионального образования, ориентирующих содержание образования и организацию учебно-воспитательного процесса на формирование внутреннего мира будущего рабочего – его мотивов, ценностей, нравственных норм» [2, с.38].

цесса, при котором учеба и воспитание предстают в форме доказательного разговора, обсуждения, беседы. Это позволяет раскрыть возможности диалога и указать на необходимость наличия в нем субъектов, равноправно участвующих в «практике» развернутого, доказательного мышления. Тем самым выявить глубинную сущность «социально-эталонного вектора развития современного педагогического процесса»: от доминирования в нем коммуникативно-ролевых взаимосвязей – к преобладанию субъектных взаимодействий, от него – к пронизанности учебно-воспитательного процесса глубинно личностным общением педагогов и учащихся. Обосновать наиболее эффективный механизм снятия основных моментов, так называемого, «педагогического выгорания учителя». Третий аспект дает возможность раскрыть механизмы развития социокультурной деятельности педагогов лицеев и колледжей через конкретизацию (развертывание многообразного единства) смысловых компонентов образовательной среды учебных учреждений в качестве особого пространства. Это позволяет каждому педагогу осуществлять социокультурную (в том числе эстетическую и художественную) практику, развивать у молодежи установки на культурно (эстетически и художественно) значимое формообразование во всех сферах их жизни.

Актуальность данных положений объективно вытекает из того, что за десятилетия социальных и экономических реформ у молодежи произошло снижение нравственных оценок, выработались негативные идеалы, возникла групповая и личностная атомизация молодых людей. Это привело к утрате целостности их развития, к возникновению тенденции постоянного снижения уровня организации педагогами, родителями свободного времени и досуга учащихся профессиональных лицеев и колледжей, что неизбежно деструктурировало их социокультурный потенциал, включая их правовую культуру. На этом фоне перед обществом в целом и педагогами, в частности, встает задача создания и апробации эффективных механизмов повышения результативности образовательного процесса в деле совершенствования культурологических модулей государственных образовательных стандартов педагогического образования, способствующих снижению социального напряжения

в обществе и молодежной среде. По нашему мнению, для этого необходимо изменить профессиональную подготовку будущих педагогов. Их новая компетентность должна помогать им переломить (= в ценностном и смысловом плане кардинально изменить качество воспитательного процесса учащейся молодежи), снять отчуждение между молодежью и обществом. В настоящее время данное отчуждение в молодежной среде имеет все предпосылки для развития по принципу все более плотно и плотно закручивающейся спирали. По нашему мнению, новые образовательные стандарты воспитательной деятельности педагогов должны способствовать сохранению и, главное, постоянному расширенному воспроизводству, если так можно выразиться, единого тезауруса российской культуры, понятного и коренным россиянам и мигрантам, прибывшим в нашу страну.

Это актуально, с одной стороны, прежде всего, потому, что в настоящее время в наших школах, лицеях, колледжах заметно выросла численность учащихся – мигрантов: по данным нашего исследования педагогов 2009 г. на этот факт указали 62 % опрошенных нами педагогов. Как показали недавние исследования Е. В. Гурченкова, образовательные потребности многих этнических общностей, живущих в Москве (азербайджанцев, башкир, белорусов, корейцев, татар) в 67–75 % случаев не удовлетворяются [3, с. 135]. С другой стороны, – наша учащаяся молодежь сама слабо знает отечественных представителей науки и культуры. По данным исследований института социологии РАН за пределами осознанного восприятия у современной российской молодежи остаются уже «Иван Грозный», «Андрей Рублев», «Война и мир», «Тихий Дон». Исследования 1999–2006 гг., проведенные сотрудниками института социологии РАН показали, что современные российские студенты не знают многих отечественных деятелей науки, представителей инженерной и гуманитарной мысли: М. С. Эзейнштейна – 74 % респондентов; Ж. И. Алфёрова – 72 %; Д. С. Лихачева – 67 %; С. П. Королева – 49 % опрошенных студентов [1, с. 312–319]. Наши исследования 2006 г. учащихся средней профессиональной школы (г. Хибины) показали, что многие респонденты не смогли правильно назвать: (а) города, которые входят в «Золотое кольцо России», – 61 % уча-

щихся; (б) даты основания Москвы и Санкт-Петербурга – по 48 % соответственно. Это лишний раз подчеркивает слабую включенность молодежи в давнюю и совсем недавнюю общую отечественную историю Российского государства. Это существенно обедняет фонд ценностей, смыслов и символов, необходимых для построения педагогами качественного образования и трансляции современным молодым людям глубинных отечественных Я – и Мы – образов, выражающих горизонт личностной идентичности современных россиян. Все это не способствует, ни формированию адекватного реальной истории национального самосознания, ни выработке правильного масштаба в оценке явлений культуры вообще. Современные педагоги не могут во многих случаях коренным образом повлиять на сложившуюся ситуацию. Корни проблемы находятся, прежде всего, в двадцатилетней образовательной политике государства и лишь как следствие – в образовательных стандартах и школьных программах, транслирующих те или иные ценности и смыслы жизнедеятельности.

Мы полагаем, что в государственном образовательном стандарте подготовки педагогов, способных нести в молодежную среду новые ценности и смыслы жизнедеятельности, необходимо более четко эксплицировать единую, новую систему имен – символов. Для этого требуется предметно прописать систему знаний, умений, навыков (если хотите, компетенций) педагогов в части их готовности, ответственности и способности восстановить (а для некоторых учащихся впервые установить) утраченную связь времен, воссоздать (а для многих подростков впервые создать) ценностно-смысловую целостность их жизненного мира. Это должно помочь, во-первых, современной многонациональной (в том числе и, прежде всего, российской) молодежи, проживающей в нашей стране переосмыслить прежние (советские) «имена – символы», олицетворявшие историю нашего единого в прошлом отечества. Во-вторых, сформировать общее культурно-историческое пространство имен – символов тысячелетней российской государственности. В настоящее время в государственных стандартах, нацеливающих образовательные учреждения на повышение качества деятельности их педагогов, необходимо отразить новую колоссальную мировоззренческую за-

дачу, – воспитать у молодежи, живущей в России, многомерное (в гражданском, нравственном и художественно-культурном аспектах) современное культурно-историческое сознание.

В частности, мы полагаем возможным использовать для решения этой задачи мощный потенциал «педагогической культурологии» как ведущей, формообразующей дисциплины, на которую могут опереться иные гуманитарные дисциплины. Это возможно сделать при помощи интегративного курса «Европейская и русская художественная культура» (этот курс полностью разработан и в ходе многолетней практики многократно апробирован на различных площадках нашим научным сотрудником А. В. Мартюшевым). Данный интегрированный курс является инвариантом введенного в стандарт образования предмета: «Мировая художественная культура» (МХК). Его ключевой идеей выступает положение о культуре общества как целостном феномене. Предлагаемый учебный курс вбирает в себя все лучшее из различных национальных культур Евразии и Мира. Он интегрирует в себе гуманитарные представления о культуре, как мире воплощенных ценностей. При изучении учебного материала этого курса в полном объеме раскрывается интегральная система ценностей отечественной и мировой культуры. Его главная особенность состоит в том, что он построен по континентальному («евразийскому») и конфессиональному признаку («христианство»), на основе синхронного, «диалогового» метода исторического анализа культуры России и других стран (и народов). В нём вычленены основные этапы развития и наиболее актуальные аспекты культуры: культура семьи и быта, культура досуга, культура здорового образа жизни, культура труда и т. д. Основными целями этого курса являются: знакомство с историей отечественной и западноевропейской культуры; использование силы воздействия системы искусств на формирование и воспитание личности учащихся; на – развитие чувства любви и уважения к истории национальной культуры. Его сверхзадача состоит в следующем: через мир отечественной культуры приобщить молодежь к миру национальных ценностей и смыслов. Такой интегративный культурно-исторический курс предполагает снятие изоляции молодежи от всеобщей и отечественной российской истории, он пред-

полагает поиск и осмысление, как педагогами, так и учащимися узловых положений и событий истории, географии, литературы, других гуманитарных дисциплин. Курс предполагает ориентиры для отбора того, что должно быть ведущим в осмыслении отечественной и зарубежной истории. Для этого в курсе используются синхронистические таблицы, отражающие периодизацию мирового историко-художественного процесса, общественные формации каждого из периодов, ведущие виды искусства, художественные стили и направления, художественные центры. Через систему предлагаемого учебного материала учащиеся постигают исторические этапы и эпохи развития нашей страны и ее населяющих народов в контексте мирового развития. Появление в государственных образовательных стандартах такой культурологической интегративной системы (охватывающей историю, географию, литературу, краеведение, эстетику, этику и психологию семейной жизни) должно усилить фундаментальность профессиональной подготовки педагогов, обеспечить им достижение стратегической цели устойчивого (неконфликтного с точки зрения межнациональных и межконфессиональных отношений) нового ценностно-смыслового качества своей образовательной и воспитательной деятельности, что, несомненно, будет способствовать развитию нашего общества.

Развитие гуманитарного потенциала педагогического сообщества, по нашему мнению, должно выступать в качестве одного из факторов повышения социального статуса педагогов. Оно включает в себя систему мер, которые позволяют (через внедрение образовательных стандартов нового поколения и разностороннюю аттестацию учебных заведений) реально стимулировать становление нового социально-профессионального имиджа педагогических работников общеобразовательных школ, лицеев и колледжей на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Для повышения авторитета педагогов в стандарты и документы их аттестации необходимо включать системы индикаторов муниципального, регионального и федерального позиционирования образовательных учреждений. Это может быть, например, уровень вертикально-горизонтальной интегрированности педагогического коллектива с другими педагогическими сообществами и работ-

никами муниципальных, региональных и федеральных органов управления образованием, степень позитивной направленности отзывов о деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения в СМИ различного уровня и направленности; самые разнообразные индикаторы узнавания школы, среднего профессионального образовательного учреждения (их педагогов) самыми различными социальными группами муниципалитета и региона. Сюда же, на наш взгляд, необходимо подключить систему социальных и психологических показателей, которые могли бы отражать позитивные оценки деятельности образовательного учреждения, его педагогов потребителями образовательных услуг, образовательными учреждениями – партнерами, предприятиями и организациями – партнерами. Индикаторы степени готовности образовательных учреждений и их педагогов к соревнованию с другими субъектами образовательных процессов на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Характеристики умения и, главное, мотивированности администрации образовательных учреждений сохранить контингент учащихся и педагогов. Индикаторы авторитета работников образовательного учреждения и степени комплементарности преподавателей, учеников и их родителей, вообще педагогических работников и местных жителей.

Особое место в формировании позитивного образа современного педагога должна играть система индикаторов сформированности новой педагогической культуры образовательного учреждения, выражающая степень развития организации и самоорганизации педагогических коллективов, их продуктивность при выполнении комплекса своих базисных мировоззренческих, культурно трансляционных, социализационных, профессионально ориентационных, учебных и воспитательных функций. Здесь можно выделить систему индикаторов готовности преподавателей изменить свой социально-профессиональный статус: степень удовлетворенности педагогов условиями и результатами деятельности, высота их личностного и профессионального развития, уровень их эстетико-художественного потенциала, степень развития у педагогов транскультурных, коммуникационных навыков и умений общения с родителями своих учеников, личностного, профессиональ-

ного и гражданского позиционирования себя педагогами (и образовательными учреждениями) на муниципальном, региональном и федеральном уровне. Сюда же необходимо подключить и меры повышения культурологической подготовки современных педагогических работников, способствующие формированию позитивного образа педагога в общественном сознании и модернизации системы его профессиональной подготовки.

Главный смысл создания позитивного образа современного педагога состоит, с одной стороны, – в реализации стремления сформировать эффективные формы и связи педагогов и родителей в процессе воспитания учащихся, а с другой – во внедрении в содержание предметов общеобразовательного и профессионального циклов усиленной культурологической порции, в выходе на реализацию педагогами и образовательными учреждениями современной культурологической модели личности обучающихся, обеспечивающей опережающее совместное гражданское и нравственно-этическое развитие учителей, педагогов, учащихся и их родителей, через их приобщение к отечественной и мировой культуре. Для этого необходимо организовать на базе наиболее успешных школ, лицеев, колледжей (с подключением университетов) постоянно действующие культурологические курсы для педагогических работников. Превратить систему их культурологических кабинетов, кафедр и факультетов в муниципальные, региональные и федеральные (если речь идет, например, об университете) методические центры, которые посредством своей деятельности могли бы не только организовывать соответствующее обучение, но и осуществлять анализ степени культуросообразности учебных и воспитательных планов других образовательных учреждений. Для этой цели необходимо разработать систему и механизмы развития их материальной базы и методического обеспечения, повышения квалификации педагогов в культурологической области. Это можно сделать (если рассуждать в контексте государственных образовательных стандартов модулей современного социокультурного и профессионального воспитания учащейся молодежи) только на междисциплинарной (культурологической, социологической и психолого-педагогической) основе. Поэтому, по нашему мнению, в ближайшей перспективе необхо-

димо провести фундаментальный анализ государственных образовательных стандартов в части их способности и нацеленности на сохранение культурного и духовного наследия России, включая совершенствование отношений в молодежной среде.

В перспективе для формирования нового педагога потребуются разработать подходы к практическому сопряжению институциональных (образовательных) инноваций и нового качества учебного процесса с целостной системой духовно-нравственного просвещения и воспитания современной молодежи. Обосновать и апробировать механизмы (в рамках применения современных государственных образовательных стандартов) самоопределения и ценностного развития современных педагогов как условия совершенствования духовно-нравственного воспитания молодежи. Это позволит разрешить проблемы связанные с формированием современной системы ценностей и смыслов педагогической деятельности, с повышением престижа профессии и социального статуса российских педагогов. Эксплицировать для общегосударственных и региональных органов управления образованием и задействовать важнейшие, существенные факторы и ценностно-смысловые детерминанты, обеспечивающие результативность, отдачу и качество их профессиональной деятельности.

Таким образом, перспективы формирования личности педагогов мы связываем с новой субъектностью последних. В частности, нами выявлены следующие образовательные приоритеты, говорящие о предпосылках возникновения новой субъектности педагогов профессиональных лицеев и колледжей. Это – знания компьютерных технологий, пригодных в сфере образования (60 %); более широкие знания по преподаваемому учебному предмету (39 %); компетенции в области методики преподавания и обучения молодежи (37 %); знания в области психологии подростков и молодёжи (34 %); навыки и умения в области иностранного языка (29 %); юридические познания (28 %); знания по теории современной педагогики и ораторские умения (20 %); знания о современных методах организации педагогического труда (19 %); знания позволяющие разобраться в образовательной политике государства (16 %); более глубокие представления о рыночной экономике (8 %). О возникновении но-

вой субъектности педагогов начальной и средней профессиональной школы говорит динамика позитивного изменения личностных характеристик учащихся профессиональных лицеев и колледжей за период 1994–2010 гг. Прирост показателей социализации и профессионализации учащихся лицеев и колледжей за данный период, в котором немалая заслуга принадлежит педагогам, имеет следующие характеристики: толерантность учащихся к более успешным социальным группам за анализируемый период выросла на 54 %; стремление учащихся к социально ориентированному обществу – на 37 %; готовность личности к социальной мобильности – на 29 %; стремление респондентов выразить себя в профессиональной сфере – на 19 %; профессионализм, как ценностно значимое явление для учащихся – на 19 %; готовность учащихся к инновациям – на 14 %.

Следовательно, когда мы говорим о необходимости возникновения новой субъектности педагогов профессиональных лицеев и колледжей, мы исходим из того, что она должна вызывать серьезные изменения в творческих возможностях и диспозициях современной учащейся молодежи. Учащиеся средней профессиональной школы (в идеале) должны обладать нацеленностью на жизненный принцип «Быть», готовностью придать своей жизни новизну, стремлением к социально ориентированному демократическому обществу, высокой квалификацией метапрофессионала, профессиональной и социальной мобильностью, толерантностью к другим социальным и национальным группам общества, способностью к конкуренции на рынке труда, обладать потенциалом к кросс-культурной динамике, стремлением к непрерывному общему и профессиональному образованию. Поскольку педагоги – это в определенном смысле посредники между обществом и учащимися, их новая субъектность объективно связана с формированием у своих подопечных общей и профессиональной культуры, свободы суждений и самостоятельности в различных жизненных обстоятельствах, с творчески-инновационной модернизацией современного российского общества, выражающей его главные ориентиры развития. Как мы предполагаем, исследование данных междисциплинарных проблем

позволяет раскрыть новые закономерности развития и модернизации современной учебно-воспитательной деятельности педагогов профессиональных лицеев и колледжей.

В завершении подведем некоторые итоги. Прежде всего отметим, что свое исследование мы нацеливали на разработку теоретических и методических основ оценки развития современной культуры педагогических работников и учащихся с точки зрения принципов их репродуктивного и творчески-инновационного поведения в учебном процессе. Предлагаемые нами принципы и алгоритмы оценки развития учащихся и педагогов как особого субъектного центра образовательной среды профессионального лицея и колледжа позволяют количественно зафиксировать меру их реализации, которая не замкнута сверху системой материальных и общественных достижений последних. Это позволяет при оценке развития учащихся и педагогов профессионального лицея и колледжа учесть их ориентацию на будущее, на реализацию ими совместного творчества, на их коллективность и подлинно человеческое взаимодействие и взаимопонимание. Данные характеристики позволяют найти способы позитивного разрешения парадоксальности и мультивекторности развития не только педагогической среды профессиональных лицеев и колледжей, но и основных субъектов учебного процесса.

Для полноценного раскрытия сущности перспектив развития этих явлений необходимо, по нашему мнению, обосновать стержневые направления формирования культуры учащихся и педагогов, которые адекватно отвечают новым ценностным и смысловым компонентам содержания их образовательной деятельности (а они коренятся в условиях современного общественного производства). Требуется раскрыть объективные тенденции формирования социального статуса педагогов профессионального лицея и колледжа, детально обосновать механизмы их становления как креативно настроенного субъекта учебного и воспитательного процесса, действующего в условиях формирования демократических институтов гражданского общества. Выявить сущность, научные принципы и закономерности формирования современной культуры педагогов и учащихся в условиях модернизации образовательной среды профессиональных лицеев и колледжей, которая связана как с развитием современного

профессионального образования молодежи, так и со становлением новых социально-экономических отношений. Разработать подходы к созданию научной парадигмы междисциплинарного проектирования формирования педагогов и учащихся как субъектов начального и среднего профессионального образования.

Данные условия развития социокультурных компонентов деятельности педагогов, их личностных качеств, правильное выстраивание ими эстетических и художественных ориентиров воспитательного воздействия на учащихся должны максимально усиливать гуманитарную основу современного образования и воспитания молодежи, замыкать её на культуру, формировать приоритеты дальнейшего развития социокультурной (в частности, эстетико-художественной) деятельности современных педагогов. Ими, на наш взгляд, должны быть (если исходить из максимальных возможностей развития данных видов педагогической деятельности), следующие позиции. Во-первых, – всестороннее развитие творчески-креативного досуга современной молодежи. Во-вторых, – формирование интереса учащихся к классическим музыкальным жанрам. В-третьих, – формирование у молодежи интереса и любви к чтению, особенно художественной литературы. В-четвертых, – формирование у молодежи интереса и любви к природе и живописи как искусству. В этой связи мы считаем наиболее перспективными и назревшими следующие направления исследования этой проблематики: обоснование новых аспектов повышения качества образовательного процесса с точки зрения духовного и нравственного просвещения и воспитания молодежи, живущей в современном транскультурном гражданском обществе; анализ не только потенциальных возможностей, но и потенциальных рисков в сфере обеспечения высокого качества образования молодёжи и реализации триединой парадигмы обучения и воспитания учащихся как «Личности – Профессионала – Гражданина»; выявление сущностных оснований для реализации принципа гармоничности, синергийности действий всех участников образовательного процесса, с выходом на институциональные и ценностно-смысловые аспекты современных педагогических и культурологических инноваций в модернизации деятельности профессиональных лицеев и колледжей.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. / А. Л. Андреев; Институт социологии РАН. – М.: Наука, 2008. – 359 с.
2. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 1997. – 227 с.
3. Гурченков, Е. В. Роль языка в интеграции детей мигрантов в московское общество. // Социс, – 2010, – № 4. – С. 134–137.
4. Маркс, К. Экономико-философские рукописи 1844 г. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд., – Т. 42. – С. 41–174.

ГЛАВА 17

СЕМЕЙНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI В.: УТОПИЧЕСКИЕ МЕЧТАНИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО?

Л.А. Грицай

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
г. Рязань, Россия



В статье рассматривается инновационный потенциал семейно ориентированного подхода как одного из направлений системы образования XXI века. Изучаются сущностные основы данного подхода, его основные характеристики, а также возможные препятствия его внедрения в практику современной системы образования.

В последние десятилетия в трудах ученых ведется интенсивный поиск путей взаимодействия школы и семьи как общественных институтов социализации и формирования личности с целью гармонизации процесса воспитания подрастающего поколения.

Ни для кого не секрет, что в современном мире семья переживает трудный период, вызванный многими обстоятельствами, в числе которых смена ценностной парадигмы в обществе от коллективизма к крайнему индивидуализму, урбанизация, эмансипация, активное включение женщин в сферу труда и многое другое.

Затронули эти изменения большую часть государств, входивших когда-то в СССР и, в конечном итоге, привели к серьезным социальным проблемам. И в этом печальном списке находятся как современная Россия, так и Украина.

Исследователи с тревогой пишут об эффекте депопуляции, выразившемся в естественной убыли населения, так как высокая смертность в этих странах сочетается с весьма низкой рождаемостью [4].

Об этом свидетельствуют неутешительные данные статистики. Согласно результатам Всероссийской переписи населения (2002 г.) численность населения России с 1989 по 2002 уменьшилась на 1,8 млн человек, при этом сегодня в стране, в которой на протяжении столетий многодетность была жизненной нормой, более половины семей имеют только одного ребенка, примерно треть – двоих детей и только 6,6 % семей воспитывают троих и более детей [2].

Похожая ситуация происходит и в Украине. По данным Госкомстата демографическая ситуация в Украине ухудшается. Население Украины продолжает сокращаться – за 2009 год украинцев стало меньше на 180 тысяч человек, за последние 8 лет население сократилось на 2,5 миллиона [7]. При этом эксперты Института демографии и социальных исследований Украины свидетельствуют, что большинство семей осознанно откладывают рождение ребенка [15].

Изучая данные явления, уместно согласиться с мнением целого ряда ученых о кризисе семьи, ярко проявляющем себя в современном мире (А. И. Антонов, В. Н. Дружинин, Р. А. Лопин, Р. В. Овчарова и др.).

Причины данного кризиса можно увидеть в политических, экономических, социальных преобразованиях последних лет: распаде единого Советского Союза, значительном обнищании населения обеих стран, смене идеологической картины мира, социальных ориентиров людей и т. п. Эти процессы происходят и в России, и в Украине, однако в украинской земле они обостряются внутриполитическим и идеологическим расколом, когда в одной стране фактически существуют два государства с разными мировоззренческими позициями: национализма, доходящего до крайних проявлений, и ориентацией на восточнославянское единство в братском союзе с Россией и Белоруссией.

Однако кризисные явления в области семьи проявляют себя в обоих странах фактически одинаково, что позволяет сделать вывод о том, что вызваны они, в первую очередь, низким значением ценности семьи с детьми в сознании наших современников.

Именно эта утрата ценности семейственности приводят к таким печальным явлениям современной действительности, как падение уровня физического и психического здоровья детей, понижение

их интеллектуального потенциала и духовно-нравственных ценностей, усложнение процесса адаптации в обществе, социальное сиротство, сопровождающееся осознанным нежеланием части взрослеющих юношей и девушек создавать собственные семьи и воспитывать своих детей и т. д.

Более того, мы можем говорить о том, что первопричиной данной ситуации является антропологический кризис, наблюдаемый многими исследователями в начале XXI века. В частности, об этом явлении пишет В. М. Филиппов, отмечая, что «сегодняшний кризис общества – это, в первую очередь, кризис человека. Происходящая смена исторических формаций затронула жизнь нескольких поколений людей, когда единый процесс образования оказался расколот, а его духовная сердцевина – воспитание – принесена в жертву сиюминутным прагматическим интересам» [13, с. 81].

На эту же причину современного состояния семьи указывает и Н. Х. Орлова. По ее мнению, «особенностью современности является так называемый мировой или цивилизационный кризис идентичности, который сопровождается дезорганизацией больших сообществ и структур, культурной фрагментарностью, глобализацией мировых процессов, разрушением традиций, постмодернизацией» [7, с. 12].

Современный человек сталкивается с трудностями, почти неизвестными его предкам, к которым можно отнести все возрастающую скорость жизненных ритмов и многообразие социальных связей, усложняющих возможность целостного понимания мира. Все чаще и чаще духовные жизненные цели подменяются «средствами жизни», борьбой за материальные блага и социальный статус, меркантилизацией, гедонистической направленностью. Счастьем оказывается не жизнь в ее полноте, а некий фрагментарный набор ее свойств и качеств, не «бытие», а «обладание» [9, с. 12].

Безусловно, подобные негативные явления требуют поиска способов преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим актуальность приобретает проблема изучения российской и украинской семьи как социального института и формирование на этой основе нового направления в образовательной и социальной политике государства.

Как отмечает Р. В. Овчарова, общественное влияние на становление семьи в целом и родительства в частности необходимо рассматривать с двух точек зрения: социального регулирования (формализованная сторона), которая складывается из социального управления процессами брачности, разводимости и деторождения, в том числе и материального и морального стимулирования рождаемости в рамках демографической политики государства; а также с точки зрения опосредованного воздействия (неформализованная сторона), заключающегося в комплексе социальных влияний на личность, передающихся через СМИ, произведения искусства и культуры [8, с. 34–35].

Таким образом, мы можем утверждать, что отношение к семье и родительству в истории человечества зависит от представлений о них в каждой конкретной культуре. Следовательно, причины кризиса современной семьи нужно искать в социально-психологических механизмах процесса ее развития в современном российском обществе.

Изучая особенности социальной поддержки семьи, на сегодняшний день мы можем выделить два процесса: с одной стороны, в последние годы как российское, так и украинское государства предприняли ряд шагов по повышению престижа законного супружества, увеличения рождаемости.

В России появился закон, предусматривающий крупные выплаты на рождение второго ребенка, так называемый «материнский капитал». В 2007 году была разработана и принята «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», где в числе главных факторов устойчивого развития страны назвалось «укрепление института семьи, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций семейных отношений» [5].

В Украине Верховной Радой также обсуждаются подобные законопроект, которые призваны увеличить рождаемость в стране и снизить смертность.

Однако, с другой стороны, мы можем наблюдать, как неформализованное общественное влияние массовой культуры обеих стран

продолжает возвеличивать ценность самоутверждения в обществе и гедонизма, ставя ее гораздо выше семейного и родительского призвания человека.

Подтверждает данное обстоятельство и изучение текстов песен популярных в молодежной субкультуре эстрадных исполнителей. Как отмечает М. Н. Симоненко: «Роль родительства особой популярностью не пользуется (упоминается всего в 10–12% текстов). Скорее, наоборот, рождение ребенка представляется шагом весьма рискованным, так как ребенок требует внимания, ухода, заботы, а главное, – ответственности, которую люди все чаще просто не хотят на себя брать» [12, с. 83–84].

Таким образом, реалии современной жизни свидетельствуют о том, что существующие меры социальной поддержки семьи и регулирования рождаемости являются неполными и недостаточными, так как практически не могут противостоять стереотипам массового сознания, ориентированного, в первую очередь, на сферу потребления.

Сформулированные обстоятельства предполагают определение нового подхода, который лег бы в основу образовательной политики современного государства, то есть речь идет о необходимости модернизации существующих образовательных институтов с целью определения путей активного сотрудничества семьи и школы.

Именно на это обстоятельство указывается «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» – нормативном документе, не потерявшем своей актуальности до сих пор. В частности, в «Концепции» отмечается, что «цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования», при этом «активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты» [6].

Таким образом, модернизация системы образования предполагает тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса – обучающихся, педагогов и родителей в рамках всего социума.

О таком новом подходе к воспитанию подрастающего поколения пишет в своей докторской диссертации Е. В. Шестун, отмечая необходимость «признания семьи системообразующим элементом и основным субъектом образовательного пространства» [14, с. 32]. Данный подход наделяет новым смыслом процесс непрерывного образования как непрерывный процесс развития и становления личности в течение всей жизни. При этом духовно-нравственное становление личности человека в семье и социуме понимается как процесс, цель, устремление и доминанта развития, которое захватывает все силы и способности человека, как плотские, так и разумные силы души, а духовное становление понимается как обретение целостности и превосхождение естества в личностном бытии [14, с. 30].

Подобный подход предполагает создание в рамках образовательного процесса системы духовно-нравственного просвещения, которая бы предоставляла возможности педагогической подготовки молодежи к семейной жизни и родительству, включающих в себя деятельность в учебно-воспитательном пространстве школ, колледжей и вузов. При этом данная система должна основываться на традиционных для нашей нации семейных ценностях и проходить в тесном сотрудничестве светских и религиозных учебных заведений.

О. Г. Волощенко в рамках подобной деятельности предлагаются следующие направления:

- «создание единого государственного центра (института или министерства) по вопросам семьи и детей, отвечающего духовно-нравственным традициям нашего общества;
- восстановление процесса нравственного воспитания в семье и школе;
- подготовка кадров по нравственному воспитанию, причем при подборе кадров педагогов должны быть высокие требования к личности будущего воспитателя;
- работа с молодежью (воспитание, просвещение, сопровождение, консультирование в рамках подготовки к браку, помощь молодым людям в сфере межличностных отношений, работа с молодежными клубами и т. п.);

- работа с взрослыми (просвещение, оказание посреднической и консультационной помощи, проведение семинаров; организация групп взаимопомощи и т. п.);
- деятельность по созданию учреждений и специальных служб;
- работа на базе религиозных, медицинских, общественных организаций;
- работа с несовершеннолетними по вопросам семьи и брака (разработка программ подготовки к браку; просвещение по вопросам брака, информирование о социальных службах, занимающихся различными аспектами семьи и брака и т. п.)» [3, с. 20].

Очевидно, что при таком ценностном семейно ориентированном подходе необходимо тесное взаимодействие семьи, школы и Русской Православной Церкви как важнейшей традиционной религиозной организации России и Украины, так как данное сотрудничество предполагает использование потенциала православных традиций и ценностей в формировании личности человека, духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Предлагая включение в процесс подобного сотрудничества Русскую Православную Церковь, мы исходим из того значения, которое издавна играло Православие в жизни нашего народа. Ведь смысложизненные ориентации, которые предлагает православное христианство, основываются на ценностном понимании семьи, брака и рождения детей. Более того, Православие предлагает человеку четкую систему духовно-нравственных приоритетов: Бог – семья – общественное служение – личные интересы. Именно эта иерархия ориентирует личность на семью как на путь служения Богу и людям.

Безусловно, при планировании такого сотрудничества мы должны учитывать ситуацию религиозного раскола, сложившуюся на современный день в Украине. Ведь сегодня в этой стране помимо Русской Православной Церкви присутствуют как представители Церкви патриарха Филарета, отделившегося когда-то от РПЦ, так и униаты, служащие по православному обряду, но подчиняющиеся Папе Римскому. На наш взгляд, этот весьма непростой вопрос требует отдельного рассмотрения.

Мы же остановимся более подробно на некоторых направлениях предложенного взаимодействия:

Опыт такой работы может быть представлен в виде проведения факультативных курсов для учащихся старших классов средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев «Семья в современном мире», «Национальные традиции родительской культуры», курсов по выбору с таким же, но более углубленным содержанием для учащихся колледжей и студентов вузов. Предполагается, что содержание подобных факультативных занятий будет отражать в себе «сквозные», значимые проблемы русской семьи: традиционные семейные ценности, типы семейного поведения, здоровье семьи – физическое и духовное, особенности воспитания детей, проблемы современных семей.

В этом ключе актуальными формами проведения занятия становится и широкое взаимодействие с социумом: встречи с православными священниками, многодетными родителями, посещение храмов города, участие в благотворительных религиозных и общественных мероприятиях. Именно эти формы работы могут помочь молодым людям ощутить свою сопричастность с миром, научиться делать доброе, пусть даже в самом малом.

Еще одной формой подготовки молодежи к родительству может стать организация специальных досуговых клубов «Школа молодой семьи», «Родительское служение» и т. п. для подготовки настоящих и будущих родителей в контексте восприятия семьи как ценности. К слову сказать, подобные клубы существуют в некоторых регионах России, и опыт их деятельности свидетельствует о положительных результатах (например, семейный центр «Рождество» [11]).

Программа таких клубов может быть весьма разнообразной и включать в себя: участие молодежи в научно-познавательной деятельности по основам семейного воспитания; проведение бесед на духовно-нравственные семейные темы; участие в богослужениях в храмах и паломнических поездках; организацию досуговых и благотворительных мероприятий; организацию циклов встреч с интересными людьми; миссионерскую деятельность. Безусловно, подобное взаимодействие светской и православной педагогических

культур будет способствовать процессу целостного становления родительской культуры современных юношей и девушек. Не говоря уже о том, что такой клуб может стать местом встречи близких по духу молодых людей, ориентированных на создание крепкой семьи.

Такой же продуктивный характер может носить публикация в печати и в сети Интернет разнообразных изданий семейно-просветительного характера: журналов, книг, пособий, брошюр для родителей, консультирующих их по вопросам семейного воспитания и даже вовлекающих в научно-исследовательскую работу по наблюдению за развитием собственных детей, что могло бы найти отражение в составлении «Родительских дневников» и пр.

Таким образом, семейно ориентированный подход строится на признании семьи в качестве значимой ценности образовательного процесса, всесторонней поддержки ее, а также взаимодействии с ней других образовательных институтов – школы, колледжа, вуза, Церкви и всего социума.

Какие же выводы можно сделать из всего вышесказанного?

Во-первых, кризисное положение современной семьи и всего общества как в России, так и в Украине требует определения новых подходов к формированию образовательного процесса на всех его ступенях: школы, колледжей и вузов, а также широкого взаимодействия с социумом. Наиболее продуктивным для сохранения человеческого потенциала обеих стран нам представляется семейно ориентированный подход, сущность которого состоит в признании семьи системообразующим элементом и основным субъектом образовательного пространства.

Во-вторых, необходимо отметить, что становление семейно ориентированного подхода – очень сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий педагогов, родителей, общественности, систематической и планомерной работы.

При этом следует помнить, что данный подход фактически неизвестен истории как российского, так и украинского образования (к слову сказать, значительный период исторического времени обе страны были единым государством с единым образовательным полем). Более того, протяжение столетий государство рассматривало семью в качестве либо подчиняющегося ему социального институ-

та, и лишь в редкие исторические периоды – социальной инстанцией, обладающей относительной автономией.

В-третьих, на наш взгляд, сегодня существуют реальные перспективы внедрения семейно ориентированного подхода в систему образования, так как, очевидно, что в современном мире ориентация системы образования на семью является необходимым условием сохранения как российского, так и украинского государств. Этот факт подчеркивается в работах многих ученых, в частности, Л. И. Савинов, рассуждая на эту тему, замечает, что «если общество будет оставаться ценностно ориентированным не на семью, не поддержит ее в соответствии с еще сохраняющимися потребностями в детях, то может произойти, такое переосмысление отношения к рождению детей, которое приведет к радикальной трансформации самой жизненной основы рождаемости» [10].

Однако введение подобного подхода в широкую практику образовательных учреждений, безусловно, будет испытывать немало трудностей. И это будут трудности не только со стороны чиновников из системы образования, не желающих финансово поддерживать «невыгодный» по каким-либо показателям проект. Самое главное препятствие заключается в знаниецентризме современной школы. Как показывает практика, школа ориентирована, в первую очередь, не на формирование личности ребенка, становление его как человека, обладающего высокими нравственными качествами, а передачей ему определенных знаний. И это неудивительно, ведь в мире, в котором мы живем, знания, т. е. информация, становятся главными ценностями. На это указывается в работе Д. Белла, в частности ученый пишет, что современное общество находится на постиндустриальной ступени развития, когда обмен информацией становится главной движущей силой цивилизации [1].

И в подобных условиях становление семейно ориентированной школы, направленной на созидание человека-семьянина, способного смирять свой эгоизм ради других людей, представляется очень сложной задачей.

Но от успешности или безуспешности ее решения зависит не только наше будущее, но и будущее наших детей и внуков и в целом будущее той земли, которую мы называем Родиной.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Белл, Д. Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999.
2. Всероссийская перепись населения 2002 года//www.perepis2002.ru
3. Волощенко, О. Г. Пути и средства обретения взаимоединства семьи, школы и Церкви в воспитании подрастающего поколения»: материалы областной научно-практической конференции «Воспитание подрастающего поколения на традициях православной культуры». – Витебск, 2010. – Ч. 1. – С. 19–21.
4. Демографическая ситуация в РФ//Материал из Википедии – свободной энциклопедии//http://ru.wikipedia.org/wiki/Демографическая_ситуация_в_РФ).
5. Концепция демографической политики РФ на период до 2025 года//Kremlin.RU
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года//http://www.dvgu.ru/umu/Мо_RF/concept/con1_02.htm
7. Кростенская, А. Демографическая ситуация в Украине продолжает ухудшаться//<http://globalist.org.ua/novosti/society-news/demograficheskaya-situaciya-v-ukraine-no34055.html>
8. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен. – М., 2006.
9. Орлова, Н. Х. Семья как объект социально-философского исследования (Эволюция семейных отношений на рубеже XX–XXI столетий): автореф. ... канд. филос. наук. – СПб., 2000.
10. Савинов, Л. И. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей/Л. И. Савинов, Е. В. Камышова. – М.: Феникс, 2009.
11. Семейный центр «Рождество»//<http://www.rojdestvo.ru/>
12. Симоненко, М. Н. Образ «молодой семьи» в средствах массовой информации//Актуальные проблемы обучения и воспитания в образовательных учреждениях и социуме. Рязань, 2008.
13. Филиппов, В. М. Российское образование: состояние, проблемы, перспективы//Магистр. – 2000. – № 2. – С. 81–85.

14. Шестун, Е. В. Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историко-теоретический аспект): автореф. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2006.

15. Электронная версия бюллетеня Население и общество. Институт демографии Государственного университета «Высшей школы экономики». – № 407–408. – 25 января – 7 февраля 2010//<http://demoscope.ru/weekly/2010/0407/gazeta04.php>

ГЛАВА 18

УПРАВЛЕНИЕ КАК МЕТОДОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.А. Жук

Научно-технологический институт транскрипции, трансляции
и репликации
г. Харьков, Украина

Л.В. Жук

Научно-технологический институт транскрипции, трансляции
и репликации
г. Харьков, Украина



Дана краткая характеристика универсальной методологии управления, которая охватывает все уровни от личного самоуправления до управления Человечеством.

1. Новые теории управления и их недостатки

В первой половине XX века в человеческом обществе произошёл *качественный скачок*, связанный с тем, что впервые за обозримую историю общества скорость смены технологий превзошла скорость смены поколения людей. Пройдя этот скачок, Человечество не справилось с нахлынувшими проблемами и вошло в полосу *глобального системного кризиса*, который не может преодолеть до сих пор.

В создавшейся ситуации учёные разных стран начали вести поиски возможных решений накопившихся проблем, в том числе и путём развития теории управления. Однако сколько существует отраслей человеческой деятельности, столько может быть создано и теорий управления, о чём свидетельствует история развития западного менеджмента.

Что же тогда делать? Что может быть общего в управлении университетом, предприятием, банком, политической партией, государством и Человечеством в целом? Это – *общая методология*.

Именно развитие методологии управления поможет найти общий язык между управленцами самых разных уровней и решить все существующие проблемы.

В этом направлении наиболее удачной разработкой, по нашему мнению, является **Достаточно общая теория управления (ДОТУ)**, которая, несмотря на название, имеет явно методологическую основу. Созданная в начале 1991 г. авторским коллективом из Ленинграда в составе **Концепции общественной безопасности (КОБ) «Мёртвая вода»**, она получает всё большую известность в обществе. Те, кто не знает, подробно с ней могут познакомиться на сайте www.dotu.ru.

Нами ДОТУ изучалась и исследовалась по видеолекциям с 2007 г. С самого начала было записано 130 вопросов, на большинство из которых мы нашли ответы в оригинальных работах авторского коллектива. Однако кое-какие из них так и остались без ответа, а с некоторыми ответами мы принципиально не согласились.

Придерживаясь мнения, что ДОТУ уже сыграла и ещё будет играть огромную роль в предоставлении людям методологии выхода из глобального системного кризиса, мы в то же время, хотим обратить внимание общественности на неполноту и неточность отдельных положений этой теории.

Прежде, чем нам привести свои аргументы, необходимо подчеркнуть, что в отношении любой системы существует всего лишь **три основных типа задач управления** и самоуправления (остальные являются их комбинациями):

- 1) отражение системой давления среды, т. е. внешней угрозы;
- 2) давление системы на среду, т. е. достижение системой заданной цели в среде;
- 3) достижение системой заданной цели в самой себе, т. е. изменение себя.

В ДОТУ считается, что если управление выстроено не по *полной функции управления (ПФУ)*, то оно своих целей не достигнет. Разберём, так ли это.

В редакции ДОТУ 1991 г. ПФУ включает в себя последовательность шести обязательных управляющих действий, первым из ко-

торых стоит: «Опознавание фактора среды, оказывающего давление». В последующих редакциях (начиная с 1992 г.) фигурирует уже семь пунктов ПФУ, а первый из них записан более объёмно – «Опознавание факторов среды (объективных явлений), с которыми сталкивается интеллект, во всём многообразии процессов Мироздания», что не меняет его сути. Следовательно, если среда не оказывает давления на систему, то управления и не требуется.

Такое возможно, если ДОТУ применять только в глобальных или региональных масштабах для решения задач выживания регионов, народов или Человечества, живущих в определённых условиях. А если эти условия – внешние по отношению к системе – не меняются, то согласно ПФУ и делать ничего не нужно. А как же 2-й и 3-й тип задач?

Чтобы более ясно представить ситуацию, можно, например, рассмотреть предприятие, выпускающее определённую продукцию, которую нужно сбыть во внешней среде, т. е. на рынке. Это – его цель деятельности, что соответствует 2-му типу задач управления. Решение этой задачи в ПФУ не предусмотрено, поскольку для этого нужна совсем другая алгоритмика.

Таким образом, ПФУ в ДОТУ не предусматривает решения подобных задач, несмотря на декларацию о её достаточности, т. е. всеобщности теории. Да и ПФУ не соответствует процессу решению даже того типа задач, для которого мы её выше определили.

Особо хотелось бы поговорить о средствах управления. В ДОТУ предусмотрено шесть обобщённых средств управления: 1) мировоззренческого, 2) хронологического, 3) идеологического, 4) экономического, 5) биологического и 6) силового характера. Однако, несмотря на то, что в массе работ по КОБ упоминаются Бог и эгрегоры, они в перечень шести обобщённых средств управления ДОТУ почему-то не вошли.

С другой стороны, если в ДОТУ допускается существование эгрегоров как околного биополевого влияния одних людей на других, то куда её авторы подевали прямое биополевое воздействие людей друг на друга? А ведь не только нашим предкам, но и нам самим сегодня известны многие примеры такого воздействия – это: заго-

воры и наговоры, привороты и отвороты, сглазы и биовампиризмы, порчи и проклятия, а также обряды покаяния и всепрощения как одно из средств защиты от них.

Они, вроде бы, не имеют прямого отношения к управлению предприятием, организацией или регионом, но ведь с ними сталкиваются **все люди** вне зависимости от того, какую занимают должность или положение в обществе. И многие люди страдают больше от неустроенности отношений друг с другом – особенно со своими родственниками, – чем от неумелой и своекорыстной глобальной политики!

А куда в ДОТУ подевались обычные служебные и бытовые манипуляции как средство управления людьми: убеждение, пример, поощрение, наказание, обман, соблазн, подкуп, шантаж и т. п.? А теперь попробуйте без их знания управлять людьми или, наоборот, защититься от некоторых из них.

Таким образом, получается, что авторы создали такую теорию управления, которая представляет собой инструкцию по применению шести обобщённых средств управления обществом, и в этом смысле она хороша только для тех, кому эти средства доступны.

Исходя из вышеизложенного получается, что ДОТУ в первую очередь предназначена для сильных мира сего, дабы они вышли из глобального системного кризиса и продолжили свою глобальную политику. А как же управлять предприятием, организацией, учреждением, проектом или, в конце концов, самим собой и своими отношениями с другими людьми? **Ни в самой теории, ни в авторском трёхтомнике по социологии нет ни одного примера её практического применения.** Таким образом, в этом направлении ДОТУ имеет явные пробелы, вне зависимости от того, чем они в действительности являются: непреднамеренной недоработкой авторов, или их сознательной целью.

2. Акцент на развитие методологии управления

Критиковать существующую теорию – это ещё не всё. Видя её недостатки, нужно показать и пути их устранения. В 2010 году нам удалось внести свою лепту в этот процесс путём создания того, что мы назвали **«Общая методология эффективного управления и самоуправления» (ОМЭУС)**. Она применима на всех уровнях от личного самоуправления до управления Человечеством и охватывает

нравственно-этический, духовно-биополевой, информационно-психологический и вещественно-силовой контуры с анализом всех возможных средств управления.

Имея определённую преемственность с ДОТУ, ОМЭУС, тем не менее, кардинально отличается от этой теории тем, что вместо ПФУ использует **полный алгоритм управления (ПАУ)**, пригодный для решения задач любого типа. Но для начала дадим своё авторское определение управления.

Управление – это взаимосвязанная совокупность получения и обработки информации, принятия решений и совершения действий *управляющим субъектом*, направленных на достижение *управляемым объектом* заданной цели в условиях протекания в них процессов внутренних изменений и воздействия на них внешней среды, включая влияние более высокого, а также конкурирующего управления.

Как и в ДОТУ, мы используем векторное представление всех параметров. Поэтому для начала дадим определение **вектора**. В дальнейшем под этим термином будет подразумеваться пронумерованный в соответствии с уменьшением значения перечень (т. е. список) разнокачественной информации об объекте, целях, ошибке и других параметрах управления. В пределах же каждого качества должна быть определена хоть в каком-нибудь смысле мера качества. И лишь в частных случаях каждая компонента вектора может представлять собой геометрический объект, т. е. отрезок со стрелочкой, указывающий скорость и направление протекания некоего процесса.

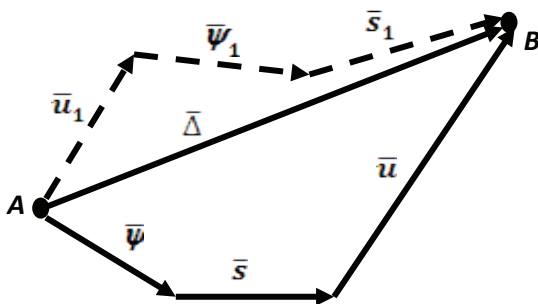


Рис. 1. Примеры стратегий управления

На рис. 1 показана общая схема управления для одной компоненты вектора, которая для лучшей наглядности представлена в системе двух координат, т. е. на плоскости. Очевидно, что если начало координат перенести в точку А, то схема упростится: вектор текущего состояния превратится в нуль, а вектор целей управления сольётся с вектором требуемого изменения объекта управления.

В этом случае можно составить простейшее равенство: $\Delta = \psi + s + u$ $\bar{\Delta} = \bar{\psi} + \bar{s} + \bar{u}$, в котором вектор управления u равен фактически вектору ошибки, взятому с обратным знаком (рис. 2). Следует отметить, что векторы внутренних изменений объекта управления и воздействия на него окружающей среды в зависимости от направленности своего действия могут как уменьшать, так и увеличивать вектор ошибки, а вместе с ним и вектор требуемого управления.

С другой стороны, после перестановки слагаемых, т. е. после изменения порядка действия разных факторов, требуемое управление также может измениться. Иными словами, перестановка слагаемых может изменить векторы внутренних изменений объекта управления и воздействия на него окружающей среды, что в результате приведёт к изменению и управления. При перестановке управления на первое место вектор целей управления будет уже выражаться равенством $\Delta = u_1 + \psi_1 + s_1$ $\bar{\Delta} = \bar{u}_1 + \bar{\psi}_1 + \bar{s}_1$ и векторной схемой в штриховых линиях на рис. 2, где видно, что $u_1 < u$ $\bar{u}_1 < \bar{u}$.

Указанную перестановку можно проиллюстрировать примером. Пусть в двух районах имеется по одному архитектурному памятнику с прохудившейся крышей. А из области поступил циркуляр о необходимости обеспечения сохранности памятников.

В одном районе в начале пятилетнего плана местные власти выделили средства, на которые была перекрыта прохудившаяся часть крыши и укреплены в нескольких местах подпорченные потолочные перекрытия. В конце пятилетки была организована внешняя покраска стен здания-памятника. И он стал выглядеть, как новенький.

В другом районе всё бросили на самотёк, а в конце пятилетки перекрыли всю крышу с заменой части несущих конструкций,

поменяли прохудившиеся потолочные перекрытия в некоторых комнатах, отремонтировали прогнувшиеся полы, сделали перетяжку потолков и стен, а также покраску потолков и стен как снаружи, так и изнутри. Общий объём работ получился в три раза больший, чем в первом районе, а с учётом инфляции и соответствующего удорожания материалов и работ ремонт обошёлся в пять раз дороже.

Из приведенного примера видно, что применение упреждающего управления может существенно уменьшить внутренние изменения системы и снизить негативное влияние внешней среды, в первую очередь, атмосферных осадков.

С учётом приведенных рассуждений можно привести **основные стратегии управления**: 1) упреждающее; 2) сопроводительное – по кратчайшему расстоянию к цели; 3) программное; 4) оптимальное – по какому-либо критерию оптимизации и 5) компенсирующее. Первая, вторая и пятая – как раз и соответствуют примеру на рис. 1.

3. Полный алгоритм и матрица функций управления

Управление в ОМЭУС ведётся по полному алгоритму из девяти пунктов, который является не только перечнем, но и последовательностью управляющих воздействий. Причём, алгоритм является универсальным, пригодным для решения всех трёх типов задач управления. В него входят:

1. Оценка вектора текущего (начального) состояния объекта управления.

2. Формулировка вектора целей (а он может быть и переменным), т. е. требуемого состояния объекта управления в заданном будущем.

3. **Прогноз** вектора внутреннего изменения объекта управления (старение, износ, эволюция, реформа, качественный скачок, повреждение, разрушение, ремонт).

4. **Прогноз** вектора действия окружающей среды на объект управления с выявлением и учётом более высокого и/или конкурирующего управления.

5. Оценка вектора ошибки управления как «разности» между вектором цели и вектором состояния объекта управления в заданном будущем с учётом вышеуказанных прогнозов, а также возможного упреждающего управления.

6. Обоснование и/или выбор вектора управления с целью устранения (нейтрализации, компенсации) вектора ошибки в пределах возможностей, предоставленных более высоким управлением.

7. **Прогноз** действия выбранного вектора управления и оценка его допустимых ошибок, не ведущих к срыву управления, и его коррекция при наличии таких ошибок, а также оценка осуществимости управления в принципе, т. е. достижимости вектора целей.

8. Организация (если не было), реорганизация или инициализация управляющих структур и реализация ими управляющих воздействий в соответствии с выбранным вектором управления.

9. Наблюдение, постоянная или периодическая коррекция текущего управления и работы управляющих структур путём повтора этапов 1–8 либо упразднение управляющих структур или перевод их в нерабочее состояние, если конечная цель управления достигнута, а также запоминание опыта управления на будущее.

В данном алгоритме предусмотрено аж *три прогноза*, а в ДОТУ – только предсказуемость поведения объекта, т. е. то, что в ОМЭУС относится к необходимым условиям осуществления управления. Но предсказуемость и прогноз – это не одно и то же. И лишь в частных случаях первые два прогноза, т. е. 3-й и 4-й пункты могут отсутствовать. Остальные ж пункты алгоритма должны присутствовать всегда, чтоб управление достигло цели.

При этом существуют следующие **способы прогнозирования**:

1. *Опытный* – на основе прошлого опыта (предков, предприятия – на основе эксперимента, общества, личный).

2. *Экспертный* – на основе заключений группы специалистов-экспертов.

3. *По аналогии* – на основе сходных процессов или других похожих объектов, протекание процессов в которых или поведение которых в подобной ситуации уже известно.

4. *Модельный* – на основе моделирования исследуемых процессов или объектов (что близко к аналогии).

5. *Математический* – на основе детерминированного или вероятностного прогнозирования (статистики, моделей, теории случайных процессов, теории игр, теории массового обслуживания, марковских процессов и т. п.).

6. *Предсказательный (кармический)* – на основе интуиции, ясновидения, ясновысказания, астрологии, хиромантии или спиритизма, т. е. предвидения наиболее вероятного исхода.

7. *Гадательный* – на основе различных гадательных систем (на очень короткий срок – от 1 месяца до 1–2 лет).

Следует отметить, что если вектор ошибки устранить не удаётся в принципе по причине отсутствия возможностей, которые не предоставлены более высоким управлением, то нужно отказаться от решения задачи управления и пересмотреть вектор целей. В противном случае будет создаваться только видимость управления на фоне показушной суеты для оправдания своего места, участия или присутствия в качестве управленца (как говорится в народе, «будет создаваться буря в стакане»).

Особо хотелось бы сказать о векторе управления. На самом деле это не прямолинейный отрезок со стрелочкой, а либо **функция** (для одного параметра), либо **матрица функций управления** (для множества параметров). В обоих случаях они предусматривают выбор средств, концепций, стратегий, тактик, методик, способов, схем, алгоритмов и т. п. управления.

Следует отметить, что основу функции или матрицы функций управления могут составлять:

1. Линейное программирование (оптимизация перевозок).
2. Динамическое программирование (оптимизация стратегии).
3. Сетевое планирование (оптимизация тактики).
4. Теория вероятностей и математическая статистика (оценка рисков).
5. Теория массового обслуживания (оптимизация распределений).
6. Теория надёжности (оценка реализуемости управления).
7. Теория боевой эффективности (оценка достижимости целей).
8. Теория игр (выбор стратегий по минимаксам и максиминам).
9. Исследование операций (динамика борьбы конкурирующих сторон) и др.

А в ДОТУ рекомендуется только динамическое программирование, которое считается алгоритмическим выражением этой теории,

что зашоривает массового управленца, ищущего универсальную теорию, в то время как универсальной есть только методология.

4. Обобщённые средства и условия управления

Все сходные по каким-либо признакам средства воздействия на людей можно разбить на группы и назвать их **обобщёнными средствами управления**. К ним относятся:

- 1) стихии природы (земля, вода, воздух, огонь, эфир);
- 2) жизненные обстоятельства;
- 3) эгрегоры (рода, семьи, дома, работы, увлечений, идеологий, пороков);
- 4) прямое биополевое воздействие людей друг на друга;
- 5) спецсредства воздействия на подсознание;
- 6) служебные и бытовые манипуляции;
- 7) информационно-психологическое влияние;
- 8) экономика (собственность и деньги);
- 9) вещественно-силовое воздействие.

Следует подчеркнуть, что из приведенных средств в ДОТУ используется только три последние группы. ДОТУ тоже допускает существование *наивысшего контура управления* – **Бога** как в виде русла **Божьего промысла** (в котором находятся все *праведные* люди), так и в виде более широких границ **Божьего попущения** (в пределах которых данному *неправедному* человеку через других неправедных людей осуществляются подсказки **Свыше**). Но эта теория не учит тому языку, на котором Бог общается с нами, не нашла критерия, по которому разделяются русло Божьего Промысла и Божье Попущение, а также границу самого Божьего Попущения. В ОМЭУС все эти вопросы решены.

Остальные средства управления людьми уже либо упоминались, либо и так понятны по названным группам. Поэтому в заключение своего доклада мы хотим привести лишь основное условие достижения запланированных целей: управление возможно только *при предсказуемости поведения управляемого объекта* под воздействием внешней среды, внутренних изменений и управления. Из этого условия вытекает главный вывод:

Управление невозможно в принципе, если поведение объекта непредсказуемо.

Поэтому доскональное знание объекта и методологии управления позволит всегда добиваться поставленной цели. В настоящее время мы пишем трёхтомник «Общая методология эффективного управления и самоуправления». Надеемся, что трёхтомник будет опубликован и поможет заинтересованным людям как разобраться в сути происходящих в мире событий, так и решить свои сугубо практические задачи управления.

ГЛАВА 19

РЕБЕНОК И ДЕТСТВО В СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. В. Квас

Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко
г. Дрогобыч, Украина



Исследования проблем детства достаточно обширны, многовекторны. Они объединены в большой междисциплинарный сегмент, в котором содержатся различные теоретические направления, концепции, модели, связанные с исследованием детства. Кроме того, такие исследования имеют свою динамику, вырастают из определенных общественных и культурных контекстов, образуя все больше научно-поисковых направлений, которые, так или иначе, исходят из ответа на два важных вопроса. Во-первых, как относиться к работам по проблемам детства, которые были опубликованы в прошлом, чтобы избежать их недооценки. Во-вторых, как не поддаваться детализации при изучении источниковедческого массива по истории исследования ребенка и детства.

Исследования проблем детства достаточно обширны, многовекторны. Они объединены в большой междисциплинарный сегмент, в котором содержатся различные теоретические направления, концепции, модели, связанные с исследованием детства. Кроме того, такие исследования имеют свою динамику, вырастают из определенных общественных и культурных контекстов, образуя все больше научно-поисковых направлений, которые, так или иначе, исходят из ответа на два важных вопроса. Во-первых, как относиться к работам по проблемам детства, которые были опубликованы в прошлом, чтобы избежать их недооценки. Во-вторых, как не поддаваться детализации при изучении источниковедческого массива по истории исследования ребенка и детства.

Методологически за основу можно взять структурный анализ, который позволит охватить значительное исследовательское поле по обозначенной проблематике, упорядочив его. Другой методологический подход заключается в сосредоточении внимания на анализе исследований по проблеме детства в динамике их развития.

Первый подход присущ фундаментальным исследованиям по проблеме ребенка и детства таких зарубежных исследователей, как М. дю Буа-Реймон, Г. Шинкер, Г. Крюгер [1], Б. Сливверский [2] и др. Работы этих авторов – своеобразные рассуждения о проблемах ребенка и детства на протяжении развития человеческой цивилизации. Из этих работ мы можем узнать теоретические и методологические контексты исследований детства и детоцентризма (пайдоцентризма, педоцентризма).

Социологам, социальным педагогам более близким является второй подход – анализ общественных феноменов детства (Ф. Арьес [3], К. Арнольд, И. Венкен, И. Зиннекер). Речь идет, прежде всего, не столько о структуре исследований, сколько об их развитии. В частности, из каких источников, из каких общественных, культурных изменений вытекают исследования проблем детства, отвечают каким социальным заказам, как воспринимаются, какую роль выполняют, какие общественные силы иницируют, поддерживают и узаконивают данные исследования.

Очевидно, что за поставленными вопросами может скрываться определенная метатеория о роли науки, как динамичной и общественной структуры. Ведь она развивается, как благодаря внутренним силам, связанным с теорией, эпистемологией, так и внешним, которые могут привести к различного рода психологическим и социологическим обоснованиям. Скорее всего, науке присущи скачкообразные изменения, определенные пограничные переходы в рамках различных наук. В исследованиях часто возникают новые предпосылки – реинтерпретация понятий, возникают другие вопросы и ответы на них. Старые теории, концепции, стереотипы не просто уходят в прошлое, но и поглощаются новыми. Вследствие аккумуляции результатов исследований происходит коррекция и определения их направления.

Интердисциплинарные переходы, присущие смежным гуманитарным наукам, приводят к появлению новых одобряемых обществом парадигм, включающих в себя определенные теории, категории, понятия, закономерности, появление которых можно заметить как через научные революции, так и эволюцию, наступившую вследствие общественно-экономических и культурно-образовательных изменений. Именно эволюционный подход является наиболее типичным для исследований по проблемам детства. Ведь они образуются из определенного типа мышления о ребенке и его общественной роли.

На это накладывается и определенное виденье педагогики и психологии. Важными для этих исследований являются общественная и воспитательная практика. Ребенок и детство, с одной стороны, находятся в центре внимания общества, а с другой – в новейшей истории появляются события, которые создают соответствующий климат для выделения исследований по проблемам ребенка и детства в отдельное научное направление.

Цель статьи – рассмотрение этапов развития исследований детства и определения будущих исследовательских перспектив по проблемам ребенка и детства.

Интерес к ребенку и детству в научном мире имеет свою длительную историю. Одно только реформаторское движение «нового воспитания», возникший на рубеже XIX – XX века, показало весь потенциал внутреннего мира ребенка. По мнению известного шведского педагога Э. Кей, ребенок в XX в. должен был спасти мир, освободить человечество от войн, насилия, и построить рай на земле. Ключом к этому мифическому миру должна была стать наука. Целый ряд выдающихся ученых – педагогов, психологов, врачей, – активно работали в лабораториях Бельгии, Швейцарии, Франции, Германии над тем, чтобы благодаря научным методам воспитать ребенка, свободного от любых человеческих слабостей.

Ребенок оказался в центре интересов общества, его проблемы стали активно обсуждаться. Это был совсем другой ребенок. Он пробуждал надежды, рос, творил. Благодаря «новому воспитанию» ребенок стал «солнцем, вокруг которого вращались разные объекты и институции, ребенок стал дорогостоящей яркой звездой,

о которой взрослые заботились и которую опекали... » [4]. Выдающийся педагог XX в. Януш Корчак об этом периоде сказал: «... вдруг ребенка стало много». Ученые довольно часто называют начало XX в. «коперниковским переворотом в педагогике». Именно в этот период исследования проблем детства выходят на передний план в педагогической науке. В них уже не идет речь только о дисциплине, обязанностях ребенка, ученика. Внимание ученых, родителей, педагогов привлекали, прежде всего, такие проблемы, как развитие ребенка, его индивидуальность, творчество.

Новое воспитание открывало ребенка, обосновывало необходимость его развития, искало психологические ключи к познанию человека и способов управления ним. Ребенок приобрел черты человечности, право на уважение к себе. Он перестал быть человеческой ценностью, на которую обращали внимание только в проекции на будущее, во взрослой жизни. Детство не было уже только периодом, который предшествовал взрослости.

Ребенок появился в общественном пространстве с различными атрибутами детского мира: детской литературой, детской культурой, детской одеждой и др.

Движение «нового воспитания», выдающиеся педагоги междувоенной эпохи Януш Корчак, Мария Монтессори, Овидий Декроли, Селестен Френе, Эллен Кей, София Русова, Станислав Шацкий и другие, сделали все возможное для того, чтобы мир взрослых не только воспринял ребенка, но и уважал, и ценил его со всеми сильными и слабыми сторонами. Ребенок должен был получить достоинство, уважение и права. Став центром семейной и общественной жизни, ребенок должен был не только освещать обыденность повседневной жизни, но и давать надежду на создание лучшего мира из-за ребенка, вокруг ребенка.

Эти первые исследования детства зачастую основывались на наивном сциентизме. Простые средства диагностики, измерения развития мышления и речи должны были открыть тайные закономерности развития ребенка. Бихевиоризм, как новая теория психологии развития, вызывал восхищение и порождал надежды на научные методы воспитания. Вера в науку перемешивалась с различными мифами о ребенке, родителях, семье. Больше внимания акценти-

ровалось на значениях биологических и психологических факторов в развитии детей. Это развитие получило большой динамизм и эластичность. В указанный период достаточно распространенной была вера в то, что благодаря соответствующим методам, развитие ребенка можно направить в такое русло, которое позволит человеку в будущем лишиться своих слабостей.

Педагогическое течение «нового воспитания» по своему содержанию было достаточно разнообразным, в нем сосуществовали различные воспитательные идеологии, концепции, системы. Довольно часто недооценивалось значение общественных факторов, деформировалась роль духовной сферы и религиозного воспитания детей. С одной стороны, воспитание стало более прагматичным и методическим, а с другой – можно было наблюдать своеобразный романтизм, когда желаемое выдавалось за действительное и не находило научного обоснования и не подтверждалось педагогической практикой.

Новое воспитание открывало ребенка и детство. Ребенок стал звездой в общественном сознании, но это была одинокая звезда. Ведь достаточно мало внимания уделялось семье, матери, учителю. Педоцентризм не только ценил, но и переоценивал возможности и значение ребенка, выстраивал необоснованные мифы и видения.

В скором времени экономический кризис 30-х годов XX века, и вторая мировая война развеяли эти мифы. Ребенок перестал быть центром общественного внимания общества. Он стал, прежде всего, сиротой, жертвой насилия, орудием уничтожения целых народов.

Во второй половине XX в. проблемы детства и ребенка снова сфокусировались в центре внимания общества в контексте студенческих движений и революций 60-х годов, прокатившихся по западным университетам. Эти молодежные протесты были также наступлением на закостенелые традиционные институты, школу, семью, церковь. В центре критики оказалась и педагогика, особенно западноевропейская социальная педагогика. Альтернативой для доминирующих в то время властных образовательных институций была эмансипация разного рода общественных групп и общественных меньшинств. К ним относились, в частности, и женщины и дети.

Ребенок вновь оказался в центре внимания педагогов, родителей, общественных деятелей. Эмансипационные изменения существенно повлияли как на деятельность университетов, государственных и общественных образовательных институций, так и самой педагогики. Эмансипация отвергала дидактический формализм, отрицала доминирование различных статистических исследований по проблемам воспитания. Кроме того, проблемы детства оказались в центре внимания общества. Исследования детства вновь актуализировались. Новое содержание приобрели компаративистские исследования в Европе и в Америке. Тематика детства в общественно-политическом и культурном контексте поставила ряд новых вопросов, которые были новаторскими и интересными.

Вместе с тем, эти идеи не всегда доходили до отечественных ученых и педагогической общественности, а если все же попадали в поле зрения, то через призму критических работ, в которых доминирующей была идеологическая составляющая. Нельзя сказать, что наши ученые не имели возможности ознакомиться с педагогическими исследованиями, проводившимися в Западной Европе. Речь идет, скорее всего, об отсутствии понимания тех общественных процессов и явлений, которые всколыхнули западный мир в 60-х годах XX в. Ведь они принадлежали к общественным теориям другой среды, которая, в свою очередь, представляла иную методологическую парадигму.

Молодежные протесты 60-х годов совпали с критикой существующей к тому времени эмпирической педагогики. Традиционные статистические исследования служили провластным интересам. Кроме того, уровень практического применения их был низким.

Альтернативой эмпирической педагогики стала эмансипационная педагогика (лат.эмансипация – освобождение сына из-под власти отца), возникшая в немецкой педагогике как составная критической теории (Франкфуртская школа). Представители этой школы поддерживали критический анализ общественных основ теории воспитания, в частности в отношении тех зависимостей и противоречий, которые тормозили развитие молодого поколения. В этот период в западных странах появились альтернативные школы, профессора, журналисты, художники и т. д. Другой альтернативной

общественной теорией 60-х годов была теория обыденности (нем. *Alltagstheorie*), в основе которой были такие методы исследования, как герменевтический и этнометодологический анализ педагогических явлений. Оба альтернативных направления стали базовыми в антипозитивистском переломе в гуманитарных науках в Западной Европе. Они легли в основу ренессанса исследований по проблемам детства, значительно оживившемуся в 80-х годах XX в. в западноевропейских странах. Фундаментальной категорией этих исследований становится «детский мир», как отдельная общественная форма. В этих исследованиях основное внимание акцентируется на феноменологии. Благодаря этому, исследования по проблемам детства должны были стать практичными, естественными, связанными с жизнью.

Общественные трансформации, методологические и парадигмальные изменения привели к выделению новой аналитической категории, которой стало детство. Вместе с тем, детство потеряло свою психологическую выразительность, как это было во времена «нового воспитания». На первый план в 80-е годы выходят общественно-культурные и исторические аспекты детства. Такое изменение акцентов в научных исследованиях по проблемам детства было неслучайным. Именно в этот период в гуманистических науках Западной Европы доминирующую роль начинает играть французская школа исторической социологии. Особое внимание обращалось как на развитие взрослого человека, так и ребенка, в частности. Согласно, традиции этой школы, Средневековье стало рассматриваться как колыбель современного общества. Наиболее фундаментальным трудом этого периода стала «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» Филиппа Арьеса, известного французского ученого-социолога. В своем исследовании Ф. Арьес приходит к выводу о том, что детство не менялось – менялся культурный образ детства и его место в семье, школе, обществе. Чрезвычайно важным элементом этого изменения стало распространение образования и тесная связь детства со школой. Ученый был убежден, что детство является производением культуры. Именно культура открыла и создала образ ребенка. Детство вписывается в любое историческое и биографическое время. Вместе с тем, детство вписывается и в пространство,

которое представлено домом, школой, городом, селом, обществом в целом. Имея свои пределы, детство одновременно является динамической и переменной категориями, которые создаются именно детьми. Они являются общественным миром ребенка через его детское мышление, деятельность и опыт. В этих определениях довольно отчетливо прослеживается теоретический контекст детства, его связь с феноменологией и эмансипационной педагогикой. Ребенок становится активным субъектом, который создает свой собственный общественный мир. Он активно обживает свое пространство: дом, двор, улицу, школу. Творит собственную жизнь, тем самым осуществляя миссию. Этот этап нового видения детства совпадает по времени с общественным движением эмансипации ребенка. Кроме того, значительно усиливается со стороны общества критика семьи, школы, воспитательных и образовательных институтов. Главным стержнем этой критики становится категория насилия. Появляются различные альтернативные взгляды относительно воспитания ребенка. Общественный опыт все теснее переплетается с наукой, которая не только диагностирует общественные явления и проблемы детства в частности, но и ищет эффективные пути их реализации. Академическая среда большинства западных стран активно включается в поддержку детских движений, инициирует исследовательские программы, имеющие практическое направление. В исследованиях детства доминантной становится категория *praxis*, объединяющая практику с наукой, олицетворяющая общественную деятельность во благо семьи. Этот этап развития исследований детства продемонстрировал, с одной стороны, усиление внимания общества к проблемам ребенка, его прав и свобод, а с другой – засвидетельствовал отрицательные стороны детской роли: насилие, сексуальные домогательства, эксплуатация детского труда и т. д. Вместе с тем, в этот период было акцентировано внимание на необходимости рассматривать ребенка, как активного субъекта общественной жизни. Важной вехой для анализа исследований детства стало завершение XX-го – начало XXI века. Ведь завершилось столетие, которое, по определению Эллен Кей, должно было стать «веком ребенка». В это время произошел ряд событий, позволивших глубже обсудить проблемы ребенка и детства.

Всемирный конгресс детства, крупномасштабные научные конференции были прекрасной возможностью для подведения итогов различных мероприятий и исследований, связанных с ребенком и детоцентризмом. Можно выделить главное в этих исследованиях, которое заключалось в том, что: 1) детство стало общественной категорией; 2) детство является важным фактором, модифицирует общественные процессы; 3) детский мир и детские взаимоотношения имеют свою специфику и требуют специального методологического подхода; 4) дети выступают активными конструкторами собственной жизни. Современные педагоги, в частности Йенс Квортруп [5], обращают внимание на довольно распространенные в последнее время парадигмы исследовательских студий, которые нашли отражение в различных типах исследований. На первом месте здесь находятся сравнительные исследования. Они показывают детство в разных временных и территориальных перспективах. Среди них достаточно развитыми являются, в частности на Западе, исследования истории детства и этнопедагогические основы воспитания ребенка в разных странах, культурах и цивилизациях. Ко второму типу относятся исследования жизни и социализации ребенка и взрослого. Эти исследования имеют преимущественно теоретическую направленность. Они касаются психологических теорий развития человека, в которых сосредоточен как детский, так и взрослый опыт жизненного периода. В этом случае сочетаются элементы детской социологии с образованием взрослых, анализируются связи между школьной жизнью ребенка и его будущей профессиональной и общественной ролью. В другой перспективе биографические исследования касаются и экологических теорий развития ребенка. Жизнь человека проецируется на пересеченной вертикальной биографической (жизненной) оси и горизонтальной оси, которая иллюстрирует жизненную среду или так называемую экологическую нишу. Третий тип исследований детства, наряду с биографическим и историческим анализом, находится на грани педагогики, социальной работы и общественной политики. Сюда относятся разного рода социологические опросы, рапорты, региональные и международные программы, касающиеся социального положения ребенка, условий его жизни и правового статуса. В ос-

новном эти исследования направлены на то, чтобы сформировать эффективную политику властей по проблеме ребенка и детства. В частности одной из первоочередных задач этих исследований стала разработка индекса человеческого развития и способов решения социальных проблем, связанных с детьми и детством. Педагоги же сосредоточивают свое внимание, прежде всего на интерпретациях сути воспитания. В частности рассматриваются три модели, которые определяют отношения между концепцией ребенка и воспитательными задачами.

Первая, так называемая «модель дефицитов», которая концентрируется на том, чего ребенку не хватает, чего еще нет, или что ожидается.

Вторая – модель равенства, сообщества, партнерства и диалога взрослого с ребенком. Равенство является одновременно взаимным обменом чувств, знаний, опыта между детьми и взрослыми. Сложно говорить о симметричности этих отношений, но каждый из участников выступает в ней субъектом.

Третья модель оторвана от мира взрослых. Ребенок является автономным, его развитие – результат его собственных планов, выбора и действий. Иногда эту модель еще называют самовоспитанием или самосоциализацией. Таким образом, можем сделать вывод, что со сменой модели ребенка и детства меняются и концепции, и методы воспитания. Изменяется также воспитательная практика, методология исследования, а также различные наррации детства. Каковы перспективы будущих исследовательских студий по проблемам ребенка и детства?

1. Претерпевает изменения, в первую очередь, сам субъект исследований. Ведь это уже не только ребенок, а человек, человеческая личность, которая рассматривается с философской, религиозной или психолого-педагогической перспективы, это цельная общественно-культурная категория – детство. Современные исследования ориентируются, скорее всего, на детей, как общественную группу, или общественное меньшинство. С одной стороны, эта генерация характеризуется определенным общим опытом и ценностями, а с другой стороны, она не является однородной. Дети, так же как и взрослые, являются общественной группой. Не существует

абстрактных детей. Есть мальчики, девочки, бедные, богатые дети, сельские, городские, больные, здоровые, дети мигрантов, беспризорники и т. д. Каждая из этих групп имеет свои проблемы, собственным образом выстраивает свою жизнь и планирует будущее.

2. Детство постепенно теряет мифологический образ. Дети все больше лишаются защиты и привилегий. Детство перестает быть периодом, предшествующим взрослости. Дети интегрируются во взрослые структуры и имеют в них свои задачи: строят собственную жизнь, используют различные средства, как в семье, так и в среде, в которой живут, познают последствия собственных действий, учатся ответственности. У них все меньше детства и больше гражданственности.

3. Меняется пространство детства. Современного ребенка видим все больше не только дома, в семье, но и в публичной сфере. В частности, в политике, экономике, религии, культуре и т. д. С одной стороны, эта публичная сфера стала открытой для детей, а с другой стороны, исследователи детства обращают внимание на то, что ребенок в этой сфере ведет себя как взрослый человек, взрослый потребитель, взрослый пассажир и т. д.

4. Вместе с тем, для детей существует и предназначена только для них публичная сфера, которая отделена от мира взрослых. Эта сфера создана только для них, она имеет присущие только ей нормы и правила. Такой институцией является школа. Современное детство все больше перемещается из семьи в сторону школы. В целом школа остается традиционной, скорее консервативным институтом, не подверженным быстрым изменениям в системе обучения и воспитания. Это может показаться парадоксальным явлением, но этот консерватизм одновременно можно трактовать как сильную сторону школы. Именно, благодаря ему, школа в течение длительного времени способна сохранять свой типичный характер, микроклимат, общественную иерархию отношений, присущих учащимся и учителям. Школа культивирует традиционный характер детства, становится его фундаментом. Именно школа вместе с семьей остаются наиболее важными институтами, которые занимаются проблемами ребенка и детства.

5. Изменяется также время ребенка и детства. Это касается как исторического, так и реального времени. Абстрактный, глобальный ребенок живет в мире неограниченных возможностей. Новые медиа, визуализация образов позволяют ребенку достаточно легко удалить часовой вектор. С другой стороны, конкретный ребенок принадлежит к определенной культуре и определенному времени. Это может быть ребенок, переживший войну, кризис, гуманитарную или экономическую катастрофу т. д. Нельзя понять детство вне его временного контекста.

6. Меняется возрастная периодизация детства. Если раньше традиционное детство представлялось сквозь призму психологических категорий, оно принадлежало этапам развития ребенка, и подростковый период считался окончанием детства, после которого наступал этап молодости, то в современных педагогических исследованиях появилась еще одна категория общественного возраста: 9–11 лет – период вхождения ребенка в общественную жизнь.

Современные европейские программы, мероприятия Совета Европы, ЮНЕСКО, которые направлены на общественную политику в отношении ребенка и детства, акцентируют внимание на противоположных возрастных границах детства. Особое внимание сосредотачивается на периоде, связанном с рождением ребенка и первыми месяцами его жизни, а также на позднем детстве, на грани перехода к взрослости (в этом случае детство выглядит в виде определенного социального статуса лиц, зависимых от семьи). Оба эти периоды детства, наиболее ранний и самый поздний, привлекают внимание современных исследователей. Если первый период, связан с европейскими программами позитивного родительства, то в другом, ярко отражаются актуальные черты современного детства, прослеживается автономия детей, их проекты и планы на будущее, формирование собственного мировоззрения. В позднем детстве внимание исследователей привлекают такие проблемы, как социализация семьи, адаптация молодежи в социум через формирование собственной жизни и внесения индивидуального, и коллективного вклада в общественные изменения.

Можно дискутировать относительно того, насколько очередные изменения и переломные этапы человеческого бытия от-

ражают взгляд о присутствии детей в процессах общественного развития и их участие во всем, что делается для детей и ради детей. Могут также возникать вопросы относительно присутствия этих тенденций в научных исследованиях и академических дискуссиях о проблемах детства. Однако самой сложной задачей является выяснение того, насколько эти переломные этапы, изменения и тенденции относятся к этому выделенному исследовательскому полю, ведь они отражают и характеризуют закономерности развития общественных наук и парадигмальные изменения в педагогике.



ЛИТЕРАТУРА:

1. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.-H. Krüger. *Childhood Research, the Politics of Childhood and Children's Lives in Europe: An Introduction*. W.: *Childhood in Europe*. – New-York, Washington: Peter Lang, 2001.
2. Śliwerski B. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. – Gdańsk: Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.
3. Ariès F. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. – Paris: Edition su Seuil, 1973. – XX – 504 pp.
4. Smolińska –Theiss B. *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem*, w: *W służbie dziecku – blaski i cienie*. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, 2003. – 240 s.
5. Quortrup J. *Soziale Definition der Kindheit//Handbuch der Kindheitsforschung*. – Luchterhand, 1993. – 121 p.

ГЛАВА 20

БУДУЩЕЕ И ЧЕЛОВЕК XXI ВЕКА

Н. В. Серов

Санкт-Петербургский государственный институт психологии
и социальной работы
г. Санкт-Петербург, Россия



Целью настоящей работы является представление такой модели естественного интеллекта, которая могла бы быть признанной всем научным сообществом в любом разделе наук о человеке. Строго говоря, для достижения поставленной цели необходимо связать субъективные факторы личностного восприятия творчества с объективными параметрами среды, то есть формализовать в неких параметрах наиболее существенные функции творца, среди которых достоверно принято выделять три наиболее общие (включающие в себя производные от них): “социальная”, “культурная” и “биологическая”.

*Идеалы создаются не для того, чтобы их достигать,
а для того, чтобы указывать путь.*

Гендер и деятельность

Целью настоящей работы является представление такой модели естественного интеллекта, которая могла бы быть признанной всем научным сообществом в любом разделе наук о человеке. Строго говоря, для достижения поставленной цели необходимо связать субъективные факторы личностного восприятия творчества с объективными параметрами среды, то есть формализовать в неких параметрах наиболее существенные функции творца, среди которых достоверно принято выделять три наиболее общие (включающие в себя производные от них): “социальная”, “культурная” и “биологическая”.

Как правило, культура представлена в виде системы ценностей, наполняющих индивидуальную жизнь смыслом. Эти ценности

в свою очередь организуют персональное поведение в духе взаимоотношений социальных групп, заставляя проявлять их свойство социальности в зависимости от уровня развития социальной системы. Нередко одним из критериев развития общества называют уровень его отношения к женщине. Этические оценки в многочисленных обществах считались конвенциональными, что легко допускало их субъективные трактовки в дискурсах различных культур. В настоящем сообщении исследуются возможности и ограничения аксиологической объективации этических предикатов в пределах все более утверждающейся культуры глобализма. Данное исследование стало возможным благодаря использованию теории и методологии хроматизма.

По данным различных исследователей, женщины имеют явное преимущество (по сравнению с мужчинами) в сфере проявления эмпатии. Как отмечается в психологии личности, потребность в аффилиации (межличностном общении и стремлении быть в обществе) связана с высоким уровнем эмпатии. Экспериментальное изучение этой потребности выявило, что у женщин она выражена сильнее, чем у мужчин [15; 17], а игровой зависимости подвержено порядка 85 % мужчин и 15 % женщин [30]. Однако весьма близкие проявления этой зависимости наблюдаются и в состояниях мистической одержимости, когда человек фактически отказывается от контроля сознания – в надежде испытать божественную истину, ясновидение, «космическое сознание», единение с духами или сверхъестественными силами и т. п. Нередко ведущей при этом становится архаическая манера мышления (*простое процессуальное мышление*), и, по-видимому, несколько нарушается способность проверки реальности.

При этом, как подчеркивает Ч. Тарт [35, с. 21–23], «происходит стирание различий между причиной и следствием, сильно выражена амбивалентность, а также возможность сосуществования противоположных и противоречивых импульсов в отношении одного и того же объекта при отсутствии явного психологического конфликта; многие из этих состояний связаны со снижением рефлексивного осознания. Чувство времени и восприятие хронологии событий сильно меняются. Это выражается в виде *общей*

дезориентации во времени и характерном субъективном чувстве безвременья, остановки, ускорения или замедления времени и т. д. Время также может восприниматься как *бесконечное или не поддающееся измерению*».

Обратим внимание, что выделенные мной слова Тарта характеризуют не только подсознательные принципы переработки информации, но и это *бесконечное чувство безвременья*, которое заставляет потомков столетиями разбирать архивы творца, принципиально не осознававшего краткий миг своей жизни. В связи с этим «безвременьем» весьма показательными выступают подчеркиваемые Ю. В. Романенковой такие хроматические характеристики полотен художников «межстилевых периодов» как ‘землистые’, ‘сероватые’, ‘гризайлевые’, связанные в хроматизме именно с ‘серым’ образ-концептом «времени перемен» [28].

Не следует ли отсюда, что чувство безвременья определяется некими уникальными условиями творчества? Ведь и в игре, и в мистических состояниях проявляются принципиально экстремальные условия бытия, в которых обыденное осознание всего и вся уже не является доминирующим. Не является ли это сущностным предикатом творчества? Игре наиболее подвержены дети, сознание которых еще не доросло до доминанты интеллекта.

Впрочем, может, поэтому женщины и обвиняют мужчин в инфантилизме [31, с.13–15]? Ибо, по мнению А. Маслоу, как и у творцов даже самая обыденная, самая рутинная работа в их руках становится веселой игрой, способом самовыражения. Этим они похожи на детей, как, впрочем, и многим другим. Вертхаймер заметил как-то, что дети настолько креативны, что способны привнести смысл в любую рутинную, механическую деятельность, такую, например, как переключивание книг с одного стеллажа на другой, и превратить ее в веселую, забавную игру. Мы еще вернемся и к игре, и к пресловутой инфантильности творцов.

Здесь же отметим несколько иные черты творцов, о которых говорит Маслоу, постоянно подчеркивая: «своеобразное чувство юмора – одна из первых характеристик самоактуализированных людей, которую мне удалось обнаружить, оно было присуще абсо-

лютно всем моим испытуемым. Чувство юмора этих людей объемлет собой самые разные аспекты человеческого бытия и проявляет себя в самых разных формах.

Можно сказать, что юмор пронизывает само восприятие жизни этих людей. *Тщеславие, гордыня, стремление к успеху, суета, амбиции, борьба*, – все человеческие недостатки могут показаться им забавными и комичными». В этой цитате я выделил курсивом предикаты именно сознания (как компонента интеллекта), которое, как показано выше, отказывает личности в праве на творчество. Подобное разнесение связано и с концепцией В. А. Геодакяна, согласно которой без понимания эволюционных ролей мужского и женского пола нельзя правильно определить и их социокультурные роли. Так в зонах дискомфорта и элиминации шел отбор в разных направлениях: у женского пола – на «воспитуемость», «адаптивность», «обучаемость», у мужского – на «находчивость», «сообразительность», «изобретательность», женской природе генетически свойственна лучшая «адаптация к существующим условиям», в то время как «поиск новых путей» – дело исконно мужское. [9]. Именно мужественные индивиды в первую очередь решали проблемы приспособления к изменяющимся, в том числе и Е- условиям, – когда в попытках творческого преодоления этих условий им приходилось относиться к болезненным ударам как к естественному условию игровой ситуации, в азарте которой боль переносится легче. Но это возможно только тогда, когда удар не приходится по самолюбию и человек сохраняет способность пошутить над своей неудачей [29]. Женский же подход к юмору, шуткам и/или игре является настолько своеобразным, что вряд ли способен преодолеть психологические барьеры и/или обеспечить адекватное функционирование «атомарной» модели интеллекта (АМИ) в Е- условиях [20]. При этом остроумие считают для себя характерной 70 % респондентов и только 2 % респонденток [22].

Поскольку 'цвет' является оптимальным инструментом для моделирования 'идеального'. Поэтому для моделирования и соответственно кодирования информации, циркулирующей в интеллекте, сопоставим свойства внешнего и внутреннего цветового пространств на таком детально изученном (позволяющем проводить

воспроизводимые измерения) объекте, как цветное тело. Цветовое тело включает вертикально расположенную ахромную ось и ортогонально лежащий на ее середине цветовой круг с максимально насыщенными («яркими») цветами по периметру и средне-серым в центре, как показано на рис. 1. Поскольку любой заданный цвет можно описать тремя параметрами (цветовой тон, насыщенность и светлота), то существование в интеллекте минимум трех уровней переработки информации должно коррелировать как с представлениями психоаналитической теории, так и с цветовым телом.

Действительно, согласно рис. 1 между цветовым телом и функциями интеллекта наблюдается корреляция, благодаря чему появляется реальная возможность установления семантической связи между репрезентативными данными по ахромным цветам и хром-планами АМИ: сознание (белый цвет социума – М-план АМИ), под-сознание (серый цвет креативности – Id-план АМИ) и бессознание (черный цвет неизвестности – S-план АМИ). На рис. 1 изображен переход от цветового тела XIX в. через образные представления З. Фрейда и Э. Фромма XX в. к АМИ XXI века.

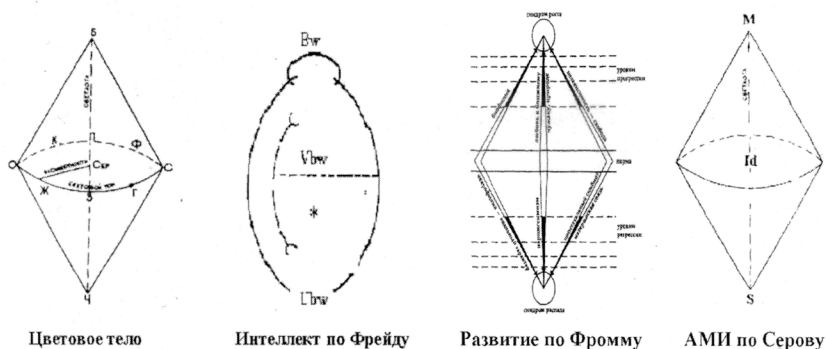


Рис. 1. Развитие представлений XX века: от цветового тела к АМИ

Креативность как универсальная характеристика самоактуализированного человека сродни креативности ребенка, еще не испорченного влиянием социума. Вместе с тем по мере соци-

ализации большинство детей утрачивает способность к невинному и наивному восприятию жизни, очень немногие люди выносят ее из детства. Если же, как подчеркивает К. Урбан [50], *творческое отношение естественно для поведения детей, то и взрослый может многому научиться на примере этого естественно-природного атрибута девственного подсознания*. Его основные и типичные черты таковы: дети испытывают потребность в новизне; открыты для нового опыта; ищут стимулы и находят для себя проблемы; обладают широким восприятием; ставят вопросы своему окружению, будь то члены семьи, другие люди или ситуации, а также неодушевленные предметы; исследуют явления и предметы в активном манипулировании, особенно в игре; играют сами и приписывают другим роли; обладают богатым воображением; легко и гибко меняют идеи, способы мышления; испытывают развивающиеся интересы; глубоко увлечены своими действиями. Й. Сефер [49] показала положительное «воздействие на креативность учащихся начальной школы учебной программы, специально ориентированной на игру». В то же время не будем забывать ироническое заключение Ф. Вейнерта [51], гласящее, что «такие тренировочные программы как правило не причиняют никому никакого вреда, но развлекают большинство участников, а потому могут применяться, даже если их объективная польза не доказана».

Д. Робинсон [27, с.164] приводит замечательные доводы Ансельма, для которого «истина окончательно воспринимается лишь одним разумом, но в этом акте творческого восприятия разум опирается на *строгий нейтралитет чувств*. Именно эта линия рассуждений привела его к знаменитому онтологическому доказательству существования Бога. Ансельм выдвинул теорию, согласно которой *то, что разум способен принять, является, в силу самого этого факта, реальным*. Для того чтобы в разуме запечатлелась некоторая идея, он должен обладать свойством, совместимым с тем, которое могло бы внушить эту идею. Например, *мы можем видеть цвет не только в силу наличия цвета*, но и потому, что природа сформировала человеческие способности так, чтобы они реагировали на это свойство мира. Не существует способности, которой не соответствовал бы в природе какой-либо предмет или процесс.

Разум же, будучи самой совершенной способностью, *в состоянии понять «то, больше чего ничто не может быть»*, а это, в конечном счете, есть Бог». Обратим внимание на выделенные мной курсивом места.

Во-первых, согласно выводам В. Вундта, этот *нейтралитет чувств* характеризуется лишь серым цветом, моделирующим подсознание. Во-вторых, вера истинного творца в гармонию внешней и внутренней природы всегда подтверждалась на опыте и этим укрепляла мотивацию в целесообразности его творчества. И, наконец, в-третьих, индивид с нормальным зрением не воспринимает цвет, концепт которого не сформировался еще в его подсознании; следовательно, если творец руководствуется своим подсознанием, то, в самом деле, его интеллект *в состоянии понять «то, больше чего ничто не может быть»*. А назовет ли он это Богом, или естественной эволюцией, или еще как-то, – это уже следствие, далеко выходящее за пределы собственно его трудов.

Исследования В. А. Ротенберга показали, что положительные эмоции могут снижать сопротивляемость организма, а отрицательные, такие как страх или ярость, могут эту сопротивляемость повышать. Ибо водораздел проходит не по знаку эмоций, а по характеру поведения. До тех пор пока человек или животное, даже испытывающее страх или гнев, сохраняет поисковое поведение, его здоровью ничто не угрожает.

Что же такое поисковое поведение? Это активное поведение в условиях неопределенности, когда человек не имеет возможности со стопроцентной уверенностью прогнозировать результаты своей активности, не сможет сказать наверняка: будут ли они успешными или нет. Однако он способен адекватно оценивать каждый промежуточный результат на пути к конечной цели и соответственно корректировать свое поведение. Неуверенность в окончательном результате как раз и придает поведению черты поискового, тогда как полная уверенность в результате делает поведение автоматическим и стереотипным. Отказ от поиска снижает сопротивляемость организма, даже если сам этот отказ не сопровождается отрицательными эмоциями.

В этом фундаментальном законе, связывающем поисковое поведение (включая сюда мысли, фантазии, творчество) со здоровьем, по заключению В. А. Ротенберга, заложен глубокий философский смысл. Поисковая активность сама по себе требует серьезных усилий по сбору и переработке информации и, следовательно, больших энергетических затрат. Она толкает человека на поиск неизведанного, нового, необычного, даже потенциально опасного. Легче – не искать, легче жить по стереотипам, заранее безошибочно предугадывая последствия каждого шага. Но если каждый член сообщества откажется от поиска, то не только он остановится в своем внутреннем развитии – остановится прогресс всей популяции в целом, остановится, если говорить о человеческом обществе, развитие цивилизации.

Зрение и слух

Для примера рассмотрим зрение как предикат интеллекта. Обычно в процессе сенсорной адаптации при действии постоянного раздражителя наступает исчезновение данного ощущения. Например, практически сразу же перестает ощущаться давление часов на кожу руки или очков на переносицу и т. п. Согласно Л. М. Веккеру [7], эти изменения чувствительности связаны с тем, что при установлении стационарного состояния взаимодействия с раздражителем затухание центrostремительных импульсов автоматически прекращает весь дальнейший процесс ощущения, хотя процесс раздражения рецепторов продолжается. Для зрительного же анализатора (при действии постоянного и неподвижного раздражителя) отсутствие этого явления по Л. М. Веккеру объясняется компенсацией неподвижности раздражителя за счет движений самого рецепторного аппарата [39; 43].

С чем может быть связана эта исключительная особенность зрения? Представим зрение как исключительно гендерную (психологическую, коррелирующую с паспортной в 85 % случаев) характеристику интеллекта. Выше мы уже видели, что, во-первых, «атомарные» компоненты интеллекта характеризовались следующими логическими предикатами: сознание – формально-логический, подсознание – образно-логический и бессознание – «природно-логический». Во-вторых, для научного представления

любой системы необходима дифференциация граничных условий существования человека на нормальные (N) и экстремальные (E). И в-третьих, онтологический анализ данных гендерной психологии позволила выдвинуть следующее положение: при N условиях существования в женственном интеллекте доминирует сознание, а в мужественном – подсознание, тогда как в E условиях в женственном доминирует бессознание, а в мужественном сознание.

Действительно, много большая (чем у мужчины) средняя продолжительность жизни, ярко выраженный в динамике гомеостаз (периодическое возобновление крови, вынашивание, помимо себя, и плода, кормление младенца и т. п.) говорят сами за себя в констатации бессознательной доминанты интеллекта.. В то же время в N условиях у женщины, обнаруживается доминанта сознания, которая находит свое подтверждение в истории культуры: женщина как хранительница традиций, дома и очага, обладала лучшей социальной адаптацией и много меньшей (чем мужчина) криминогенностью.

Но если при N условиях у женщин доминанта сознания является природно-заданной, в частности, как правосознание; то у мужчин эта доминанта выступает скорее как самосознание, которое с раннего детства «социализируется» обществом для элиминации женственности и эмпатичности, по-видимому, в целях социальной, эмоциональной и физической поддержки следующего поколения женщин при любых граничных условиях. Напоминая, что речь идет исключительно о гендере, не буду повторяться, почему женщина является личностью в N условиях, тогда как при E условиях она личностью не является. В хроматической психологии каждый индивид обладает интеллектом, в котором и выявляются свойства личности в зависимости от нормальных (N) или экстремальных (E) условий. Так в N условиях свойства личности проявляются при доминанте фемининного правосознания, т. е. преимущественно у женщин, тогда как в E условиях – при доминанте мужественного самосознания, т. е. преимущественно у мужчин. Вообще говоря, если личность – сформировавшийся интеллект, то интеллект женщины периодически формируется в онтогенезе E-условий (ме-

сячные, беременность, роды, грудное вскармливание...) [3, Гл.2], в процессе которого происходит релевантное перераспределение доминант интеллекта.

Да, об этом говорит и вся история цивилизации. Вспомним, что в любых Е условиях все без исключения культуры спасали в первую очередь женщин и детей, ибо их интеллект в этих условиях оказывался с доминантой бессознания, которое не всегда могло адекватно оценить социальную опасность дальнейших действий. Возможно, потому мальчиков с детства и учили быть мужчинами, чтобы в Е условиях они оставались личностями во всех смыслах этого слова, т. е. «не теряли головы», а действовали решительно (сознательно) и творчески (подсознательно) при любых обстоятельствах. Вообще говоря, это должно быть очевидным, так как сознание мужчины – это социализация подсознательных функций интеллекта, благодаря которым маскулинный тип интеллекта и призван всегда «любить глазами». *Зрению как осязанию* Павел Флоренский посвящает всю 32 главу «Анализа пространственности» [36]... А что для мужчины более значимо, чем не осязание – обладание женщиной, т. е. контролировать изменяющиеся условия и поддерживать женщину, у которой в Е условиях «голова идет кругом».

Для примера можно взять рассуждения женщины-психолога [2] о зрении: «Зрение – главный ориентир человека в мире, а зрительная информация – главная из всех ее видов (ср. *Лучше один раз увидеть...*). Зрительная информация обрабатывается мозгом быстро (точнее, моментально, «сразу»), в основном на подсознательном уровне (в норме не требует специальных умственных усилий и рефлексии, более того, происходит нередко даже как бы помимо или наперекор воле человека, ср. *глаза бы мои не видели*)». Вряд ли кто сможет приписать последнее выражение мужчине при различении мужского и женского «начал» в восприятии зрительной информации. Действительно, *женщина любит ушами...* Слух необходим женщине во всех ситуациях: в общении – слышать все и вся; информацию в любовном акте воспринимает тело; ночью, – если что-то не так с младенцем, – адекватен только слух, etc. И если выше мы соотнесли речь с Мт-планом, то слух остается интерпретировать как функцию S-плана, а зрение – Id-плана АМИ. Пока-

зательно, что эти соотношения полностью соответствуют триадам и ахромных сублиматов, и доминирующих гендерных характеристик. Как мне кажется, сегодня это должно быть понятно даже феминисткам, в креативе которых я так и не смог узреть какую-либо информацию. А в этом и заключается гендерная уникальность творчества – создание «новой информации», достичь которой рефлексивными путями невозможно [26].

Таким образом, гендерная дифференциация доминант интеллекта позволяет полагать, что именно мужское зрение и определяет витальные потребности человечества в самосохранении и воспроизводстве при любых граничных условиях, поскольку остальные модальности характеризуются адаптационными эффектами. Это подтверждается и экспериментальными данными по гендеру [12; 40; 41] с так называемым «прямым взглядом», т. е. с рациональной оценкой собеседника М-планом АМИ.

Так, в процессе общения мужчины чаще смотрят в сторону или на какие-то части тела своего собеседника-женщины, но не в глаза, за исключением тех сюжетов, когда они что-то объясняют женщине, поучают ее или выступают в роли руководителя, ведущего диалог. Женщины в процессе общения чаще смотрят в глаза собеседнику, и взгляд их продолжительнее взгляда мужчин на 0,38–0,42 секунды. Причем он несет иной смысл – информационный. Примечательно также, что женщины существенно легче выносят контакт посредством взгляда.

Это связано, как считают специалисты, с тем, что женщины в коммуникативном диалоге (да и не только в нем) стараются создать о себе у собеседников более благоприятное впечатление. При этом они не склонны воспринимать пристальный взгляд как сигнал угрозы. Напротив, для них это – скорее выражение интереса и желания установить человеческий контакт. Да ведь еще с детства, по данным В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман [15] мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения какой-то конкретной информации (А какой у нас следующий урок?), а девочки для установления контакта со взрослым (А вы к нам еще придете?). То есть мальчики (и мужчины) больше ориентированы на информацию, а девочки (и женщины) – на отношения между людьми.

Поскольку же ‘сознание’ – это социализация интеллекта, то благодаря этому потенциальные партнеры могут не только вступить в социальные отношения, но и на едином вербальном языке их поддерживать.

Два вида сознания

Для понимания полихромных и/или гендерных отношений – между «верхом» и «низом», между социумом и природой, между душой и телом партнеров – кратко коснемся их цветовой семантики, которая тысячелетиями воспроизводилась в памятниках мировой культуры и по существу являлась объективацией субъективных предикатов гендера/пола. В согласии с целью работы рассмотрим функции АМИ с гендерной оппонентностью (АМИГО). Итак, и у мужчины, и у женщины в социуме доминирует сознание. Но функции их сознаний отличны друг от друга. В хроматизме СОЗНАНИЕ (как компонент интеллекта, моделируемый белым цветом) подразделяется на ПРАВО-и САМО-СОЗНАНИЕ:

- ПРАВОСОЗНАНИЕ (женская душа, М (f)-план АМИГО, пурпурные цвета) – в истории мировой культуры репрезентативно характеризует женщину как хранительницу традиций, дома и очага: врожденное материнство, миролюбие, рассудочность, лучшая восприимчивость к воспитанию, вербализации и обучению; женщина всегда обладала лучшей социальной адаптацией, лучшими вербальными способностями и много меньшей (чем мужчина) криминогенностью [1]. Да и понятие душевности, включающей и альтруизм, и социальную потребность жить «для других», как правило, соотносится с женщиной. Статистика утверждает, что перечисленными чертами характера, т. е. правосознанием в большей мере характеризуются женщины, поскольку репрезентативно они более законопослушны и в большей мере социализированы.
- САМОСОЗНАНИЕ – (мужская душа, М (m)-план АМИГО, зеленые цвета) – приобретенная от социума «Я-концепция», достоверно характеризующая мужчин, имеющих ярко выраженные черты повышенной самооценки, самоконтроля, самопознания и т. п. Кроме того, мужчина достоверно чаще женщин компетентен, властен, агрессивен, самоуверен и со-

циально не ограничен вплоть до криминогенности. Иначе говоря, самосознание мужчины находится в зависимости от его подсознания, как это показывает практика чисто мужских войн, фанатических драк, охоты, «рыбалок», игровой зависимости и т. д. и т. п. *Так, например, услуги по избавлению детей от нездоровых пристрастий оказывают в больнице Carlo Nightingale, что в центральном Лондоне. Подростков 12 лет и старше учат справляться с зависимостью и посвящать компьютеру и телефону ограниченное время. Также тинейджерам будут прививать навыки общения в реальной жизни. Сегодня портрет среднего британского веб-зависимого пользователя выглядит так: молодой человек около 21 года, большую часть времени проводящий на порнографических и игровых сайтах, а также в онлайн-овых сообществах. Кстати, в Китае веб-зависимостью страдает каждый седьмой интернет-пользователь.* [18].

Таблица 1. Соотношение между АМИ и АМИГО

Динамическая структура интеллекта (личности), по К. К. Платонову [24]	Динамическая локализация функций ¹⁾	АМИ	АМИГО
Социально обусловленные качества	кора, левое полушарие головного мозга	Сознание	M (f)
Уровень подготовленности (личного опыта)			M (m)
Особенности психических процессов	подкорка, правое полушарие	Подсознание	Id-
Биологически обусловленные особенности	подкорка, ствольные отделы	Бессознание	S-

Примечание к табл. 1. По данным исследователей [15], левое полушарие можно назвать аналитическим, классификационным, абстрактным, алгоритмическим, последовательным, индуктивным. Можно сказать, что левому полушарию свойственно рационально-логическое, знаковое мышление. Правому полушарию соответствуют такие характеристики, как целостное, синтетическое, конкретное, эвристическое (от слова «эврика!»), параллельное (одновременное, а не последовательное), дедуктивное. Его называют еще эмоциональным. Ему свойственно пространственно-образ-

ное, интуитивное мышление. Обычно, т. е. в N. условиях **задействованы оба полушария, и речь идет только об относительной активности каждого из них при решении той или иной задачи, т. е. принцип относительного детерминизма полностью соблюдается и здесь.**

Понятие «гендер» изначально было введено медиками-сексологами как психологический термин в отличие от паспортного (физиологического) пола, а затем использовано феминистками, но уже – как некий принцип социального неравенства между мужчинами и женщинами. Вслед за американскими социологами феминистических направлений «пол» и «гендер» стали синонимами и у психологов [14; 25]]. Из табл. 1 и рис. 2 можно видеть, что АМИ-ГО не только по форме, но и по существу является гендерно оппозитной, в которой женственному осознанию социума противостоит мужская логика его формального отображения. Последнее объясняется социализирующим воспитанием мальчиков как «настоящих мужчин» (*«Не реви, ты не девочка – придумай что-нибудь, дай сдачи, и т. п.»*), которое практически элиминирует их эмпатические способности, – в отличие от природно обусловленной социальности девочек (*«Поплачь милая, поплачь, и все пройдет»*).

И эта социализация мужской «Я-концепции», с одной стороны, необходима обществу как надежная опора для будущего поколения женщин, а с другой, по-видимому, может представлять серьезную опасность для развития общественных отношений на основе права. Таким образом, даже на онтологическом уровне сознание как компонент АМИ подразделяется на вербальную душевность социально фемининного правосознания (M_f) и формальную логику искусно социализированного маскулинного самосознания (M_m).

Перейдем к полихромным цветам. Из антропологии хорошо известно, что цвет кожных покровов любой расы человечества заключен лишь в области теплых тонов, при этом кожные покровы женщин всегда характеризуются более светлыми тонами (желтыми за счет меньшей толщины кожи и жировой прослойки) по сравнению с мужскими (красными окрасками мускулатуры) ^[45; 5, с. 134, 147, 254]. Не зря же исследователи цветовой семантики называют теплые тона приземленными, интимными, телесными [38, с. 421;

42, р.140–153; 44, р.186; 46, S.115, 259]. «Теплые цвета выражают близость, замкнутость, интимность, приземленность» [42, р.139–153; 44, р.173; 46, S.186; etc]. Таким образом, можно с большой долей уверенности предположить универсальность теплых тонов в качестве единого – для всего человечества – цветового маркера тела (бессознания как компонента интеллекта, т. е. С-плана АМИГО).

С другой стороны, все холодные цвета отдалены от реципиента не только физически (голубое/синее небо), но и физиологически: «отдаленность» холодных цветов объясняется явлением хроматической аберрации глаза, которое объясняется тем, что из-за меньшей длины волны синие лучи менее преломляются на хрусталике и точка их локализации оказывается перед сетчаткой. Реципиенту приходится, как бы пододвигаться к стимулу, чтобы сфокусировать глазной аппарат на предмете. Именно поэтому холодные тона кажутся более отдаленными, а теплые – находящимися ближе, чем в реальности. Очевидно, эти факторы и сказались на том, что холодные тона в большинстве мифологем означивались как неземные, духовные и/или божественные [47; 48, р.82–90], что позволило мне сопоставить их с духом ((подсознанием как компонентом интеллекта, т. е. с Ид-планом АМИГО).

Если информационные функции *тела* моделируются теплыми цветами (женские – солнечно-желтыми и мужские – красными), а *духовные* функции холодными (женские – голубыми и мужские – фиолетовыми), то с *душой, с сознанием* получается несколько сложнее. Хроматический анализ гендерной семантики оставшихся полихромных цветов позволил полагать, что пурпурный сублимат женского правосознания (M_f) оказывается природно заданным («простым») для N-условий существования общества, тогда как ‘зеленое’ самосознание мужчин (M_m) с раннего детства культивируется социумом («... ты же мужчина...» и т. п.) для поддержки следующего поколения женщин в E-условиях, т. е. оказывается «сложным».

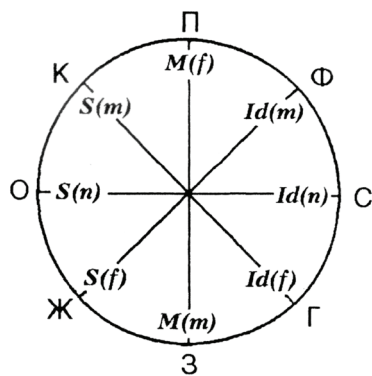
Очевидно, поэтому от мужчин редко ждут эмоциональной поддержки, так как они настолько логично и безэмоционально реа-

гируют на раскрытие перед ними чувств другого человека, что это можно принять за отвержение. В свою очередь мужчины, избегающие самораскрытия, тем самым уменьшают возможность получить поддержку от других, поскольку окружающие могут и не догадываться, что им требуется такая поддержка [17, с. 185].

Возвращаясь к подразделению цветов на телесно-теплые и духовно-холодные, обратим внимание на вытекающее отсюда следствие, что общими и/или близкими по цвету компонентами АМИ с гендерной оппонентностью (АМИГО) для обоих полов могут являться бессознание ($O = K+Ж$) и подсознание ($C = \Gamma+\Phi$), как это представлено в цветовых канонах, тысячелетиями воспроизводимых человечеством. Очевидно, это обусловлено единым принципом восприятия цветов друг друга в гомеостатическом соответствии с определенным локусом контроля, как мы это видели выше.

На рис. 2 изображен цветовой круг АМИГО с первыми буквами цветообозначений по периметру и хром-планами, соответствующими гендерной оппонентности на диаметрах внутри круга. Так, например, если красным цветом маркируется мужское бессознание, мускулистое тело, его активность, то противоположным голубым – женственное романтическое подсознание, с тонким кожным покровом и потому кажущимся голубоватым, как мы это и видим в Калевале (22: 2): «*Ты была в доме цветочек, / На дворе отцовском радость, / Мать звала тебя*

ведь солнцем, / Ясным месяцем отец звал, / Блеском вод тебя звал братаец, / Голубым платком – сестрица».



Теплые	П ⊥ З	Холодные
Тело	Душа	Дух

Рис. 2. Цветовой круг АМИГО: женственные – M_f (правосознание – пурпур), S_f (бессознание – желтый) Id_f (подсознание – голубой); мужественные – S_m (бессознание – красный), M_m (самосознание – зеленый), Id_m (подсознание – фиолетовый) и андрогинные – S_a (телесное – оранжевый) и Id_a (духовное – синий) единение.

Сопоставление гендерной семантики диаметрально противоположных (контрастных) цветов на рис. 2 наглядно демонстрирует тот факт, что в сумме они дают серый сублигат как нейтрализацию эмоций, по Вундту [8, с. 49, 52–53, 63]. Отсюда же следует, что характеристическим свойством цветовой модальности является оппонентный характер переработки перцептов как идеальных рас-предмеченных образов, сущностно характеризующих противоречивость планов АМИ с гендерной оппонентностью (АМИГО).

Наглядное сопоставление представленных ниже гендерных планов АМИ и данных хроматической психологии в табл. 2 позволяет полагать используемую методологию хроматизма оптимальной для антропологических исследований. Ибо много проще различать единство и противоположность принципиально различных функций гендера в интеллекте (как это следует из трех левых столбцов), а не пытаться алогично различать в «сознании» и сознательные, и подсознательные, и бессознательные функции без их дифференциации по гендеру (психологическому полу), как было принято в философствующей психологии.

Таблица 2. Семантика цветовых канонов АМИ/АМИГО для N-условий

Цвет	Каноны и доминанты гендера	Род	Имя	Среда	Логика	Времена	План ¹⁾	
Белый	Инь, сохранение традиций (f)	мать	Душа	социум	формальная	прошлое	M-	А М И
Серый	незаметность творца (m)	отец	Дух	культура	образная	настоящее	Id-	
Черный	Инь, зачатие – рождение (f)	дети	Тело	природа	генная	будущее	S-	

Пурпур	Эос, София, св. Анна, Дева Мария ²⁾ (f)	Женственное правосознание	Ипостась женской интуиции – сверх- и правосознание ³⁾	M _f	А М И Г О
Красный	Ян ⁴⁾ , тела богов и воинов ⁵⁾ маскулинный (m)	Мужественное бессознание	<i>Мышцы</i> ⁶⁾ , активность, драки, войны, <i>фанатизм</i>	S _m	
Оранжев	К+Ж, совместный, общий (андрогиный) (a)	ТЕЛЕСНОЕ ЕДИНЕНИЕ	Физическое развитие, питание, сексуальность	S _a	
Желтый	Инь, тела богинь и женщин – фемининный (f)	Женственное бессознание	<i>Жирок</i> ⁷⁾ , « <i>жена, облеченная в солнце</i> » (Откр.12: 1)	S _f	
Зеленый	Осирис, Ян, Магомет, Робин Гуд (m)	Мужественное самосознание	Самоутверждение «Я-концепция» ⁸⁾ , власть	M _m	
Голубой	Богини неба, «сердца дев» (f) (Инь-дневное небо)	Женственное подсознание	Романтичность, дамские романы, мечты, гадания ⁹⁾ , <i>фатализм</i>	Id _f	
Синий	Г+Ф, совместный, общий (андрогиный) (a)	ДУХОВНОЕ ЕДИНЕНИЕ	Религиозность, работа, эстетика, отдых, сон	Id _a	
Фиолет	Вишну, Кришна, Лель, (m) (Ян – грозное небо ¹⁰⁾)	Мужественное подсознание	Творчество, хобби, <i>игровая зависимость</i>	Id _m	

Примечания к табл. 2: 1) Доминанты хром-планов без нижних индексов передают семантику ахромных цветов, планы с нижними индексами – полихромных: g – gender – социо-культурный пол, включающий доминанты фемининных (f – feminine) и/или маскулинных (m – masculine) свойств, равенство и/или сумма которых образует доминанту андрогина (a = androgynous).

2) III Вселенский собор (Эфес, 431 г.) постановил *«изображать Марию и Анну в пурпурных одеждах в знак наивысшего почитания»* (цит. по: [6, с. 103]), ибо «пурпур объединял вечное, небесное, трансцендентное (синее, голубое) с земным (красное). Соединяя в себе противоположности, пурпурный цвет приобрел в культуре антиномического мышления особую значимость». Добродетельная жена... “виссон и пурпур – одежда ее” (Прит. 31: 10, 22).

3) Как констатирует В. В. Лунеев, «преступность – это проблема в первую очередь мужская» [21, с. 151], откуда следует, что женственный тип интеллекта характеризует значимая доминанта правосознания.

4) 5 цветов соответствуют релевантным стихиям китайской натурфилософии: белый – металлу (дуальной категории Инь), красный – огню (Ян), желтый – земле (Инь), черный – воде (Инь), зеленый – дереву (Ян). [11, с. 62–71; 13, с. 225–233, 432–439].

5) Документы [23, сс. 14, 88, 142, 244, 544, etc].

6) Прирост мышечной массы (красный цвет) регулируется преимущественно мужскими половыми гормонами, концентрация которых в крови у мужчин в 10 раз выше, чем у женщин, тогда как у женщин прирост жировой массы (желтый цвет) определяется женскими половыми гормонами [17, с. 363].

7) Практически во всех культурах мужчины и женщины имеют разный цвет кожи: у женщин он светлее и/или желтее [23, сс. 82, 88–89, 108, 294, 510], а у мужчин, как правило, темнее и/или краснее [45; . 32, с.64–65].

8) Шпенглер определяет зеленый цвет *развоплощающим действительность и созидающим дали силой и наряду с синим соотносит его с цветом одиночества, с фаустовским, монотеистически цветом судьбы, как имманентного вселенной стечения обстоятельств* [38, с. 421–422]. В последнем определении полное совпадение с распредмечивающей тенденцией творчески-мужского под- и/или самосознания в хроматизме.

9) Обратим внимание, что именно у девушек, большой популярностью пользовались различные виды предбрачных гаданий (гадания о замужестве) [16, с. 33–35]. *Гадания совершаются главным образом индивидуально, а не коллективно. Даже пускание*

девушками венков по воде (река – дорога на тот свет) в Иванову ночь, хотя и могло совершаться публично, но было делом рук каждой отдельной девушки. То же и с крещенскими гаданиями. А в большинстве случаев общаться с темными силами следовало индивидуально и по возможности тайно. [19, с. 47–48]. По-видимому, и сегодня девушкам никуда не деться от гаданий, обусловленных самой природой их подсознательной доминанты в этот период жизни [4, с. 27].

10) «Символика цвета ... сложна и противоречива. Так, например, мы со своим уже укоренившимся представлением и о силе Ян (Небе) как о светлом начале Мироздания и о силе Инь (Земле) как о чем-то противоположном, разумеется, встанем в тупик, прочитав в “И цзине”, что “Небо черно-фиолетовое или, может быть, даже совсем черное, а Земля желтая”. Видимо, такая неожиданность обескуражила не только нас, так как комментатор Сюнь Шуан счел необходимым разъяснить: “Небо – Ян; начинается на северо-востоке, поэтому цвет его сюань, Земля – Это Инь; начинается на юго-западе, поэтому цвет ее желтый”» [33, с. 11–12].

В большинстве случаев стимульные цвета – при переходе от красного через зеленый к синему ученые располагали по часовой стрелке, тогда перцептивные цвета (воображаемые, чувствуемые, представляемые и т. п.) – против часовой стрелки. Отсюда с определенной долей вероятности можно было бы предположить, что существует некая взаимодополнительность данных физиков и физиологов по сравнению с отношением к цвету философов, художников и психологов. Однако не так все просто. Ибо и отдельные физики изображали цвета против, а лирики – по часовой стрелке. Сопоставление гендерной семантики диаметрально противоположных (контрастных) цветов в центре АМИГО наглядно продемонстрировало нам и нейтрализацию эмоций, по В. Вундту [8, с. 47–63], и оппонентный характер цветовой модальности, и собственно ту самую «противоречивость» нашего интеллекта, о которой размышлял еще Гете: «Как только глаз видит какой-нибудь цвет, он сейчас же приходит в деятельное состояние, и его природе свойственно, столь же бессознательно, как и неизбежно, породить другой цвет, который

вместе с данным содержит цельность всего цветового круга. Один отдельный цвет возбуждает в глазу посредством специфического ощущения стремление к всеобщности» [10, § 805].

Об этой всеобщности – не только для глаза и/или мозга, но и вообще говоря, для всей истории человечества, – замечательно говорил Платон (Зак.816 е): «и вообще, противоположное познается с помощью противоположного, если только человек хочет быть разумным». Но т. к. «человек» это родовая абстракция, то в хроматизме были выявлены конкретные видовые предикаты этих противоположностей, что было осуществлено на основе цветовых канонов, которые тысячелетиями воспроизводились в памятниках мировой культуры.

Природа и социум наделили женственный интеллект удивительно эмпатичным чувством цвета, тогда как мужественный по природе своей обделен и чувством цвета (дальтонизм встречается преимущественно у мужчин), а социумом – и эмпатией (*Не плачь, ты же мужчина!*). Поскольку цвет как онтологически идеальное связан с материальным через чувство, то – никак не цвет, и не краска, и не цветообозначение, а – именно чувственное выражение эмоций является адекватным маркером, который позволяет создавать релевантные герменевтические парадигмы. Рассмотрим разночтения этой аксиомы.

Так, некоторые исследователи (например, [34]) полагают, что *с включением красочного пятна в контекст художественного произведения... происходит его превращение в эстетически значимую и смыслополагающую единицу. Поэтому... сколь ни определенны символические значения цвета в ряде традиционных культур, мы должны признать, что вариативность его смыслов все же бесконечно велика, как не предсказуем и производимый им в каждом конкретном случае эмоциональный эффект.* Однако так ли это?

Во-первых, данная вариативность главным образом обусловлена лингвистической элиминацией оттенков, вербальная неадекватность имен которых общеизвестна. К примеру, слово «синий» содержит более трех тысяч оттенков от голубовато- до фиолетово-синих, каждый из которых обладает предсказуемым эмоциональным эффектом в каждом конкретном случае. Во-вторых, эти случаи принято подразделять по условиям существования и/или восприятия, по возрасту, гендеру и т. п. К примеру, тот факт, что в большинстве

европейских языков вербально завуалировано семантическое различие между синим (андрогинным) и голубым (фемининным), по видимому, и приводит к нередкому отнесению и голубого, и синего цветообозначений к женскому. И, наконец, в-третьих, постмодернистская элиминация образно-цветовых представлений обычно исключала учет характеристических предикатов «верха»/«низа» гендера и/или условий существования в образной картине мира, описываемой этим текстом.

Так, например, в супружеской измене осуществляются экстремальные условия («запретный плод сладок»), т. е. измененное состояние интеллекта обоих партнеров, что было наглядно представлено Питером Брейгелем в «Нидерландских поговорках», одна из которых (сцена с молодой женой в ярко-красном платье, укрывающей старого мужа голубым плащом) гласит *«Она накидывает голубое на своего мужа (делает его рогоносцем)»*. Возможно, здесь и кроется объяснение того, почему именно голубой был обозначением неверности, и почему его начали относить и к неверным, и к обманутым, как об этом пишет Хёйзинга [37, с. 305]. В этом, на мой взгляд, и заключается двусторонность цветовой семантики, учет которой и приводит к адекватности интерпретаций на базе полученных нами моделей.

Если же вслед за философами мы так и будем рассматривать родовое понятие «человек», то вряд ли когда поймем причины, по которым мужчина может быть «дальтоником», а женщина нет. Ибо в хроматизме достаточно ясно показано, что сохранение женственной эмпатии мальчика привело бы его в процессе пубертата к одновременному сопереживанию лишь с «верхом» женщины. А это было бы абсурдом для женственно-противоречивой природы, для воспроизводства жизни на Земле, для их взаимной любви.

Наглядное сопоставление гендерных планов АМИ и данных хроматической психологии в табл. 3 позволяет полагать используемую методологию хроматизма оптимальной для ускоренного обучения, запоминания и усвоения информации. Ибо для исследователя много проще различать единство и противоположность принципиально различных функций гендера в интеллекте (как это следует из трех левых столбцов), а не пытаться алогично различать в «сознании» и сознательные, и подсознательные, и бессознательные функции

без их дифференциации по гендеру (психологическому полу), как это было принято в старой психологии, или как показано в двух правых столбцах табл. 3, но уже с хроматическим подразделением по гендерным хром-планам.

Таблица 3. Соотнесение хроматических и психологических характеристик

Хроматические		Психологические
	M_f Женственное сверх-и правосознание (Ипостась женской интуиции)	впечатлительность, интуитивизм, “потребностная сфера”, противоречивость, конформизм, неуравновешенность, – интуиция, эмоциональная поддержка, беспокойство, относительно доминирующая религиозность
И	S_m Мужественное бессознание (Му-скулы, активность, драки, войны, фанатизм)	личностное качество действовать решительно в опасной обстановке, уверенность в себе, преодоление возможных чувств страха и неуверенности, – власть, активность, решительность, относительный неконформизм
Н		С
Т		О
Е	S_f Женственное бессознание (Жи-рок, «жена, обле-ченная в солнце»)	З
Л		Н
Л	M_m Мужественное самосознание (Са-моутверждение «Я-концепция», власть)	А
Е		Н
К		И
Т	Id_f Женственное под-сознание (Роман-тичность, дамские романы, гадания, фатализм)	Е
	Id_m Мужественное под-сознание (Творче-ство, хобби, игровая зависимость)	робость, застенчивость, заниженный уро-вень притязаний, тревожность, неуверен-ность в своих способностях, эмоциональ-ность, – подчиняемость, пассивность, нерешительность, конформизм, зависи-мое поведение
		умение мобилизовать силы на достиже-ние цели, настойчивость в достижении поставленной цели – способности к твор-честву, творческая интуиция, чувстви-тельная эффективность контактов

Легко видеть, что приведенная в табл. 3 систематизация гендерных различий по плану АМИГО весьма актуальна для разработки и решения многих гуманитарных проблем.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонян Ю. М. Преступность среди женщин. – М.: Российское право, 1992.
2. Барашкина Е. А. Перцептивная модель концептуализации ментальной сферы. // VIII Междунар. Конф. Когнитивное моделирование в лингвистике. М.-Варна: МИСИС, 2005. /Text Processing and Cognitive Technologies, № 12, 2005, p.65–70
3. Бодяшина В. И., Сметник В. П., Тумилович Л. Г. Неоперативная гинекология. – М.: Медицина, 1990.
4. Борисов С. Б. Культурантропология девичества. – Шадринск: ШПИ, 2000.
5. Бунак В. В., Нестурх М. Ф., Рогинский Я. Я. Антропология. – М., ГУПИ, 1941.
6. Бычков В. В. Византийская эстетика. Теоретические проблемы – М.: Искусство, 1977.
7. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998.
8. Вундт В. Психология душевных волнений... // Психология эмоций. Тексты. – М., МГУ, 1984.
9. Геодакян В. А. Половой диморфизм и «отцовский эффект». // Ж. Общ.Биол., 1981, Т. 42, № 5, с. 657–668.
10. Гете И.-В. К учению о цвете. // Избр. соч. по естествознанию. – М.: Наука, 1957, сс. 261–358, 523–529.
11. Гране М. Китайская мысль. – М.: Республика, 2004.
12. Грошев И. В. Гендерная невербальная коммуникация в рекламе. // Социологич. Исслед., 1999, № 4, с. 71–78.
13. Древнекитайская философия. Эпоха Хань. – М.: Наука, 1990.
14. Думитру И. и др. Физиология и патофизиология воспроизводства человека. – Бухарест: Мед.изд, 1981.
15. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – М.: Линка-пресс, 1998.

16. Жирнова Г. В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем. – М.: Наука, 1980.

17. Ильин Е. П. Пол и гендер. – СПб: Питер, 2010.

18. Кошкина Э. В Великобритании открылась первая клиника для веб-зависимых детей. http://www.telegraph.co.uk/health/children_shealth/7467200/Rehab-clinic-for-children-internet-and-technology-addicts-founded.html. Daily Telegraph: 18.03.2010.

19. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы. Исторические корни и развитие обычаев. – М., Наука, 1983.

20. Крейдлин Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. – М.: Языки славянской культуры, 2005.

21. Лунеев В. В. Возрастные изменения в мотивации. // Криминальная мотивация. – М.: Наука, 1986.

22. Львова А. И., Рязанцева И. А. Особенности межличностной привлекательности... // Психологические проблемы современной российской семьи. М., 2005, Ч. 2, с. 344–347.

23. Матье М. Э. Искусство Древнего Египта. – Л.-М., Искусство, 1961.

24. Платонов К. К. Психологическая структура личности // Личность при социализме. – М., 1968. С. 69–75.

25. Пол и гендер в науках о человеке и обществе. – Тверь: ТГУ, 2005.

26. Реут Д. В. Креативные структуры. // Рефлексивные процессы и управление. – М: ИПРАН, 2001, с. 161–163.

27. Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии – М., Институт... св. Фомы, 2005.

28. Романенкова Ю. В. Мировоззренческие универсалии периодов *Stilwandlung* – К.: ГАРККиН, 2009.

29. Ротенберг В. Психология поиска <<http://www.genesis.ru>>.

30. Серов Н. В. Хроматическая антропология интеллекта // Этнограф. обозрение, 2010, № 1, с. 83–99.

31. Собчик Л. Н. Диагностика психологической совместимости. – СПб: Речь, 2002.

32. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. – СПб: Питер, 2009.

33. Сычев Л. П., Сычев В. Л. Китайский костюм. Символика, история, трактовка в литературе и искусстве. – М., Наука, 1975.
34. Тараканова Е. В. Метафизика цвета. //Итальянский сборник, 2003, № 7, с. 210–219
35. Тарт Ч. Измененные состояния сознания. – М.: Эксмо, 2003.
36. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Прогресс, 1993.
37. Хёйзинга Й. Осень Средневековья... – М.: Наука, 1988, с. 305.
38. Шпенглер О. Закат Европы. В 2-х т./Пер.с нем. И. И. Маханькова. – М.: Айрис-пресс, 2003.
39. Ярбус А. Л. О работе зрительной системы человека. //Биофизика, 1975, Т. 20, вып. 5, с. 916–919.
40. Argyle M. Bodily communication. London. Methuen, 1975
41. Atwuter E. “I hear you”. How to Use Listening Skills for Profit. Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs. New Jersey, 1981
42. Brémond É. L’intelligence de la couleur.– P.: Albin Michel, 2002.
43. Ditchburn R. W. Eye – movements and visual perception. – Oxford: Clarendon Press, 1973
44. Forman Y. (Red.) La couleur: nature, histoire et décoration. – P.: Le Temps Apprivoisé, 1993.
45. Frost P. Fair women, dark men: The forgotten roots of color prejudice. – Christchurch, New Zealand: Cyberedition, 2005.
46. Heller E. Wie Farben wirken. Farbpsychologie. – Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1999.
47. Pastoureau M. Bleu. Histoire d’une couleur. – P.: Seuil, 2004.
48. Pastoureau M. Dictionnaire des couleurs de notre temps. – P.: BONNETON, 1999.
49. Sefer J. The effect of play oriented curriculum on creativity in elementary school children. //Gifted Educat. Internat., 1995, N 11, p.4–17.
50. Urban K. K. Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. //Europ. J. High Ability, 1990, N1, p.99–113.
51. Weinert F. E. Kreativitat: Fakten und Mythen. //Psychologie heute, 1991, B.18 (9), S.30–37.

ЧАСТЬ IV

ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КЛАССИКОВ



«От того, как относится человек в годы детства к героическому подвигу своих отцов и дедов, зависит его нравственный облик, отношение к общественным интересам, к труду на благо Родины. Я добивался того, чтобы сердце ребенка учащенно забилося при мысли, что на этом вот холмике, где мы сегодня трудимся, пролил свою кровь герой. Чувства утверждают убеждения: труд на родной земле на благо Родины – это великое счастье, за которое люди шли на смертный бой. В сокровенных уголках детского сердца пробуждается голос совести: ты идешь под ясным солнцем, смотришь на голубое небо только потому, что под тополями и березами, под дубами и яблонями лежат те, кто сохранил для тебя свет и жизнь»¹³.

В.А. Сухомлинский

«Однако задача каждого ученого, человека, который решил посвятить свою жизнь служению знаниям, заключается в том, чтобы выбрать конкретное направление или совокупность нескольких направлений и максимально полно освоить информацию определенную предыдущими поколениями. Профессионализм ученого – это не столько его мысли, сколько масштаб и глубина того фундамента, на котором он возводит свою идею. Ошибочно тешить себя мыслями, что Вы первый открыли какое-то явление или процесс. В любом случае, Вас что-то натолкнуло на это открытие, какие-то исследования Вам предшествовали. И вот Ваш долг, как профессионала, написать о предшественниках, воздать им по заслугам, потому что в этом заключается преемственность между поколениями, в этом состоит научная этика и академизм ученого»¹⁴.

О.А. Базалук

¹³ Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1985. — С. 220.

¹⁴ Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник / Олег Базалук. — К.: Кондор, 2010. — С. 76-77.

ГЛАВА 21

ФИЛОСОФИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕРГЕЯ ГЕССЕНА

Г. Е. Аляев

Полтавский национальный технический университет
имени Юрия Кондратюка
г. Полтава, Украина



Анализируется философско-педагогическая концепция российского неокантианца Сергея Гессена, в частности, его обоснование целей, смысла и содержания высшей ступени научного образования.

Ключевые слова: философия педагогики, высшее образование, неокантианство, русская философия.

Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) известен не только как один из ярких представителей российского неокантианства, ученик Г. Риккерта, инициатор (вместе с Ф. Степуном) издания русской версии международного журнала «Логос», теоретик правового социализма. Ему принадлежит также разработка оригинальной философско-педагогической теории, которая активно использовалась в образовательных проектах российской эмиграции, а также получила достаточно широкую известность в Европе.

Обращение к педагогике было связано с преподавательской деятельностью С. Гессена в годы Первой мировой войны, когда он начал читать лекции по истории педагогики в Петербургском университете, а также лекции по логике, психологии и педагогике в частных гимназиях. Педагогика, как он сам признавался в воспоминаниях, была для него «совершенно неизведанной областью», однако, занявшись ею всерьёз, он уже вскоре «нисколько не думал, что занялся несвойственным мне делом» [1]. В 1916 году С. Гессен с успехом читает свой первый курс педагогики на курсах, организованных в Петербурге для учителей основной школы. Шлифовка курса была продолжена в годы работы в Томском университете. Именно здесь, как вспоминал С. Гессен, «окончательно сложилась

моя система педагогики», – не случайно «Основы педагогики» имеют довольно необычное посвящение: «Памяти Историко-филологического Факультета Томского Университета (1917–1921)». В памяти философа этот факультет остался как наиболее адекватное воплощение того творческого союза учащихся и учащихся, который выражал для него основную идею университета.

Книга «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» вышла в 1923 году, когда философ уже был в эмиграции. В одной из первых рецензий на неё Дм. Чижевский писал: «Для русского учителя и русской школы является счастьем получить в наши тяжёлые годы эту широкую, философскую и глубоко гуманную книгу» [5, с. 453]. Позднее С. Франк отмечал, что в этой книге С. Гессену «удалось достичь высшего синтеза образовательного идеала и системы образования, который удовлетворял бы общему, всеохватывающему развитию различных моментов человеческого духа» [4, с. 637], а Б. Яковенко назвал его педагогическую систему «выдающейся» [6, с. 419]. В дальнейшем им были написаны ещё целый ряд работ по этой тематике, в том числе по истории педагогики и сравнительной педагогике¹⁵. С. Гессен был редактором журнала «Русская школа за рубежом» и профессором Русского педагогического института в Праге, позднее преподавал в Варшаве и Лодзи, часто выступал с лекциями и докладами в разных странах Европы. К сожалению, часть рукописей философа погибла в пожаре во время Варшавского восстания 1944 г., среди них – и почти готовая «Философия воспитания». Его разносторонняя деятельность на педагогической ниве позволяет говорить сегодня о нём как об одном из выдающихся педагогов России XX века.

То, что педагогическая концепция Сергея Гессена является на самом деле *философско-педагогической*, не требует искусственных доказательств. Начиная «Основы педагогики», философ ставит перед собой задачу «показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах

¹⁵ Упомянем только две крупные работы, изданные на польском языке: О противоречиях и единстве воспитания. Задачи педагогики личности. – Львов–Варшава, 1939. – 375 с.; Структура и содержание современной школы. – Варшава, 1947. – 304 с.

к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» [2, с. 20]. Причём, эта задача имеет не только чисто теоретический, абстрактный смысл. Речь идёт о практическом значении и применении философии, о том, чтобы явить «практическую мощь философии, показать, что самые отвлечённые философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [2, с. 20].

Иначе говоря, С. Гессен отстаивает кантианское понимание педагогики как практической, или прикладной философии. Являясь учеником Баденской школы неокантианства, и в духе Г. Риккерта обосновывая задачу образования как приобщения к ценностям культуры, С. Гессен в то же время подчёркивает свою особую близость одному из ведущих представителей Марбургской школы П. Наторпу, работы которого по философии педагогики получили в начале XX века широкое распространение, в том числе и в России. Именно «Социальная педагогика» П. Наторпа, по словам С. Гессена, представляла собой единственное в современной ему педагогической литературе «сознательное и последовательное построение педагогики, как прикладной философии» [2, с. 20].

Философия педагогики С. Гессена является комплексной и разносторонней теорией¹⁶. В данной статье мы хотим обратить внимание только на ту её часть, которая касается высшего образования, учитывая при этом современные задачи и особенности реформирования этой сферы. Естественно, при этом придётся затрагивать и некоторые более общие вопросы.

Так, прежде всего, отметим решение С. Гессеном общего вопроса о цели образования. Речь идёт о двух основных подходах, противоречие между которыми, кстати говоря, актуально и до сих пор. С. Гессен называет эти две позиции точками зрения формального и реального образования. В первом случае речь идёт о том, что невозможно ставить целью обучения приобретение некоей суммы знаний (сведений) – эти знания быстро забываются и устаревают

¹⁶ Из последних исследований философско-педагогической системы С. И. Гессена стоит отметить довольно подробный анализ в монографии Е. Е. Седовой [3].

(сегодня, кстати, гораздо быстрее, чем сто лет назад), а потому целью обучения может быть только формальное развитие способности мышления, т. е. способности самостоятельно приобретать знания. Вторая точка зрения отстаивает необходимость наполнения процесса обучения реальными, полезными сведениями, необходимыми для практической жизни в обществе, т. е. конкретными знаниями, без которых развитие формальных способностей превращается в чистый формализм, в воспитание послушного ума, мыслящего по готовым схемам.

Исходя из сформулированного выше соотношения философии и педагогики, С. Гессен трактует противостояние этих двух крайних точек зрения как «педагогическое отражение глубокого и неизбежного философского противоречия», а именно – противоречия между рационализмом и эмпиризмом [2, с. 238]. Преодоление этого противоречия возможно, по его мнению, на путях кантовского критицизма. Нужно, во-первых, развести вопрос о происхождении знания и вопрос о его значении и смысле, оставив первый психологии; а, во-вторых, исходить из понимания органического и синтетического характера знания, основанного на априорных формах и категориях организации человеческого опыта. Смысл знания, его идея (недостижимая, но регулятивная) – в *целостности* восприятия опыта, в формировании опыта как *целого*.

Кантовская идея организации опыта в априорных формах знания определяет гессеновское понимание задачи обучения как овладения методом научного познания. И так же, как априорные формы не существуют сами по себе, вне опыта, так же и метод «не есть нечто отдельное от опыта, от законов и фактов, могущее быть усвоенным независимо от них. Только в своей созидающей опыт действительности, в своём живом применении к данным опыта может быть метод усвоен. Он пронизывает опыт так, как жизнь пронизывает организм, как форма художественного произведения пронизывает его содержание» [2, с. 244]. Как увидим далее, понимание задачи обучения как овладения научным методом особенно важно для раскрытия сути высшего образования.

Вообще-то, разделение на возрастные этапы обучения, и в этом смысле отделение высшего образования от среднего с соответству-

ющим различием функций и задач, не является концептуальным моментом в теории С. Гессена. В этом смысле название нашей статьи является некоторой натяжкой, оправданной лишь актуализацией проблемы – правильное взять выражение «философия высшего образования» в применении к С. Гессену в кавычки. С другой стороны, эти кавычки вызваны тем, что философ раскрывает *подлинный* смысл и значение того этапа обучения, который у нас сегодня зачастую лишь *формально* идентифицируется как «высшее образование», по своему содержанию, однако, далеко не всегда соответствуя этому названию. Иными словами, философия С. Гессена вряд ли применима к нашему высшему образованию непосредственно, но может рассматриваться как обоснование регулятивной идеи, идеала, к которому неплохо бы стремиться.

Возвращаясь несколько назад, укажем, что структурное содержание образования определяется С. Гессеном исходя из понимания основных ценностей культуры, которые выступают целями-заданиями, определяющими путь бесконечного развития человечества. Это ценности нравственности, науки, искусства, права, хозяйства. А исходя из того, что «образование есть не что иное, как культура индивида» [2, с. 35] (здесь С. Гессен вновь ссылается на П. Наторпа, обосновывающего этот тезис в своих лекциях «Культура народа и культура личности»), можно говорить о таких видах образования, как нравственное, научное, художественное, правовое, хозяйственное, техническое и т. п. Поскольку – в полном соответствии с учением Г. Риккерта – философия понимается С. Гессеном как наука о самих этих ценностях культуры, их смысле, составе и законах, то каждому виду образования как бы соответствует определённый раздел философии: научному – логика, нравственному – этика, художественному – эстетика и т. д. Можно было бы уже на основании этого умозаключения говорить о значении преподавания соответствующих философских дисциплин (прежде всего, конечно, в высшей школе), но ещё более важно подчеркнуть мысль о целостности и непрерывности образования, поскольку все его виды, по мысли С. Гессена, работающие на формирование гармоничной личности, в своих идеальных целях бесконечны, а потому не могут игнорироваться ни на одном этапе образовательного процесса.

Имея в виду, что нас интересует, прежде всего, высшее образование, обратимся к тому разделу педагогической системы С. Гессена, где речь идёт о теории научного образования. На самом деле за этим названием скрывается умственное образование вообще, освоение знаний, или, как мы уже выше выяснили, в понимании С. Гессена, – освоение научного метода познания истины. Истина является такой же целью образования, как личность, свобода, право, а потому и приобщиться к науке должен всякий. В этом смысле научное образование не имеет какой-то нижней временной границы, с которой оно только могло бы начинаться (учитывая слишком большую «серьёзность» понятия «наука»). «Ибо нет двух знаний – научного и «обыкновенного», а всякое знание, если оно только истинно, есть уже научное знание. Познающий ребёнок, делая свои первые наблюдения над действительностью и выводы из них, бессознательно подчиняется уже тем законам и правилам, которые регулируют и работу ученого. «Научное мышление», «научное образование» есть только высшая ступень того процесса, начальными этапами которого являются обыденные рассуждения и жизненные познания ребенка» [2, с. 233].

Вместе с тем, конечно, естественный психофизиологический процесс взросления предполагает и разные подходы к научному образованию на разных возрастных этапах. Исходя из этого, С. Гессен говорит о трёх ступенях научного образования – *эпизодический курс*, *систематический курс* и собственно *научный курс*, или университетское образование. Между прочим, он замечает, что эти ступени в основном аналогичны трём ступеням нравственного воспитания – анонии, гетерономии и автономии, что, во-первых, ещё раз подчёркивает единство процесса образования, а, во-вторых, позволяет сразу прочувствовать основную идею высшей ступени научного образования – идею автономии, т. е. самозаконности, а это значит – самообразования и творческого развития.

Три ступени научного образования, выделенные С. Гессеном, могут быть рассмотрены генетически – тогда они будут примерно соответствовать начальному, среднему и высшему образованию, – однако такой подход будет упрощением. Прежде всего, уточним, как понимается философом смысл этих ступеней. Систематиче-

ское освоение отдельных наук предполагает их изучение в строго логическом порядке, начиная от самых общих понятий, категорий и законов (аксиом). В этом смысле оно должно обеспечивать не только освоение всей известной на данный момент системы научных знаний по данному предмету, но и приобщение к научному методу, обосновывающему систематическое познание, т. е., по Канту – единство, расчленённость и непрерывность знания. В этом качестве, однако, систематический курс не может быть начальной ступенью, ибо самое общее и самое первое в каждой науке отнюдь не является самым лёгким, а скорее наоборот, и начинать образование детей с «первых элементов» науки просто невозможно по чисто психологическим соображениям. Поэтому первой ступенью становится так называемый «эпизодический курс», исходящий не из логики системы научного знания, а из жизненных эпизодов, близких ребёнку, на примерах которых открываются те или иные научные знания. Эпизодический курс, по словам С. Гессена, «должен подвести ученика к элементам научной системы, но исходить не из них, а из близкого ученику мира, составляющего для него жизненно-конкретное целое» [2, с. 287].

Наконец, высшей ступенью научного образования является *университет*. Сразу отметим, что понятие «теория университета» у С. Гессена и наша новелла «философия высшего образования» совпадают не полностью. Во-первых, как уже отмечалось выше, бесконечность образовательных целей – всех видов образования – предполагает, что высшая школа не должна ограничиваться только образованием научным (а именно в этом разделе С. Гессен говорит о теории университета), – она должна продолжать и образование нравственное, и правовое, и художественное и т. д. Во-вторых, как увидим ниже, высшая школа как организационная структура не может вовсе обойтись без ступени систематического курса, или курсов – тех наук, которые выступают как вспомогательные для основного научного направления получаемого образования.

Если систематический курс, хотя и обучает научному методу, но главной его задачей остаётся овладение уже готовой научной системой, и в этом смысле – воспроизведение чужих открытий и методик исследования, то собственно научный курс приобща-

от обучающихся к научному методу не как к чему-то внешнему, а непосредственно, вводит их в процесс научного творчества. Главной идеей университета, по С. Гессену, является *идея соединения науки и образования путём вовлечения учащихся в самостоятельную исследовательскую работу*. «Высшая научная школа должна быть поэтому прежде всего очагом научного исследования, её преподаватель – активным исследователем, самостоятельным учёным, расширяющим своей научной работой область познанного, студент – участником исследовательской работы преподавателя и постольку начинающим учёным, место занятий – аудитория, лаборатория, семинарий – местом, где открываются новые научные истины, излагаются и проверяются результаты только что сделанных открытий. Высшая научная школа, или университет, есть поэтому нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование» [2, с. 310].

Следует подчеркнуть, что, как и все другие положения педагогической теории С. Гессена, это тоже имеет чисто философское основание. Речь идёт о соотношении между научной системой и методом. Под системой С. Гессен понимает более или менее устоявшуюся совокупность научных теорий, удовлетворительно объясняющих явления действительности на данном этапе исторического развития науки. Система является продуктом научного метода, при этом она не может быть окончательной – научные системы сменяют друг друга, в то время как «метод научного исследования, напротив, проходит сквозь сменяющие друг друга системы как тождественное им всем начало» [2, с. 297]. Думается, более подробный анализ диалектики научной системы и научного метода у С. Гессена мог бы привести к интересным выводам при сравнении её с теорией научных революций Т. Куна.

Итак, университет означает не просто высшую школу, а высшую научную школу, в которой учение и исследование совпадают – преподаватель не просто «преподаёт» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды; студент не просто учится, но занимается наукой. Соответственно формулируются и основные требования к преподавателям и студентам.

Преподаватель университета ценится в первую очередь как учёный, профессор, а не как лектор, оратор. Ораторское искусство как таковое здесь не главное – важна не лёгкость и отделанность стиля речи, а способность «мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли. Поэтому внешняя шероховатость речи, поскольку она есть выражение борения мысли со словом, составляет часто подлинную прелесть научной речи» [2, с. 311]. Более того, отсюда делается и такой провокационный вывод: профессор, который слишком много сил и времени отдаёт преподаванию, – плохой профессор. Соответственно, какой-то особой методики *такого* высшего образования просто не существует – эта методика сводится к логике и методологии самой науки, а какое-либо проявление особой дидактики преподавания, «приспособление профессора к аудитории не только не улучшает преподавания научного курса, но вредит ему, отнимая у него характер научного исследования и тем самым низводя его до уровня систематического курса» [2, с. 312], т. е. обычной школы.

С другой стороны, в этом же и незаменимость лекций как формы учебных занятий в университете – только они могут дать непосредственный, живой урок творческого мышления. Настоящая лекция вводит учащихся в современное состояние науки, показывает сам процесс исследования. «Такая лекция не может быть заменена никакими книгами, и отменить её – значит отменить самый университет» [2, с. 318]. Но при этом необходима полная свобода научного (и, соответственно, лекционного) творчества преподавателя. Оно не может быть связано никакими программами и никакими внешними предписаниями, которые не могут предвидеть ход научной мысли; это означает также, что для университета не свойственно чтение профессорами из года в год одного и того же курса, ведение постоянно одних и тех же работ в лаборатории и на семинарах. Университетское преподавание есть «совокупность самых разнообразных курсов и занятий, своим никакими программами не предвидимым многообразием, своей подвижной текучестью отражающих малейшие колебания научной мысли, отливы и приливы всегда меняющего свой уровень и своё русло потока научного творчества» [2, с. 315].

Свобода преподавания неразрывно связана со свободой обучения. А именно, со свободой студента выбирать из массы предлагаемых ему курсов те, которые наиболее соответствуют его научному интересу. «Наличие нескольких преподавателей одной и той же науки и свободный выбор учащимися учителя характеризуют дух университетского учения» [2, с. 315]. Правда, логика научного знания всё-таки ставит определённые рамки – взаимосвязанность наук определяет необходимость освоения смежных наук для успешного научного продвижения в выбранном направлении, а потому свободный выбор студента не может быть вполне анархичным. В этом, кстати, оправдание существования в университете и систематических (в рассмотренном выше смысле) курсов, задача которых – дать студенту систематическое знание смежных наук ради более эффективного освоения научного метода избранной ими науки.

Свобода обучения предполагает и свободу передвижения, т. е. перехода с отделения на отделение, с факультета на факультет, из университета в другой университет. Поскольку ситуация свободы преподавания и исследования приводит к тому, что в разных университетах разные отрасли науки будут представлены по-разному, постольку невозможно лишать обучающихся возможности стремиться к получению наивысших образцов знания и научного исследования. Вспоминая о современности, заметим, что вполне в духе истинного (а не бюрократического) Болонского процесса С. Гессен пишет: «Единство университетов, взаимное признание ими даваемых зачётов и степеней является предпосылкой свободы учения» [2, с. 315]. Это предполагает также «низведение до минимума экзаменационного бремени» как формальной проверки усвоенной суммы знаний или умений, – центр тяжести должен быть перенесён «на самостоятельную работу учащихся», т. е. на оценку выполняемых ими работ, темы которых свободно выбираются по согласованию с преподавателем в русле научного интереса учащихся. Главный принцип университетского обучения, таким образом, – не энциклопедичность и не специализация, а *индивидуализация*.

Проясним здесь один важный вопрос. Разрабатывая теорию университета, С. Гессен говорит именно об университете, т. е. таком центре, который бы соединял все науки. Мы не будем сейчас

останавливаться на вопросе о классификации наук у С. Гессена, и, соответственно, на распределении университетских факультетов, – здесь важно другое. Соединение учёбы и науки, превращение университета в перманентного продуцента научных открытий, реализация в нём «самой науки в её текущем, расплавленном состоянии», – это возможно только при условии постоянного взаимодействия наук, преодоления односторонности мышления, свойственной узким специалистам. «Полнотой представленного в университете знания и отличается университет от всех других высших школ. Но именно потому только он из всех высших школ даёт подлинное научное образование» [2, с. 314].

Таким образом, «университет» у С. Гессена – это и тип высшего учебного заведения (в том случае, когда существуют другие типы высших школ), и образ (идея) высшего образования вообще. Существование наряду с университетом других типов высших учебных заведений, специализированных по отдельным научным направлениям, приводит – с точки зрения обоснованной философом регулятивной идеи – к нанесению существенного вреда постановке высшего научного образования. Вместе с тем, по самому существованию регулятивной идеи, она никогда не может быть реализована полностью, она есть недостижимый идеал. Поэтому и университет никогда не сможет быть средоточием всех научных знаний, и система высшего образования никогда не сможет стать чисто университетской. (В этом моменте, между прочим, как и в ряде других, проявляется тот *«острый конфликт схемы с фактами»*, который, по мнению Дм. Чижевского, является следствием некоторого схематизма гессеновской диалектической конструкции [5, с. 450].) Индивидуализация так или иначе будет сочетаться со специализацией, и чем более специальными (например, техническими) будут высшие учебные заведения, тем большую роль в них будут играть систематические курсы, которые, как уже было отмечено, не могут быть исключены полностью и из университета («чем техничнее факультет, тем большим ограничениям по необходимости подвергается свобода обучения» [2, с. 315–316]); хотя собственно «высшими» эти школы будут оставаться только в том случае, если в своём основном направлении они будут реализовывать намеченный выше

синтез обучения и науки. В конце концов, С. Гессен признаёт, что университет готовит не только будущих учёных, а и практических деятелей, а «из потребностей профессионально-практического образования в свою очередь вытекает необходимость обрастания чисто научного преподавания в университете занятиями систематического характера» [2, с. 320].

Обоснованная выше свобода обучения и преподавания предполагает и соответствующие организационные принципы. Речь идёт о принципе самоуправления университета, а также о формировании объединения университетов как публично-правовой корпорации, свободной как от мелкой государственно-бюрократической опеки, так и от частного произвола. Право самоуправления в узком смысле означает право определения предметов преподавания, учебных планов, основания учебно-вспомогательных учреждений, избрания органов управления. В широком смысле – это «право самопополнения», т. е. избрание профессоров и преподавателей, наделение учёными степенями [2, с. 316]. «Желательность особых институтов исследования, посвящённых специальным научным проблемам, также не подлежит сомнению» [2, с. 321], – имеется в виду основание научно-исследовательских институтов самими университетами, исходя из их научных школ, а не извне, по навязанному сверху шаблону.

Из сущности университета как средоточия научного *творчества* и научной *свободы* прямо следует, что «ничто не противоречит больше идее университета, как система бюрократического управления и опеки со стороны государства» [2, с. 322]. С другой стороны, «право самоуправления и самопополнения» не должно вырождаться в местечковую автономию, чуждую подлинному духу науки. Автономия *университета* дополняется автономией *университетов*, т. е. университет живёт «в меру своего общения с другими университетами». Разработка С. Гессеном философии права как теории «оправления» общественной жизни нашла своё выражение и в данном случае – в понимании университета как публично-правового союза и обосновании необходимости создания союзов университетов, имеющих публично-правовой характер. Принцип

автономии отдельного университета «как самостоятельной коллективной личности» должен сочетаться, таким образом, с началом единства всех университетов.

Речь идёт о преодолении противоположности «государственного» и «частного» начал в организации высшей школы (противоположности, заводящей сегодня в глухой тупик и нашу высшую школу). Поясняя понятие публично-правового союза в применении к университету, С. Гессен пишет, во-первых, о двойственном отношении университета к государству: с одной стороны, даже если университет учреждается и содержится государством, он должен быть от него независим, поскольку иначе свобода преподавания будет подчинена внешнему авторитету, имеющему свои политические, хозяйственные и прочие интересы; с другой стороны, университет получает своё публично-правовое бытие от государства как высшего правового авторитета, и в этом смысле становится «государственным учреждением». Во-вторых, право частного учреждения университетов, по мнению С. Гессена не может быть абсолютизировано, поскольку нельзя согласиться с чисто либеральным пониманием университета как «частного учреждения». Свобода высшего преподавания заключается не в праве каждого открывать школы, которые на поверку окажутся совсем не научными, а в такой организации университета – кем бы он ни был основан, – которая бы действительно обеспечивала свободу преподавания и научного творчества, возможность постоянного обмена с другими университетами, способность противодействия всем покушениям на свободу науки, «при одновременной возможности, однако, максимального использования университета всеми теми, кто в нём как в очаге и хранителе научного знания нуждается» [2, с. 325]. Всё это может быть обеспечено только союзом университетов, публично-правовой характер которого выражается, с одной стороны, в принадлежащем ему праве наделения учёными степенями, а с другой – в праве каждого лица по отношению к университету, а именно – в праве учиться в нём и учить в меру своей научной подготовки, независимо от своей социальной, политической, религиозной принадлежности. «В лице университетов наука вступает в правовое общение, как осо-

бый реальный интерес внутри культурного общества, требующий для себя такого же признания и такой же охраны со стороны права, как и интересы и свобода отдельных «частных лиц» [2, с. 327].

Нельзя не сказать напоследок – в силу актуальности этой проблемы – несколько слов и о том, как разрешается С. Гессеном вопрос о *национальном образовании*. Прежде всего, национальное образование не находит места в гессеновской системе среди отдельных направлений образования, определяемых, как мы помним, высшими целями культуры. Нация к числу этих целей не относится. Не потому, однако, что наш философ – космополит. В равной степени критикуя и космополитизм (как механическое отрицание субстанциональности нации), и национализм (как столь же механическое утверждение этой субстанциональности), С. Гессен выстраивает диалектику личности, нации и человечества как проявления общего в многообразии. Эта диалектика ведёт к пониманию того, что «нация кроет в себе человечество, как высшее своё задание и оправдание», и «только в меру осуществления народом общечеловеческих ценностей становится он индивидуальностью, занимающей своё особое незаменимое место в общечеловеческой культуре, т. е. становится нацией» [2, с. 343].

Отсюда в применении к образованию и воспитанию следуют такие выводы. Во-первых, проблема национального образования – это, прежде всего, проблема языка обучения. Язык рассматривается как наиболее сильный фактор, созидающий нацию. Позиция С. Гессена по отношению к украинскому языку, правда, вряд ли будет воспринята сегодня однозначно – он относится к нему как к диалекту, по аналогии с провансальским языком в его отношении к общепровансальскому литературному; соответственно украинцы (как и белорусы) – одна из ветвей русского народа, приобщение которых к мировой культуре «гораздо легче, конечно, будет осуществляться через посредство общерусской культуры, охватывающей областные разветвления и ими питаемой, чем при самодовлеющем существовании областных национальностей в их неприступной и враждебной целому обособленности» [2, с. 356]. Прежде чем обвинять нашего автора в шовинизме, просим, однако, увидеть рациональное зерно в его словах о том, что в таких национальных школах, как украин-

ские, необходимо «исходить из местного наречия», ибо только так можно добиться хорошего знания как этого «наречия», так и русского литературного языка; в противном случае – то ли в случае русификации, то ли в случае украинизации, – результатом будет суржик и «понижение до крайности уровня преподавания».

Во-вторых, поскольку нация – не готовая субстанция, и даже не определённая цель, а своеобразный стиль народного существования, имеющий разные ступени своего осуществления и осознания, постольку «задача национального образования, т. е. создания и упрочения нации, сводится, очевидно, к приобщению всех слоёв народа к культуре и, в частности, к образованности как высшему её проявлению» [2, с. 349]. В этом направлении развиваются идеи народной школы и всеобщего образования, которые мы здесь можем не детализировать.

И, наконец, третье и главное: «Нация не есть предмет заботы, а естественный плод усилий, направленных на достижение сверхнациональных задач»; «национальность есть естественный плод, а не нарочитый умысел образования» [2, с. 346, 355]. Нация формируется не специальным, целенаправленным усилием, а усилиями, направленными на достижение высших целей культуры, т. е. – нравственным, научным, художественным, хозяйственным, правовым образованием. Поскольку нация – с точки зрения С. Гессена – не есть цель культуры, а есть «её естественный стиль и форма», постольку национальное образование есть не особый вид образования, а *просто хорошее образование*. «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным», и наоборот – «образование тогда только подлинно национально, когда оно – хорошее образование, когда оно удовлетворяет требованиям научности, художественности и нравственности»; и даже, как парадокс – «если, чтобы удовлетворять последним, оно должно быть «ненациональным», то ради самой же нации оно должно быть таковым» [2, с. 354, 357].

Таким образом, высшая школа занимает в философско-педагогической системе С. Гессена своё надлежащее место, прежде всего в контексте теории научного образования. Проблематичность буквального воспроизведения предлагаемой философом схемы (да

и для него, впрочем, являющейся регулятивной идеей) не должна заслонять многие плодотворные и вполне актуальные мысли, которые помогают понять смысл и цель высшего образования как такового, а также направление и пути его реформирования.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Гессен С. И. Моё жизнеописание (предисловие к публикации и послесловие А. Валицкого)/Сергей Гессен//Вопросы философии. – 1994. – № 7–8. – С. 150–187.

2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев/Сергей Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Седова Е. Е. Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена. Монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bim-bad.ru/search.php?search_words=%D1%E5%E4%EЕ%E2%E0

4. Франк С. Л. Этические, философско-правовые и социально-философские направления в современной русской философии вне СССР/Пер. В. П. Курапиной//Франк С. Л. Русское мировоззрение. – СПб.: Наука, 1996. – С. 630–645.

5. [Чижевский Д. И.] [Рец. на кн.:] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Слово, 1923/П. Прокофьев//Современные записки. – 1924. – Кн. XVIII. Критика и библиография. – С. 447–453.

6. Яковенко Б. В. История русской философии: Пер. с чеш./Общ. ред. и послесл. Ю. Н. Солодухина/Борис Яковенко. – М.: Республика, 2003. – 510 с.

ГЛАВА 22

ТВОРЧЕСТВО С. БАЛЕЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Гончаренко

Хмельницкий экономический университет

г. Хмельницкий, Украина



Показано место С. Балея в системе украинской и польской гуманистики, а также особенности философских, педагогических и психологических идей мыслителя, предопределенных ситуацией «граничности» в его жизни. Проанализирована социокультурная взаимосвязь С. Балея с Львовско-Варшавской философской школой и, соответственно, влияние традиций и достижений европейско-американской психолого-педагогической школы на философию образования мыслителя, что в результате и определило ее историческую судьбу в Украине, поскольку сформулированные в ней мировоззренческо-методологические приоритеты противоречили ряду положений советской школы детской и педагогической психологии в отношении организации системы образования.

В поисках философских основ современного образовательного дискурса мы обращаемся прежде всего к той эпохе, «дух» которой утверждает необходимость образования, исходящего из сущности человека и перспектив его развития. Среди тех, для кого антропологическое измерение стало центральной осью, с которой соотносятся проблемы образования, Степан Балея был одним из самых выдающихся.

Опираясь на исследования М. Верникова, Ю. Винтюка, И. Данилюка, Ч. Куписевича, Р. Ядчака, попробуем восстановить историко-философский контекст, в котором разворачивалась научная деятельность С. Балея, соотнести его индивидуальный опыт с мировоззрением культуры, в которой он жил и с которой взаи-

модействовал, ее незаурядными личностями и сопутствующими обстоятельствами. Это даст возможность исследовать философско-антропологические основы психолого-педагогического наследия мыслителя, определить их место и значение в его философско-педагогической концепции.

Степан (Стефан, Максим) Балей родился 4 февраля 1885 года в селе Большие Бирки Тернопольского уезда (ныне Тернопольской области). Отец Владимир и мать Ирена из дома Швейковских были учителями начальной школы. Отец некоторое время выполнял функции руководителя школы в Микулинцах. Мы придаем особое значение этому факту, ведь формирование личности будущего мыслителя происходило под непосредственным влиянием его родителей-учителей.

Существенный отпечаток на стиль и философское мышление С. Балея наложила львовская субкультура, органическим порождением которой он является. Формирование научных представлений ученого происходило в кругу Львовско-Варшавской философской школы, основателем и создателем которой был К. Твардовский. Биографы С. Балея отмечают, что с 1903 по 1907 годы он учился на философском факультете Львовского университета, преимущественно по специальности философия и психология, главным образом у К. Твардовского, а также слушал лекции по польской литературе [13, с. 21].

Сам К. Твардовский учился на философском факультете Венского университета под руководством Ф. Brentano, который в своих теоретических исследованиях исходил из философии Аристотеля и схоластики в ее неотомическом варианте, приспособлявая ряд их понятий к современному ему уровню науки. Ф. Brentano выделил описательную (философию сознания) и генетическую (поясняющую) психологии.

Вспомним, что на рубеже XIX и XX веков в Европе одновременно возникли два течения психологии, начатые В. Вундтом и Ф. Brentano. Психология В. Вундта, свободная от метафизических и априористичных наслоений или философских споров, не касалась субъективной интенции. На тему интенционального «оестествления» психологии В. Вундта Е. Гуссерль высказал мнение, что такой

подход делает невозможным существование психологии в полном смысле этого слова: «Поскольку по сути, если речь идет о душе, то субъективность понимается как индивидуальная субъективность, как обособленная субъективность и обособленная жизнь или, шире, как субъективность, вписанная в историю и общественную среду, и всегда будет абсурдом приписывать ей объективность, подобную объективности естественных наук [67, с. 17]».

В отличие от теоретического выяснения В. Вундта, из каких элементов состоит сознание и как они структурированы, Ф. Brentano определяет, что психология не является наукой о сознании как комплекс, отвечающий ее физиологическим и физическим состояниям. Точкой отсчета должен быть акт сознания, понимаемый как функция субъекта, что раскрывается в его направленности на предмет. Психолог должен исследовать не элементы сознания, а акты, благодаря которым предметы становятся осознанными. Таким образом, главной задачей психологии является осуществление синтетических описаний, охватывающих свойства психических явлений, так называемых психических актов, выделяя стабильные диспозиции психической жизни при опосредованном познании предмета психологии.

«Дух Ф. Brentano» (а также Brentанистов, в частности, Е. Гуссерля и А. Мейнонга) присутствует в научных взглядах К. Твардовского. Во всех своих трудах он представляет в философии психологическое направление. Психология, по мнению К. Твардовского, является основой философской науки [69, с. 175], независимой от метафизических принципов, в частности, метафизического понятия души [69, с. 143]. Исходя из анализа «произведений человеческого духа», он определяет предмет психологии – психическая жизнь [69, с. 145]. Как наука о психической жизни в самом широком смысле слова, психология, вместе с базирующимися на ней гуманистическими науками, предстает у К. Твардовского системой наук наряду с совокупностью естественных наук. В конечном обобщении двух этих сфер знаний человека должен выстраиваться любой мир, который стремится избегать односторонности. В психологии тогда сочетаются – в другом, очевидно, значении, чем в метафизике, – отдельные сферы человеческого познания в единую целостность.

В круг научных интересов К. Твардовского, кроме философии и психологии, входила и педагогика. По исследованиям Р. Ядчака, в 1897–1898 гг. К. Твардовский читал лекции в Отделе общества народного образования во Львове. В тот же период преподавал педагогику на учительских курсах в воспитательном заведении им. М. Быльской во Львове. Во Львовском объединении учителей читал зимой 1901–1902 гг. цикл лекций по педагогической психологии. В 1901 г. вышел в свет учебник ученого «Основополагающие понятия дидактики и логики для использования в учительских семинариях и в частной науке» [64, с. 17].

К. Твардовский сыграл значительную роль в создании и реализации программы народной школы. Его мировоззренческие убеждения, а также политические взгляды связывали с улучшением жизни польского народа, с образованием, доступным для каждого. В частности, это касалось равного доступа к образованию женщин. При содействии К. Твардовского в 1902 г. на Галичине открылась первая частная женская гимназия им. Ю. Словацкого, ученицей которой была и дочь философа.

Разумеется, что как ученый и профессор философии, К. Твардовский стремился поднять авторитет философских наук в обществе, а, следовательно, и духовную культуру вообще. Этого можно достичь, по его мнению, пропедевтическими курсами по философии в средней школе. Философ был убежден, что, обучая школьную молодежь самостоятельному и критическому мышлению, пропедевтика философии «вырастит поколение, за которым будущее, одно из сильнейших оружий с обскурантизмом и один из самых мощных двигателей умственного прогресса [64, с. 103]». В пропедевтике философии К. Твардовский придавал важное значение логике и психологии. Очевидно, этим ученый имел целью открыть путь молодежи к нравственному совершенствованию, к поиску истины, внутренней независимости и господству над собой.

Важно обратить внимание на методологический принцип научного познания К. Твардовского, который стал приоритетным для Львовско-Варшавской философской школы. В инаугурационной речи при вступлении на должность профессора Львовского университета, ученый обосновывает важность принципа научного

критицизма, который ориентирует все направления и все взгляды на одну цель – поиск истины. Главным для философа является забота не о той или иной системе, ее принадлежности к тому или иному направлению, той или иной философской школе, а о «научной истине и тщательном ее обосновании [28, с. 152]». В этой речи ключ к пониманию К. Твардовским миссии ученого, в которой, кроме поиска истины, не должно быть никакой другой амбиции. Своеобразие точки зрения творца Львовско-Варшавской философской школы относительно фигуры ученого проявляется в том, что наука для него является одной из важнейших жизненных целей [64, с. 61].

Чтобы привлечь студентов к поиску истины в сократовском идеале, К. Твардовский выбрал педагогический подход, позволяющий наиболее полно раскрыться их таланту. По его словам, он «всегда стремился обратить внимание слушателей на необходимость тщательной отработки методической точки зрения, поскольку прежде всего стремился к тому, чтобы показать тем студентам, которые посвятили себя философии, правильный путь к цели, поиск и выбор которой вполне оставлял за ними [19, с. 71–72]». Б. Домбровский, исследователь Львовско-Варшавской философской школы, в этом видит, «если прибегнуть к терминам отечественной философии [19, с. 72]», выбор предмета исследования по средству.

Безусловно, атмосфера интеллектуального содружества Львовско-Варшавской философской школы, круг ее научных интересов стимулировали у С. Балея вместе с философским интересом и педагогический. Взрастили молодого ученого и идейные убеждения К. Твардовского, а именно: понимание философии (психологии) не только как средства познания человеком самого себя, но и возможности созидания себя; продолжение традиций описательной психологии; осознание правды как несомненной ценности в науке. Во всех своих работах С. Балея несет последнее слово в мировой гуманитарной науке. Он не принимает на веру утверждение авторитетов, если им оппонируют весомые аргументы, пытается привлечь читателя к дискуссии, которая предусматривает собственное критическое отношение и самостоятельную позицию в очерченной проблеме. Для С. Балея правда в науке возникает в двух измерениях:

теоретическом – как ценность сама по себе, и практическом – как такая, которая должна служить на благо общества. Здесь актуализируется понимание сущности научной стратегии ученого, что является призванием его жизни. Главной темой творческого поиска С. Балея – безусловным признаком его жизненного выбора – была проблема личности.

Обращение уже к первой известной на сегодня публикации С. Балея «Из книги Юлия Пейо п. з. Образование воли» (1906 г.) [4], которая относится к тому периоду жизни ученого, когда он был студентом университета во Львове, (возможно, это было его заданием по психологии), обнаруживает ощутимое влияние на него антропологического принципа современной философской мысли. Эта публикация выводит на актуальную проблему педагогики – значимость воли в личностном измерении человека, процессе ее становления: «Именно воля делает возможным сложнейшую задачу, которую может поставить перед собой человек – воспитать самого себя [4, с. 84]».

Стоит отметить, что мы не встречаем у С. Балея непосредственных ссылок на классиков украинского гуманизма – О. Кобылянскую, М. Коцюбинского, П. Кулиша, В. Стефаника, Л. Украинку, И. Франка, П. Юркевича. Однако он актуализирует лучшие его образцы, связанные с гуманистически-антропологическими идеями, распространенными в европейской духовной атмосфере последней четверти XIX в.

Внимание С. Балея привлекает антропологическая ориентация философии жизни, ярким представителем которой является Ф. Ницше. «Это мое утро, занимается мой день: вставай, вставай, большой полдень!» – заканчиваются речи Заратустры. Эти сравнения использует О. Кобылянская в повести «Царевна»: «Так полдень разразится еще, помимо всех злых и враждебных обстоятельств, которые преследовали ее и ее народ. На свете есть еще сила, не сломанная вполне [23, с. 290]». Украинская писательница создает своеобразный идеал сверхчеловека, образ сильной личности, которая, несмотря на неблагоприятные обстоятельства, не приходит в упадок духа, а стремится к самоутверждению: «Буду жить и идти

той же дорогой, что до сих пор. Это невозможно, чтобы я не победила, или чтобы надо мной царило что-то иное, чем сама красота жизни [23, с. 297]».

В Польше антропологическая ориентация наиболее емко и оригинально была выражена в трудах Э. Абрамовского, С. Бжозовского, Ф. Знанецкого, Б. Суходольского. На конечную цель философских устремлений «Что такое человек?» С. Бжозовский отвечает: «Единству присуща только протяженность. Единство является не устоявшимся раз и навсегда содержанием, а единством исторического процесса, зависящим от разных факторов, которые каждый раз по-новому меняют содержание [56, с. 15]». Важным для понимания воспитания является тенденция польского мыслителя «жизнь измерять жизнью [56, с. 41]». Б. Суходольский проблемы воспитания связывает с организацией справедливого сосуществования и развитием культуры [68, с. 12]. Занимаясь вопросами теории развития гуманистического мира, Б. Суходольский рассматривал их в широком контексте культуры и воспитания. Ученый сформулировал определение понятия гуманистического мира, как мира философского, научного, художественного, технического творчества человека, а также мира человеческого труда и жизни [21, с. 109]. Гуманистически-антропологические идеи современной философской мысли становятся определяющими для С. Балея.

В 1912 г. С. Балея публикует в Литературно-Научном Вестнике (г. Киев) труд «Понятие нравственного добра и зла в современной философии» [8]. В этом труде проявляются контуры научных воззрений ученого в области этических категорий. Здесь сказываются также мировоззренческие принципы этики учителя С. Балея – К. Твардовского.

Выстраивая собственную теорию этики, К. Твардовский опирался на учение о добре Ф. Brentano, основанием которого является непреодолимое чувство истинности как меры моральной оценки. Позиция К. Твардовского заключается в том, что никто не рождается с готовой системой этики, как никто не приходит в мир с готовой в голове системой логики, но каждый человек обладает зачатками разума и совести. От окружения, от условий существования, от самых разных обстоятельств зависит, когда и в какой мере эти

зародыши окажутся развитыми. Чем больше человечество и каждый его представитель пройдет путем этого развития, тем богаче будет арсенал признанных как теоретических, так и моральных истин. Также К. Твардовский актуализирует понимание этики, основанной на жизненной гармонии [70, с. 141].

С. Балей в данной работе отмечает, что на пороге новой эпохи этика основывается на различных теоретико-методологических принципах. Поэтому очевидным является и различное толкование учеными ведущих понятий этики – «добра» и «зла», «совести», «чести», «справедливости» и др. Ученый выделяет такие основные направления социально-философской мысли, как гедонизм, эвдемонизм, утилитаризм, релятивизм. Для самого же С. Балея приемлемо только такое понимание этики, которое выстраивается, трансформируясь человеком. Он поддерживает «переоценку ценностей» Ф. Ницше и считает ее неизбежным завершением процесса развития этических теорий новой эпохи: «Воля к власти делает людей ответственными за изменения в общественной жизни. Создатели нового порядка должны понимать, что в нем может утвердиться такое понимание добра и зла, которое членам общества дает возможность быстро различать то, что является для них полезным или вредным [8, с. 150]». Таким образом, ученый стоит на позициях очеловечивания этики, которая вырывается из теоретических соображений и нуждается лишь в «голосе совести [13, с. 171]» личности. К этой теме С. Балей обратится во время перестройки собственной философии воспитания.

Та же мысль, только развитая относительно проблем становления общества, содержится и в другом раннем труде С. Балея «Новый идеализм Айкена» (1911 г.) [14] (речь идет о немецком философе Рудольфе Ойкене (Eucken); буквосочетание «еи» с немецкого языка переводится как «ой», поэтому, на наш взгляд, более корректно употреблять «Ойкен»): – «Человечество желает иного мировоззрения, которое в большей степени отражало бы психическое начало в человеке [14, с. 138]». Мыслитель согласен с Р. Ойкеном, что духовное самосохранение человечества возможно только через восстановление принципа самостоятельности жизни. «Аксиоматическим делом» человека при такой «бессильности духовной жизни

во Вселенной [7, с. 134]» С. Балей вслед за Р. Ойкеном, считает сохранение прошлого и настоящего в непосредственном единстве и поиске будущего через обращение к самоопределению, к созиданию самого себя, к инициативе [7, с. 135; 62, с. 341]. В духовном мире личности С. Балей видит ту индивидуальную экзистенцию, которая оказывается универсальным, всеобъемлющим естеством, запертым в сконцентрированную целостность, которая предоставит творческую свободу всему человеческому существованию. Именно это убеждение станет методологической предпосылкой философско-педагогических рефлексий С. Балей.

Сдав после окончания университета государственный экзамен на преподавателей средних школ, С. Балей в 1908 г. занимал должность учителя в гимназии г. Перемышля с украинским языком преподавания и с тех пор вплоть до 1928 года, то есть ко времени переезда в Варшаву, работал с перерывами в гимназиях Перемышля, Тернополя и Львова, где преподавал математику, логику, начальную философию и психологию.

Исследования украинского ученого Ю. Винтюка, направленные на поиски новых сведений о жизни и творчестве С. Балей, способствуют воспроизводству первых штрихов в педагогическом портрете мыслителя. Так, из воспоминаний ученика С. Балей – Н. Колессы, украинского композитора, дирижера, педагога, ученого-музыковеда, народного артиста Украины, мы узнаем, что тот «имел мягкий голос, никогда не повышал голос. Имел такую манеру говорить: «Прошу вас», «Ой-ой, вы ничего не умеете» ... Имел привычку класть руку на плечо, когда разговаривал с кем-то из учеников [16, с. 186]».

Я. Цурковский – известный украинский психолог, литератор, общественный деятель, по гипотезе Ю. Винтюка, стал учеником С. Балей не только в формальном, но и в более глубоком понимании этого слова. Это предположение Ю. Винтюк выводит из того, что Я. Цурковский, начав свою деятельность в 20-х годах как поэт (на сегодня известно 4 сборника его стихов, одна поэма и ряд отдельных публикаций в разных изданиях), неожиданно покидает литературную деятельность и полностью посвящает себя психологии, которой занимался до конца жизни [15, с. 16].

С. Шах, еще один ученик С. Балея, в своих воспоминаниях пишет: «он был маленьким, невзрачным человечком, которого ученики из-за его малого роста прозывали «Стефаном Локетком». Однако, как психолог, как учитель логики и пропедевтики философии, был незаурядным явлением во львовском образовании [30, с. 162]».

Воспоминания учеников С. Балея позволяют с уверенностью утверждать, что он был истинным педагогом, у которого такие человеческие качества, как отзывчивость, толерантность, сердечность, были сопряжены с высокими интеллектуальными характеристиками. Мыслитель в каждом воспитаннике видел личность, умел проникнуть в ее внутренний мир, помочь стать тем, к чему имеется призвание.

В ноябре 1911 года С. Балея защитил у К. Твардовского во Львовском университете докторскую диссертацию по психологии, получив научное звание по философии. За счет научной стипендии, предоставленной австрийским министерством образования, он углублял знания по психологии в 1912–1914 годах в Берлинском университете (преимущественно у К. Штумпфа) и в Сорбонне.

В отчете дирекции гимназии г. Перемышля за 1912–1913 школьный год указано, что С. Балея публикует труд «Эксперимент в учении психологии» [1], написанный им в Берлине 1913 г. В этом исследовании ученый обосновывает мнение, что в педагогически-дидактическом измерении широкое применение должна получить практическая психология, инструментальное значение которой – помочь человеку познать самого себя, для того, чтобы творить себя. По мнению философа, в этом заинтересована не только отдельная личность, но и общество. С помощью психологического эксперимента (конкретно – тестирование) С. Балея пытается обеспечить две, на его взгляд, важные цели школы:

- ученик получает возможность познать глубину своей души и обратить внимание на особенности своей индивидуальности, вследствие чего у него развивается способность к самонаблюдению, которое является первым шагом к познанию себя;
- учитель выполняет функции фасилитатора в осознании его способностей и потребностей [1, с. 166–169].

Очевидно, здесь С. Балей в кратких чертах излагает собственную философию образования, в которой многочисленные оттенки накладываются немецкой культурой, ее философией образования и воспитания. В данном случае речь идет о личном знакомстве С. Балей с К. Штумпфом и их плодотворном сотрудничестве.

Как известно, К. Штумпф интересовался проблемой гармонии тонов, а также структурой звуков. Впоследствии С. Балей написал, что «К. Штумпф был одним из тех «старомодных» психологов, который, даже подчеркивая эмпирический характер психологии, пытался поддерживать связи единства психологии с теорией познания и метафизикой [38, с. 190]». Кроме акустических исследований, К. Штумпфа интересовала психология ребенка. Он был соучредителем «Общества содействия детской психологии», цель которой – обратить внимание родителей и учителей на психическое развитие детей. Из собственных воспоминаний К. Штумпфа обнаруживаем, что тем самым он имел надежду привлечь учительство, особенно преподавателей средних школ, а также медицинские круги и образованную часть родителей, к активному участию в психологических исследованиях детской психической жизни. Детская психология неоднократно проявлялась в психологии звука К. Штумпфа.

С. Балей под руководством К. Штумпфа осуществлял исследования в области психологии музыки. В исследованиях ученого обращается внимание на целостность, что возникает уже на уровне простых процессов (ощущение, восприятие). Тона, сливаясь, а не только внешне ассоциируясь, создают разнообразные целостные структуры, выступающие как новые специфические качества, которые не сводятся к качеству элементов, входящих в них [35; 50; 51; 52]. Важным событием, с точки зрения философской рефлексии относительно образования, является сотрудничество К. Штумпфа и С. Балей. Именно исследования С. Балей в области функциональной психологии стали стимулом к познанию в педагогической науке психологических особенностей развития и саморазвития ребенка.

В исследовании «Эксперимент в учении психологии» С. Балей знакомит украинских педагогов и психологов с научным достижением еще одного выдающегося немецкого философа – В. Штерна,

в частности, его наработками в области дифференциальной психологии. В. Штерн был одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Дифференцированной психологии ученого присущ взгляд на личность не «сверху» (единая сущность индивида), а «снизу», исходя из множественности становления явлений, которые медленно и осторожно пытаются подняться к единству индивидуальности. Индивидуальность В. Штерн понимает как «целое в ее уникальности [32, с. 12]». Исходя из персоналистического характера индивида – множественности и расщепленности имеющихся в нем феноменов, которые находят свое объяснение и обобщение в скрытых или реализованных признаках индивида как целого, – исследователь предполагает отсутствие разделения их на психические и физические, поскольку они являются психофизически (психофизиологически) нейтральными.

В полемике с рациональной традицией в философии, априорные конструкции которой рассматривают индивид как сцепление психических элементов, его индивидуальная особенность в педагогических науках не может быть выражена единственным тотальным качеством, а лишь пестрой очередностью парциальных вариантов. С. Балей, вслед за В. Штерном, подчеркивает, что эти элементы в индивидуальности составляют единую структуру, и что тотальное качество этой структуры может представлять собой собственный вариант. Тем самым С. Балей призывает педагогов к отказу от абстрактно-теоретической педагогики. Научное наследие В. Штерна активно использовалось С. Балеем в построении собственной теории личности, которая, в частности, вносит существенные изменения в основополагающие принципы современной педагогики.

Безусловно, изучение в Германии С. Балеем функциональной и дифференцированной психологии стало той предпосылкой, что создала широкие возможности к воспроизведению на почве украинской и польской культур мировоззренческих основ теории функционального воспитания французского мыслителя Э. Клапареда, с научными достижениями которого он знакомился в Сорбонне.

По Э. Клапареду, функциональное воспитание – это такое воспитание, которое рассматривает психические процессы ребенка не как

существующие независимо, а под углом зрения их роли и значения для нынешней или будущей деятельности, для жизни [60, с. 5]. Ученый выстраивает свою концепцию на основе исследований функциональной психологии, согласно которой целостность организма стремится к равновесию по законам развития (потребности, границ психической жизни, осознания себя, антиципации, интересов, временных интересов, воспроизведения по принципу подобия, поиска вслепую, компенсации, функциональной автономии). Э. Клапаред противопоставляет функциональное воспитание воспитанию, что «влечет за собой [60, с. 7]». Лозунг французского ученого: «Воспитание – это жизнь, а не подготовка к ней [60, с. 200]». Задача школы – создать вокруг каждого ребенка среду, которая разворачивается на фоне его жизни. Концепция функционального воспитания Э. Клапареда имеет много общего с прагматичным подходом американского философа Дж. Дьюи к образованию.

В отличие от позиции педагогики смотреть на личность в количественных характеристиках (превосходит ли она других, уступает ли в развитии), Э. Клапаред обращает внимание на ее качественные различия, которые, по его мнению, являются самыми главными. «Школа, – пишет ученый, – сегодня все еще стремится к иерархизации, а значимой была бы дифференциация. Наряду с формальной педагогикой с ее единственным измерением должна бы существовать педагогика двумерная, <...> так называемая педагогика, которая, наряду с несомненными различиями в степени интеллекта или склонности к труду, также признавала бы существование качественно отличающихся типов склонностей; такие типы должны быть поставлены на одном уровне, друг возле друга, а не друг за другом [58, с. 23]».

Принцип природосоответствия образовательного процесса для С. Балея становится приоритетным в его философско-педагогических студиях. Он означает «присутствие лишь тех фрагментов действительности и способов их толкования, которые отвечают психике ребенка и его склонностям в определенный период развития [39, с. 98]». В этом отношении наследие С. Балея едва ли не одно из первых в Украине, которое прорывает традиционный горизонт обезличенной педагогической науки. Такое прочтение

творчества С. Балея, возникающее как трансляция гуманистических идей в мировой культуре, является критическим по отношению ко многим современным педагогическим технологиям в духе психотехнической идеологии. Идея Э. Клапареда о том, что «школа должна позволить каждому ребенку развиваться в направлении его личных склонностей [59, с. 24]», является концептуальной для современной философии образования, она ориентирует, на наш взгляд, педагогику не на двумерность, а на многомерность. При таких условиях личность получает возможность реализовать свой неповторимый путь развития и найти себя в мире, что, в свою очередь, «одновременно, а может, прежде всего, работает на благо общества [59, с. 38]».

В период первой мировой войны С. Балея был эвакуирован в Вену, где работал в учебных центрах, в частности, принимал участие в комиссии по приему экзаменов на аттестат зрелости. Во время мировых катаклизмов ученый записывается на лечебный факультет Львовского университета, однако фактически учится здесь с 1917 года до 1922 года. Н. Колесса вспоминает, как его учитель приходил в гимназию как студент, что, «кроме портфеля с книгами, держал их еще во второй руке или под мышкой [16, с. 187]». В марте 1923 года С. Балея получает ученую степень доктора всех врачебных наук. На этом основании, одновременно с преподаванием в гимназиях, он становится практикующим врачом нервных и умственных болезней в общем госпитале Львова вплоть до ноября 1927 года, а позже практикует также и в Варшаве. Врачебной практикой ученый занимается до конца своей жизни. Интерес к медицине стал логическим продолжением научных поисков С. Балея в области философии и психологии. Это существенным образом определяет его собственную позицию в постановке проблемы личности, дает право говорить о глубинном постижении ее сущности. Особенно значимо это отразилось на философско-педагогических взглядах ученого.

В 20-годах XX в. общие вопросы человеческого бытия начинают рассматриваться в плоскости экзистенциализма. Судьба творческой личности, ее жизненное предназначение и экзистенциальные черты становятся предметом интереса С. Балея. Обращение ученого

к философии и психологии творчества можно воспринимать как логическое продолжение работы над темой личности. Одновременно это следовало из его общепhilософских взглядов, которые формировались в кругу львовской интеллектуальной субкультуры.

Идея Ф. Brentano о том, что никогда не бывает психического явления, о котором мы не имели бы никакого представления, то есть, бессознательного сознания не существует, преломляется в попытке Львовско-Варшавской философской школы согласовать эмпиризм с рационализмом, трактованным как духовная дисциплина, противопоставленная иррационализму, в понимании самого почитаемого метафизицизма. Антиметафизицизм – анти-иррационализм у К. Твардовского выявляется в отбрасывании интуиции и очевидности как критериев истинного знания. Мыслитель, признавая интроспекцию главным методом познания психики, указывал все же на ее недостатки – субъективность и невозможность проведения исследования единичных и мгновенных психических явлений [64, с. 162].

В исследованиях сознательных переживаний К. Твардовский, в отличие от Ф. Brentano, отходит от описательно-психологического подхода в пользу трансцендентального анализа сущности переживаний чистого сознания. Для преодоления ограниченности самоанализа К. Твардовский предложил оригинальную теорию деятельности и произведений, которая понималась им как интерпретация (реконструкция), которая заключается в нахождении правила перевода «языка произведения» на «язык психической жизни» [67, с. 164]. К. Твардовский не использовал на практике своего предложения, но его идеи были благодатной почвой для принятия С. Балеем в определенный период его научной деятельности психоаналитической теории З. Фрейда.

К предложениям прочтения в гуманистическом духе произведений искусства в львовско-варшавском кругу следует также отнести:

- теорию знания (собственно говоря, возникновение понятия) К. Твардовского;
- теорию критизма авторства В. Витвицкого и «надстроенные» на ней предложения выяснения явления комизма и генезиса ощущения;

- первые студии теоретического эмпиризма в области психологии религии (С. Блаховский, В. Витвицкий);
- попытку создания психологической субдисциплины, а именно – психологии искусства (В. Витвицкий) [67, с. 33].

В 1916 г. в журнале «Дороги» был опубликован труд С. Балея «Из психологии творчества Шевченко» [5]. Среди западноукраинских ученых к анализу философии и психологии творчества Т. Шевченко обращались также Г. Костельник, И. Франко М. Шлемкевич, Я. Ярема. В украинской культурной ситуации, которую С. Павлычко обозначила как «сто лет без Фрейда [25, с. 565]», именно эта работа С. Балея, по ее мнению, начала отсчет психоаналитического дискурса. Вклад ученого во внедрение психоаналитического дискурса в украинскую критику С. Павлычко видит в том, что «он не побоялся коснуться самой сложной и самой опасной темы украинской литературной истории – творчества Шевченко [26, с. 252]», поскольку «Шевченковская роль пророка, иконы, святого предусматривает асексуальность личности. Он чистый и непорочный, как и принадлежит святому. ...Хотя не удивительно, что именно Шевченко вызвал интерес психоаналитиков. Это произошло не потому, что он крупнейший украинский писатель, а потому что его образ, а также его жизнь и творчество провоцировали (и провоцируют) такой анализ [26, с. 258]».

С. Балея не считал себя правоверным психоаналитиком, объясняя это тем, что основополагающим тезисам психоаналитиков не хватает обоснованности [42, с. 5]. Он характеризует психоаналитическую теорию как неустойчивую [5, с. 176], склонную к определенной произвольности и интуиции [42, с. 4–5]. Но все-таки замечал, что осторожное применение психоаналитического метода к искусству в целом, а именно стремление ученого идти как можно дальше в глубину души творца от его произведений и затем снова искать дорогу, что ведет оттуда к этим произведениям – может бросить в чем-то новый взгляд на творца и творчество [5, с. 180]». Мыслитель, осознавая противоположность и преувеличение психоаналитических школ, склоняется к развитой на почве более широкого толкования психоанализа так называемой «глубинной психологии» и считает психоанализ методом, который дает воз-

возможность находить в глубинах психики неосознанные мотивы, играющие роль в мышлении и деятельности личности [40, с. 20]. По мнению ученого, заслуга психоаналитической школы именно в том, что она первой ближе всего подошла к проблеме познания человека, представляя его поведение в сознательно-бессознательном измерении [43, с. 60–61].

Учитывая сказанное, можно утверждать и другое важное событие в украинской культуре – зарождение философии литературного образования. Ведущая задача С. Балея – освобождение Т. Шевченко с помощью философии и психологии от «патриотического» мифа – указывает на сдвиг, который должен состояться в литературном образовании. Речь идет о поиске новых методологических подходов в литературном образовании, способных формировать личность, свободную от стандартного видения мира. Как научить молодого человека свободно рассуждать в процессе диалога с творческой личностью и выбирать собственный вариант интерпретации, С. Балея предлагает в исследовании «Символ траура» (1918 г.) [11]. Стимулирует к продуктивному прочтению и переосмыслению творчества Т. Шевченко работа С. Балея «Троица в творчестве Шевченко» (1925 г.) [12].

В 1921 г. в журнале «Философский обзор» (Варшава) появилась работа С. Балея «Психологические заметки о генезисе поэмы Словацкого «В Швейцарии» [49]. Впоследствии, в 1925 году во Львове в «Литературных записках» выходит «Психоанализ одной ошибки Словацкого» [42]. Эти исследования в наибольшей степени проявляют последовательность классического психоанализа, в контексте которого произведения художника, в случае с С. Балеем – Ю. Словацкого, трактуются как проявление эротического инфантилизма, главным объектом которого является мать [42, с. 21]. Чтение поэзии Ю. Словацкого, пишет исследователь, создает впечатление, что кроме глубины, которая находится на поверхности, есть еще и вторая глубина, которая лежит вне нее и которую нужно искать [42, с. 4]. Учитывая философию литературного образования, это ориентирует к познанию поэзии польского поэта через привлечение к пониманию его индивидуальности, его «Я».

Лишь через два года, в 1918 г., после публикации психоаналитического труда С. Балея «Из психологии творчества Шевченко» на нее отозвался А. Александренко короткой (один абзац) рецензией, в которой и не говорилось о психоанализе. Причина такой рецепции – собственно, ее отсутствия, по мнению С. Павлычко, – первая мировая война, а также уход старого поколения украинских писателей и проявление нового, с новыми приоритетами. (Самый большой интеллеktуал старого поколения И. Франко умер в 1916 г., ни в статьях, ни в письмах он никогда не упоминал ни Балея, ни Фрейда.) Следовательно, исследование С. Балея на украинской критике и литературе, по сути, не отразилось [26, с. 252–253]. Однако, в 1923 г. З. Александрович в «Литературных записках» придает большое значение студиям ученого по психологии творчества Ю. Словацкого. Он высказывает мнение, что ценность работы ученого именно в акцентуации роли чувств в эротической истории поэта, побудивших его фантазию к творчеству [33, с. 321].

Психоаналитическая теория в творчестве С. Балея меняет и перемещает также и образовательную точку зрения на человека. Именно психоанализ инициировал открытие детства как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах, состоящий в его временной продолжительности и необходимости заботы о ребенке со стороны взрослых. В постановке проблемы желания, как одного из основных констант поведения человека, что ускользает от исчерпывающего адекватного выражения, отечественная педагогика, по мнению ученого, наиболее далека от психоанализа, а, следовательно, и от человека. С. Балея воспринимает особую культуру стыда, характерную для педагогики XIX–XX века, как отчуждение от детства [43, с. 57–61]. Концентрация внимания на ребенке в категориях психоаналитического подхода позволяет, по мнению мыслителя, выяснить, как осуществляются доминирование и подчинение в образовательном пространстве.

Психоаналитическая теория З. Фрейда, которую активно использует С. Балея, доказывает, что строгая охрана детства теряет свою ценность, поскольку она бессильна против конституционального фактора; кроме этого, ее труднее осуществить, чем это представляют себе воспитатели, она влечет за собой опасность, которую

нельзя недооценивать: она достигает слишком много, а именно – создает благоприятные условия для впоследствии вредного чрезмерного сексуального вытеснения, и ребенок попадает в жизнь неспособным сопротивляться ожидающему его штурму сексуальных требований в период половой зрелости [29, с. 367].

Важность пропедевтики психоанализа в школьной практике С. Балей впервые отмечает в работе «Джордж Г. Грин. Психоанализ в школе» (1928 г.) [37], которая является, собственно, аннотацией на данную работу зарубежного ученого. Отметим, что аннотирования на научные публикации входило в обязанности С. Балей, поскольку он сотрудничал с редакцией журнала «Философское движение». Впоследствии он также размещал в нем обзоры статей, печатавшиеся в немецком журнале по психологии.

В 1922 г. вышел в свет «Очерк психологии» [6] С. Балей – первый учебник на русском языке по этой отрасли наук. Эта работа убедительно подтверждает позицию ученого относительно проблемы личности. «Именно внутреннее «Я» определяет индивидуальность личности. «Я» является выражением единства и преемственности сознания, целостности личности [6, с. 289]». Разумеется, ученый продуктивно использует в своих работах научные достижения генетических психологов в духе гуманистических традиций Ш. Бюлер, Ж. Пиаже, В. Штерна и др. На пересечении этих идей ученый формулирует положение, что именно внутреннее «Я» связывается с саморазвитием и воспитанием личности.

Мы не сомневаемся, что С. Балей – ученый, научные достижения которого достигают мирового уровня науки, отражая ее гуманистические идеи и идеалы. В отличие от многих его современников, он остается свободным от влияния искусственных, навязанных извне идеологических установок педагогической науки. Проанализированные произведения мыслителя убедительно свидетельствуют, что для него есть лишь одна цель в педагогической действительности – свобода для самоопределения человека. Есть смысл спросить, почему личность такого масштаба, как С. Балей, не имела выражения своего таланта в атмосфере большой науки, ведь для этого имелись все основания. Ответ на этот вопрос следует искать в мировоззренческих убеждениях ученого. В преподавании

во Львовском университете С. Балею было отказано главным образом по той причине, что он преподавал во Львовском Украинском тайном университете [18, с. 28]. Как известно, учреждение тайного университета было выражением борьбы украинцев за свое право на образование, на развитие национальной культуры, протестом против политики национального угнетения, которая проводилась по отношению к украинскому населению правящими кругами тогдашнего польского государства, и работа в нем могла повлечь за собой политические преследования или как-то иначе отразиться на собственной карьере [14, с. 21–22]. При таких обстоятельствах риск для карьеры не воспринимается С. Балеем препятствием на пути к служению науке, истина в которой не имеет особенностей распознаться по идейным или любым другим мотивам. Кроме этого, есть основания считать, что он преподавал и в созданном 1 июля 1918 г. по приказу Гетмана Украины П. Скоропадского Каменец-Подольском Украинском университете. Статью «Заметки по поводу основания «Института нормальной и патологической психологии при Научном Обществе им. Шевченко во Львове» [2] ученый подписывает как доцент этого университета [14, с. 24].

Переломным в жизни С. Балея стал 1928 год. При содействии К. Твардовского, а также его ученика, известного в то время в Варшаве психолога – В. Витвицкого, официальным письмом от 1 января 1928 года. Балею было сообщено о том, что он зачисляется с ноября 1927 года в Варшавский университет на условиях «контрактного профессора» до тех пор, пока решится вопрос о том, как именно будет именоваться кафедра, на которую его приглашают – кафедрой психологии воспитания или детской психологии.

20 февраля 1928 года С. Балею последний раз возглавил заседание психологической секции Польского философского общества во Львове, произнес на нем научный доклад на тему «Аффект как воспитательное средство», который по сути дела был повторением его инаугурационной лекции в Варшавском университете, прочитанной там при вступлении на должность профессора. Фактически это заседание было прощанием ученого с Львовским философским обществом перед его отъездом в Варшаву. К. Твардовский по этому поводу написал в своем дневнике: «После доклада обратился

к нему с прощальной речью, благодаря его за труд в Обществе. Бале́й поблагодарил за мои слова, прощаясь, обратился ко мне с очень сердечными и трогательными словами благодарности. В той речи проявил себя с очень благородной стороны и не одного из присутствующих, как они потом мне говорили, глубоко взволновал [65, с. 70]». Это событие является свидетельством того, что С. Балея считали в кругу Львовско-Варшавской философской школы своим единомышленником, лучшим ее представителем.

Отчетливой становится для нас ситуация «граничности» в жизни С. Балея, о которой так метко пишет В. Горский уже относительно другого философа – В. Зеньковского. Да, действительно трагическим осознанием обернулось для ученого утверждение его творческой свободы. «Он обрек себя, – по мнению Я. Кмита, – на положение вечного эмигранта и до конца своей жизни принадлежал к тем, кого называли «gente Ruthenus, nationale Polonus», то есть поляк украинского происхождения [22, с. 218]». Однако другого пути для служения правде в науке С. Балею судьба не приготовила. Он не предаст украинскую культуру, а наоборот, сделает все для того, чтобы соединить ее с современной мировой культурой и теми тенденциями, что в ней господствовали. Впрочем, показательной была трагедия самой украинской культуры, которая не восприняла достижения своего сына, исказив его творческий запал.

В Варшавском университете С. Бале́й приступил к работе как чрезвычайный профессор кафедры психологии воспитания с февраля 1928 года. Распоряжением Президента Польской Речи Посполитой от 16 октября 1928 года он именуется чрезвычайным профессором психологии воспитания в Варшавском университете. Так мечта С. Балея о работе в высшем учебном заведении наконец осуществилась. В письме к К. Твардовскому он писал: «Однако теперь могу себе сказать, что то, о чем мечтал, произошло, хотя было искуплено определенной психической мукой, которая искусственно маскировалась извне. И говорю себе много раз, что осуществлением моей мечты я обязан единственно доброжелательности и опеке Господина Профессора. Сердечные пожелания, которые получил от его лица, являются новым доказательством этого [65, с. 70]».

С 17 октября 1934 года С. Балей – профессор обычный на кафедре психологии воспитания и работает на ней до конца своей жизни, то есть до 13 сентября 1952 года.

1928–1952 гг. были годами профессионального становления С. Балей, кристаллизации его философских и психолого-педагогических взглядов. В Варшавском научном кругу он очень быстро получил признание и прочное научное положение. В 1928 году ученый принимает участие в Учредительном собрании Педагогического научного общества, а 9 апреля 1929 года – входит в состав руководства Варшавского философского общества. 31 октября 1928 года профессор был кооперирован в руководящий орган Психологического общества им. Ю. Йотейко. В том же году ученый был избран членом Научного общества им. Т. Шевченко во Львове.

Работая в Варшаве, ученый поддерживает тесные связи с украинской научной общественностью. В 1929 году Харьковский географический институт выдвигает С. Балей в состав кандидатов в действительные члены ВУАН по отделу философии, социологии и права. Ученый сотрудничает с такими украинскими изданиями, как «Литературно-научный Вестник НОШ», «Лекарственный вестник», «Наука и литература», «Украинский медицинский вестник», «Дороги». 2 ноября 1936 года С. Балей, будучи уже профессором Варшавского университета, принимает участие в Первом Украинском педагогическом конгрессе, который состоялся во Львове, и выступает на нем с докладом «Психология характера» [10].

В этом докладе мыслитель отчетливо обосновывает мнение о непосредственном значении дифференциальной психологии для педагогической практики. Особый упор ученый делает на том, что понятие характера или личности, как сложной целостности, в педагогических науках остается в стороне, а речь идет только об отдельных ее элементах. Учитывая это, педагогика, по словам С. Балей, обнаруживает свои самые слабые стороны, «трудясь непрерывно, не измеряет и не знает, какой реальный успех ее труда [10, с. 434]». Обеспечить целостность личности, ее развитие и нравственное становление способно «педагогическое стремление к переходу от очень широких понятий к узким, но более ясным и легче уловимым [10, с. 433]». То есть, речь идет о синтезе психологии и педагогики

в проблемах образования, которые, кроме «формулировки идейных целей воспитания, не забудут о реальных средствах и пути их реализации [10, с. 434]». Определяя свою позицию в проблеме воспитания характера, С. Балея тяготеет к прагматизму американского образования, поскольку оно данную проблему выводит «из хаоса понятий на путь практической, жизненной действительности [10, с. 430]».

Одновременно С. Балея принимает активное участие в деятельности научных организаций, связанных с Львовским университетом. Прежде всего, речь идет об участии С. Балея в Польском философском обществе в Львове. Свою связь с ПФТ он отметил, публикуясь в Памятной книге Польского философского общества в Львове, 12. II. 1904–12. II. 1929 («Заметки о разделении чувств на представленческие и убежденческие» [48]).

Плодотворной была деятельность С. Балея в польских учреждениях, в которых педагогико-психологические теоретические исследования сочетались с практикой [14, с. 26–27]. Широким и разнообразным было участие С. Балея в международных и общенациональных научных конференциях и съездах. В первой половине 1936 года он совершил научное путешествие в Соединенные Штаты Северной Америки, отчет о котором сделал 17 июня того же года на заседании Психологической секции Варшавского Философского общества. В 1938 году принял участие во II Международном Конгрессе Психологов.

Анализ докладов С. Балея на конференциях дает основания утверждать, что он был предвестником и активным сторонником идей, порождаемых в гуманитарных науках самим «духом эпохи». В докладе «Потребности развития психотехники в Польше» ученый утверждает новое миропонимание, новую социальную философию, по которой человек является истинной субстанцией общества, а не винтиком большого социального организма: «Вместо того, чтобы придумывать способы обретения людей, которые могли бы однажды выдержать труд наиболее монотонный, было бы хорошо подумать также о том, как этот монотонный труд устранить или уменьшить. Не всегда можно ставить труд сверх человека [9, с. 176]».

В отчете VII-го Психотехнического Конгресса в Москве ученый развивает эту мысль: «Без сомнения, является справедливым основание, что стоит не только подбирать человека, отвечающего условиям данного труда, но, напротив, следует условия труда приспособить к человеческим возможностям. Разные профессии должны существовать для людей, а не люди для профессий. Есть много справедливого в утверждении, что человек является иногда существом универсальным и что в соответствующих условиях он может преодолеть почти каждый труд. С этой точки зрения, ригористичная селекция, которая хотела бы человека навсегда приковать к одной только специальности, является тем, что насилует человеческую природу. <...> человек является творением динамичным, которое постоянно развивается и меняется, и в этом смысле может каждый раз приспособиться к различным вещам, содержит в себе много правильности [3, с. 292–293]».

Таковыми же взглядами отличается и теоретико-педагогическое наследие С. Балая. Курсы, которые читал ученый на гуманистическом отделе Варшавского университета, охватывали вопросы по детской психологии, педагогической психологии, педагогической психодиагностике, педагогической психотехнике, психологии творчества С. Жеромского, психологии возраста созревания, экспериментальной педагогике, психологии воспитательного контакта, интеллектуальному развитию и методам его исследования, общественному направлению психологии и ее значению для педагогики. Дыхание современной эпохи утверждает в каждом из них понимание того, что личность с ее экзистенциальным духовным миром является главным центром общественного прогресса.

В 1930–1931 учебном году С. Балей прочитал курс лекций на тему «Психология воспитательного контакта» [43]. В них мы находим философское обоснование балеевской концепции воспитания. Под влиянием идей гуманистических течений философии XX ст. С. Балей, вслед за В. Дильтеем, осознает бесполезность трактовать образование и воспитание как то, «что должно быть [43, с. 3]». С его точки зрения, нужны новые измерения в смысле воспитания. В этом смысле понятие «любовь», которое считают важнейшим условием воспитательного контакта, прежде всего, требует философ-

ского осознания. Философия войны М. Шелера, которая становится апологией любви, открывает исследователю новые прочтения этого феномена. «Движение любви, – пишет М. Шелер в «Ordo amoris», – безгранично разворачивает личность в свойственном ей направлении идеальности и совершенства [31, с. 355]». Таким образом, выраженный определенный педагогический идеал совершенства, по мнению С. Балея, оборачивается против жизненного мира ребенка. Философские рефлексии мыслителя ориентируют педагогику рассмотреть школу по образу самого человека, как грань, что не разделяет, а собирает в единое целое личность и ее бытие. В то же время, он настаивает на том, что изменения, происходящие в личности, которая развивается, являются основополагающими для педагогики. Детство и возраст созревания – не пассивные объекты учебно-воспитательного процесса, а самостоятельные субъекты деятельности, подход к которым может быть только личностно сориентированным.

Мыслитель принимает понимание жизни как модус педагогической реальности. Предмет теоретического интереса наук о духе – люди как личности, их личная жизнь и деятельность, относительно которых Э. Гуссерль уточняет: «это когда «Я» и «Мы» живут во всеуслышание, в горизонте общества, а именно в различных простых и иерархизованных общностях, таких, как семья, нация, сверхнация [17, с. 627]». С. Балея вводит это в образование. Жизненный мир личности в контексте педагогики ученого приобретает выражение культуротворчества жизни в ее единстве с историчностью.

Теоретические положения своей психологии воспитательного контакта С. Балея строит на основе идей феноменологов (Э. Гуссерля, Т. Липпса), герменевтов (В. Дильтея, Э. Шпрангера), персоналистов (М. Шелера), психоаналитиков (З. Фрейда, А. Адлера, А. Пфандера, Ж. Грабера), гештальтпсихологов (В. Келера), бихевиористов (Э. Торндайка), гуманистических психологов (Ш. Бюлер), педагогов (Э. Вебера, Р. Лохнера, Г. Кершенштайнера). Тем самым С. Балея как ученый и преподаватель решал ряд задач: знакомил аудиторию с мировыми гуманистическими тенденциями в философии, психологии и педагогике, которые способствуют пониманию образования как смысловой ценности, вырастающей

из жизни человека, его потребностей и идеалов; формулировал инструментальное понимание психологии и педагогики как определенной синтетической целостности, как средства изучения и воспитания человека; подчеркивал историческую и социокультурную «соразмерность» образования; раскрывал относительность любых норм в педагогической практике, что позволяет представлять человека как возможность, которая актуализируется в объективном мире. Заслуживает внимание эпистемологический аспект этих лекций. Подробно освещая содержание современных направлений в философии образования, С. Балей направляет своих слушателей к проявлению собственной точки зрения на проблему воспитания личности, предвидя высокую степень их рефлексивности.

В 1931 г. увидела свет работа С. Балей «Психология возраста созревания» [44]. В предисловии ученый пишет, что намеревался написать про «чистую» психологию, которая бы пригодилась воспитателям средних школ [44, с. 3]. Стоит отметить определенную методологическую разницу в работах С. Балей и других российских ученых советского периода относительно определения развития человека в возрасте от 13 (14) до 18 (20) лет. В частности, С. Рубинштейн в работе «Развитие сознания у ребенка» [27] указывает на важность в индивидуальном развитии фазы созревания, но в дальнейшем он отказывается от этого термина, поскольку это понятие, по его мнению, предполагает трактовку развития как имманентного процесса [27, с. 175]. Так, у советских ученых встречаем определение указанного возраста как «подростковый», а молодого человека называют «подростком».

С. Балей обращается, в частности, к концепции личности лидера гуманистической психологии – Ш. Бюлер. Целесообразно отметить, что имя Шарлотты Бюлер (1893–1974) в научной литературе вспоминают довольно редко. Обращаясь к проблеме самоактуализации личности, ученые в основном сосредотачиваются вокруг научного достижения двух ученых – К. Роджерса и А. Маслоу, тогда как именно Ш. Бюлер возглавила в 1970 году созданную ими совместно Ассоциацию гуманистической психологии. Именно она акцентирует важность термина «созревание», что имеет свои фазы: предрасцвет (примерно 13–14-й годы жизни), расцвет (фаза пубертальная,

около 17-го года жизни), юношеский возраст (adolescенция, около 20–24-го года жизни) [57, с. 391–475]. Такая формулировка получается, по словам С. Балея, из «природы» человека, неизменного повторения структуры «человека вообще [47, с. 38]», тогда как советская психология сознательно оставляет неясной (собственно вытесняет) половую сферу, «которая является также окончательно подчиненной влиянию этого самого развития [47, с. 36]». В связи с этим С. Балея ставит провоцирующий вопрос российским ученым: «Как конкретно выглядит образ психики молодого человека в этот период его жизни? [47, с. 37]».

Можно сказать, что С. Балея делает первую попытку как в Польше, так и в Украине создать периодизацию переходного возраста, которая выходит из созревания половых функций как основного процесса, в свете которого нужно рассматривать все другие стороны развития. Соответственно, половая функция возникает в сознании как «потребность в дополнении». Важно подчеркнуть значение психологических исследований индивидуального психического развития человека для педагогической практики. Исчерпывающе это формулирует Ш. Бюлер: «В деле воспитания должна быть цель и путь. Цель дает педагогике мировоззрение ее времени, но указать путь к ней – дело психологии [63, с. 5]». На главный признак психологии указывает С. Балея: «она должна быть тесно связана с жизнью человека и процессом ее создания [47, с. 43]».

В 1935 г. был опубликован труд С. Балея «Очерк психологии в связи с развитием психики ребенка» [55]. Эта работа является логическим продолжением исследований ученого в области психологии развития личности, в частности, через образование. В ней предлагается на основе скрупулезного изучения имеющихся работ по данной проблематике собственная периодизация детства и возраста созревания.

Важным сдвигом, с учетом философского преломления проблем образования, является предоставление большого значения С. Балею педологии, науке, что «занимается ребенком как целостностью, при равномерном учете его психических и телесных свойств [55, с. 37]». Здесь, как замечает М. Верников, сказывается его меди-

цинское образование, его осведомленность по общей физиологии человека и, в частности, по физиологии высшей нервной системы [14, с. 36].

Вслед за В. Штерном, развитие личности С. Балея трактует «не только как последовательный ряд событий, но, прежде всего, как саморазворачивание (трансформацию) личности как целого [55, с. 318]». Развитие имеет тенденцию к саморазвитию, которое направляется и определяется той социокультурной и природной средой, в которой живет ребенок. То есть, акцент делается на принципах природосообразности и культууроцелесообразности в образовании.

В Польше С. Балея не оставляет особое направление своих интересов в измерении проблемы личности – проблемы творческой личности. В 1936 г. он издает работу «Творческая личность Жеромского. Студии из области психологии творчества» [41]. Стефан Жеромский (1864–1925) – польский писатель, драматург, публицист. Цель этой работы – рассмотрение творчества С. Жеромского сквозь призму психоаналитической теории, что, собственно, удерживает ученого «от высказываний любой мысли об эстетической, общественной или национальной ценности его творчества, к чему в конце концов он не чувствовал себя призванным [41, с. 5]». К С. Жеромскому исследователь не может отнестись так, чтобы видеть в нем только большого патриота и общественного деятеля, или также сторонника любовного наслаждения. Феномен творчества С. Жеромского, по мнению С. Балея, должен объединить все мнимые альтернативы в целостность. Только так читатель получает возможность искреннего сопереживания и познания глубин человеческой души. Вместе с тем, это помогает открыть глаза на настоящую жизнь [41, с. 223] и имеет поучительный характер [41, с. 225]. Кроме литературоведческого, эта работа имеет эпистемологический аспект и обозначена вполне выразительными педагогическими мотивами.

Курс педагогической психологии, который читался С. Балеем в Варшавском университете, вышел в свет под названием «Очерк психологии воспитания» [45] в 1938 г. При жизни ученого этот труд дважды переиздавался: в 1947 и 1951 годах. Этот учебник является

первой попыткой в Польше представить психологию воспитания как науку, изучающую процессы воспитания в психологическом преломлении, в конкретных ситуациях взаимодействия воспитателя и воспитанника. «Психолог, – пишет С. Балея, – может поставить перед собой задачу подробно изучать роль, которую играют психические явления в воспитательных действиях, и определить законы, что в этих случаях реализуются. Поскольку сфера воспитательных явлений очень большая, не удивительно, что попытка выполнения этой задачи ведет к созданию особой отрасли психологии. Эта отрасль носит название воспитательной (педагогической психологии). Поэтому заданием психологии воспитания является психологический анализ явлений воспитания (а, следовательно, также обучение и формирование). В этом смысле можно определить, как это делают некоторые авторы, педагогическую психологию как психологию воспитания [45, с. 4]». Среди наук, имеющих отношение к воспитанию человека, психология воспитания, по С. Балею, является специальной психологией, которая обладает теоретическим и практическим уровнями. В отличие от общей психологии, психологии развития, общественной психологии, как суммы теоретических положений относительно человека, психология воспитания существенным и единственным предметом определяет сами воспитательные процессы [45, с. 5].

Значительное внимание в данном учебнике С. Балея уделяет таким проблемам, как: 1) предельные возможности воспитания; 2) гетероэдукация воспитания (в широком смысле слова) и автоэдукация (самовоспитание); 3) задачи психодидатики; 4) школьная усталость; 5) психология школьного класса; 6) коэдукация (совместное обучение) и т. д. Поиски путей решения важных проблем образования составляют попытку актуализации их философского и психологического осмысления, что отражает сущность воспитания как единства обучения и формирования. Стиль изложения материала С. Балеем убеждает, что в его намерения входило: 1) ознакомить студентов с новейшими достижениями в области психологии воспитания; 2) побуждать их к самостоятельному всестороннему критическому осмыслению сложной психологической про-

блематики, вырастающей на почве процесса воспитания, и в связи с этим привлекать к дискуссии.

В «Очерке психологии воспитания» ученый активно использует теорию Дж. Дьюи, с которой он имел возможность ознакомиться в США. На наш взгляд, именно программа гуманизма В. Дильтея оказалась стимулом к осмыслению С. Балеем прагматизма Дж. Дьюи. Педагогическое кредо американского философа-педагога «школа является одной из форм общественной жизни, а не подготовкой к ней [61, с. 3]» становится своеобразным лейтмотивом психологии воспитания С. Балея. Убеденность Дж. Дьюи в том, что школа должна жить конкретными ценностями, отражается в попытках С. Балея избежать механистической имитации обучения и воспитания. С. Балея, вслед за Дж. Дьюи, бросает вызов тогдашнему образованию – исследование природы нравственного воспитания. Речь идет «не о постоянно выдерживаемых на высоте моральных наставлениях [20, с. 8]», которым учат «ежеминутно в течение пяти дней в неделю [20, с. 9]», а о понимании, «что дорога к каждому знанию идет через деяние (learning by doing) [18, с. 430]». По мнению С. Балея, влияние на характер личности является действенным в «практической, жизненной действительности [10, с. 430]».

Важно обратиться к дискуссии, которая развернулась вокруг проблемы воспитания между социологом Ф. Знанецким и философом Дж. Дьюи. По мнению Ф. Знанецкого, в интеллектуальной деятельности, вне сомнения, является полезным то, что ребенок в школе не «готовится к мышлению», но мыслит. Впрочем, в социальной сфере, как считает ученый, воспитанник переживает два принципиально отличные процессы: «процесс «приготовления» к предстоящей общественной жизни и процесс настоящей общественной жизни [71, с. 143]». Следовательно, «целью воспитания в школе является устранение негативных черт и выработка позитивных, с уверенностью, что изменения, вызванные через воспитание, будут продолжаться в теле и психике [71, с. 146]».

С. Балея стремится преодолеть понимание воспитания сквозь призму социологии. Ученый считает, что в контексте социологии это всегда сознательный, систематический и целенаправленный

процесс. Здесь всегда «активный воспитатель, который формирует воспитанника в соответствии с поставленной цели [45, с. 20]». Отметим, что у Ф. Знанецкого «это только взрослый человек, или подготовленное через взрослых лицо, которое не только влияет непосредственно на индивидуальность воспитанника, а пытается так регулировать его общественные отношения с другими молодыми людьми из его круга, чтобы влияние на него было также воспитательным и с одинаковым влиянием старших руководителей [71, с. 141]». Безусловно, становление личности, считает С. Балей, происходит с ведущей помощью и под руководством педагога, «но это руководство не должно быть целью самой по себе, а только средством соответствующего направления. При этом оно должно носить педагогический характер, а, следовательно, быть умеренным, смягченным таким образом, чтобы не парализовать самостоятельность воспитанника [45, с. 205]». В отличие от Ф. Знанецкого, С. Балей убежден, что «социология имеет дело лишь с объективным и интериндивидуальным [45, с. 11]», нивелируя смысл воспитания как взаимодействие воспитателя и воспитанника, что, кроме объективных факторов, охватывает уникальность и своеобразие их жизненного мира.

Созвучные мысли высказывает и С. Гессен. Исследователи творчества С. Гессена, Н. Евтух и В. Ханенко, исходят из положения ученого о том, что гуманистически направленная личность развивается в процессе сознательной творческой моральной деятельности, которая разворачивается под влиянием убеждения как ведущего воспитательного метода, следовательно, психологическим стержнем всей деятельности является произвольное принятие личностью морального решения; они указывают на важные философско-этическое сдвиги в концепции мыслителя: «именно благодаря произвольному принятию моральных решений происходит развитие гуманной, свободной и одновременно ответственной личности – того идеала, к которому должно стремиться цивилизованное общество [21, с. 97]».

Уверены, что идеал формализации и нормативизма коммуникативного понимания преодолевается в философии образования С. Балей и С. Гессена благодаря переосмыслению проблемы индиви-

дуального и социального. Индивид и общество не взаимоисключают друг друга, а обогащаются в личности. Только приобретая интерсубъективное измерение, образование способно стать реализацией личности и общества.

Статья Ч. Куписевича, польского исследователя творчества С. Балея, все больше способствует созданию целостного образа ученого как педагога. Польский исследователь высоко оценивает личность ученого с позиций умения преподавать. С его точки зрения, лекции С. Балея всегда отличались ораторским пылом. Во время семинарских занятий профессор умел вдохновить своих студентов творческой работой. Довольно много С. Балея требовал прежде всего от себя, не потакал студентам, особенно во время экзаменов, но, несмотря на это, пользовался огромным авторитетом у студентов, которые его очень любили [66]. Очевидно, для С. Балея целью образовательного процесса была не «загрузка» памяти студентов, а непосредственное субъект-субъектное отношение человека к человеку, что предполагает единство учебного и воспитательного процесса, формализм которого преодолевается творчеством.

В следующем, 1939 г. под названием «Личность» [40] была опубликована работа С. Балея, которая, без преувеличения, стала центральной для всего его научного творчества. Прежде всего, в ней четко оформлено собственное видение ученым сущности понятия «личность», что является «не абстрактной понятой формой, а отражает ряд проблем философского, психологического и социологического характера [40, с. 5]». В центре внимания находится проблема соотношения объективной причинной определенности жизни человека с его свободной и творческой деятельностью. Вместе с тем ведутся интенсивные методологические поиски, сопровождающиеся исторической рефлексией и осмыслением теоретического опыта. Человеческое бытие характеризуется такими параметрами, как трансцендентность, интерсубъективность, самопознание, самоутверждение, самореализация. В этом труде ощутимо влияние персонологии американского ученого Г. Олпорта, который видит личность как динамичную организацию, что определяет уникальность ее взаимодействия со средой, прежде всего социальной. Постоянное развитие личности, по Г. Олпорту, является основной формой ее

существования [34, с. 88]. Именно неповторимое единство с миром у С. Балея помогает ребенку познать себя и организовать свое бытие. Соответственно, полнота бытия ребенка задает проекцию педагогической действительности.

Что суждено пережить С. Балею в годы Второй мировой войны, раскрывают его воспоминания, опубликованные в книге «Второе сентября 1939 г.» (1941 г.). В это сложное время, как и всегда, центральной темой его научных поисков является проблема личности. В специализированном издании «Психоаналитический журнал» С. Балея публикует статью «Психологические последствия Второй мировой войны», в которой он анализирует ужасные последствия реальностей войны для психики ребенка [46].

Выразительным источником, приблизившим С. Балея к философско-образовательной проблематике, стала работа «Путиями самопознания» [36], опубликованная в 1946 г. Здесь содержится квинтэссенция философии образования С. Балея, призванной направить личность к осознанию своих потребностей и их актуализации: «Познание собственных возможностей и постановка перед собой определенного образа, к которому наша личность должна приблизиться, является определенной подготовкой к систематической работе над самим собой, а следовательно, к самовоспитанию. Это не значит, что самовоспитание начинается только в момент самопознания и создания определенного идеала собственной личности. Независимо от воспитательных воздействий окружения, человек непрерывно воспитывает самого себя, не осознавая этого. ...То, что называют игрой ребенка, является, собственно, его трудом самовоспитания. Самовоспитание не начинается только в период пробуждения самопознания, однако может стать с этого момента сознательным, плановым и более приспособленным к потребностям [36, с. 143]». Следовательно, речь идет о гуманном образовании, в котором человек является творцом самого себя по образу, приемлемому для него, а учитель осознает свою миссию в том, чтобы обеспечить достойные условия для процесса его становления.

В 1947 г. С. Балея едет в США в научную командировку в 7 городов на стипендию ЮНЕСКО сроком на 4 месяца для изучения методов борьбы с преступностью среди молодежи и издает на ос-

нове исследований труд «Проблема борьбы с преступностью среди молодежи на фоне современного опыта в Соединенных Штатах Америки» [54].

В 1948–1949 гг. С. Балей написал книгу «Введение в общественную психологию» [53]. Собственно, ею ученый завершает свои почти сорокалетние исследования в контексте проблемы личности. Издание было осуществлено в 1959 г., когда С. Балей уже не было в живых. В данной книге вырисовывается общая проблематика общественной психологии, путем показа различий ее предмета исследования и социологии. Цель труда в том, чтобы: 1) объединить многообразие существующих тогдашних мировых тенденций (особенно американских и польских исследователей) и сохранить собственную позицию относительно определения понимания общественной психологии; 2) выявить антропотворческий и социотворческий потенциал общественной жизни. В книге раскрываются актуальные проблемы общественной психологии, а именно: межличностная интеракция, психология толпы, межгрупповые отношения, вопросы идеологии, социализация человека, проблематика общественной патологии. Особое внимание уделяется вопросу общественного контакта, который регулирует и формирует человеческие группы. С этих позиций «Вступление в общественную психологию» С. Балей является актуальным в решении проблем образования в его философской рефлексии. Эта работа указывает на способы избежания принудительных механизмов в образовательном пространстве и достижение сотворчества, в котором способны вспыхнуть конкретные индивидуальности, могущие способствовать совершенствованию общества.

В статье В. Малецкого, исследователя социально-философских студий С. Балей, находим обоснование причин, по которым данная работа ученого не могла появиться в научных кругах сразу же после написания: «Именно в это время обостряется политическое противостояние в Европе между Советским Союзом и странами Запада. Послевоенная Германия, оккупированная СССР и западными союзниками, была разделена на Восточную и Западную. Весь мир разделился на два лагеря – социализма и капитализма, которые развернули между собой жесткую идеологическую борьбу.

Напряженность в международных отношениях привела к началу «холодной войны». При таких обстоятельствах публикация уже упомянутого труда С. Балей была невозможной. Ведь советские ученые считали общественную психологию псевдонаукой, враждебной идеям марксизма. Концепция гуманного общества, которую отстаивал С. Балей, тоталитарному режиму была не нужна. И хотя в Польше идеологические ущемления были не такими жесткими, как в СССР, однако и там фарисеи от науки, которые стояли на страже догматически усвоенных ими знаний и устойчивых положений, при случае могли упрекнуть ученого за его увлечение «американской» наукой и вспомнить ему научную поездку в США, осуществленную им еще в 1936 году [24, с. 116–117].

В апреле 1952 г. С. Балей был избран в Польскую Академию Наук. 13 сентября 1952 г. ученый умер. Его похоронили на кладбище Повонзки в Варшаве.

Самоотверженным трудом всей своей жизни С. Балей реализовывал свое философское призвание, понимая его как служение правде науки, подчиненной общественному добру. Каждое мгновение жизни этого вдумчивого философа, необыкновенного таланта психолога и педагога, отражает упорный труд на ниве выбранной им сферы человекознания. Философская система мыслителя отчеканивается в педагогике понятия, определенные самим «духом эпохи». Речь идет о необходимости формирования возможностей для самосоздания личности, удовлетворения духовных потребностей. С этой точки зрения, творчество С. Балей в сфере философии образования нуждается в восстановлении исторической справедливости.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Балей С. Експеримент в науці психології/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 151–170.
2. Балей С. Замітки з приводу заснования «Інституту нормальної і патологічної психології» при Науковім Товаристві ім. Шевченка у Львові/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 268–270.

3. Балей С. Звіт з VII-го Психотехнічного Конгресу в Москві/Степан Балей; [пер. з пол. М. Верніков]//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 288–294.

4. Балей С. З книжки Юлія Пейо п. з. Образоване волі/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 79–84.

5. Балей С. З психології творчості Шевченка/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 174–210.

6. Балей С. Нарис психології/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 271–353.

7. Балей С. Новий ідеалізм Айкена/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 130–138.

8. Балей С. Понятте етичного добра і зла в сучасній філософії/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 139–150.

9. Балей С. Потреби розвитку психотехніки у Польщі/Степан Балей; [пер. з пол. М. Верніков]//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л., 2009. – Т. 2. – С. 174–181.

10. Балей С. Психологія характеру/С. Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 426–434.

11. Балей С. Символ жалоби/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 262–264.

12. Балей С. Трійця у творчості Шевченка/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 395–417.

13. Балей С. Філософія Вільгельма Віндельбанда/Степан Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 171–173.

14. Верніков М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея: [передм. до збір. пр.]/С. Балей//Збір. пр.: у 5 т., 2 кн./М. М. Верніков. – Л.; О., 2002. – Т. 1. – С. 19–79.

15. Вінтюк Ю. А. Життя Степана Балея: нові знахідки/Ю. А. Вінтюк//Філософ. пошуки. – 1997. – Вип. IV. – С. 14–16.

16. Вінтюк Ю. А. Микола Колесса про свого гімназійного вчителя Степана Балея/Ю. А. Вінтюк//Філософ. пошуки. – 1999. – Вип. IX. – С. 186–191.

17. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии/Эдмунд Гуссерль//Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная

феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Минск; М., 2000. – С. 626–665.

18. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX століття)/І. В. Данилюк. – К.: Либідь, 2003. – 152 с.

19. Домбровський Б. Т. Школа одного вчителя/Б. Т. Домбровський//Філософська думка. – 2006. – № 5. – С. 67–78.

20. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті/Джон Дьюї; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л.: Літопис, 2001. – 32 с.

21. Євтух М. Б. Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939 рр.): монографія/М. Б. Євтух, В. С. Ханенко. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 176 с.

22. Кміт Я. М. Всеукраїнська науково-практична конференція «Степан Балея і проблеми становлення сучасної культури виховання: філософія, культурологія, психологія, педагогіка» (До 120-річчя від дня народження видатного філософа, психолога і педагога професора Степана Балея)/Я. М. Кміт//Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 4. – С. 218–220.

23. Кобилянська О. Ю. Царівна/О. Ю. Кобилянська//Твори: у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 21–300.

24. Малецький В. Г. Співвідношення суспільства і людини в контексті суспільної психології Степана Балея/В. Г. Малецький//Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харківський політехнічний інститут». – 2008. – № 11, тем вип.: Філософія. – С. 110–118.

25. Павличко С. Сто років без Фрейда/Соломія Павличко//Теорія літератури. – К., 2002. – С. 565–582.

26. Павличко С. Фрейдизм як критичний дискурс: Степан Балея/Соломія Павличко//Теорія літератури. – К., 2002. – С. 246–253.

27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т.; [сост. К. А. Альбуханова-Славская, А. В. Брушлинский]/С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

28. Твардовський К. Вступна лекція у львівському університеті: [15 листоп. 1895 р.]/Казімеж Твардовський; пер. з пол. М. М. Вернікова//Вісн. Одес. нац. ун-ту. Сер. «Філософія». – 2007. – Т. 12, вип. 13. – С. 145–153.

29. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции/Зигмунд Фрейд; [пер. с нем. Г. В. Барышникова]. – Спб.: Азбука-классика, 2007. – 480 с.

30. Шах С. Львів – місто моєї молодості/Степан Шах. – Мюнхен, 1956. – Ч. 3. – С. 162–165.

31. Шелер М. *Ordo amoris*/Макс Шелер//Избр. произв.; пер. с нем. – М., 1994. – С. 340–360.

32. Штерн У. Дифференциальная психология и ее методические основы/Уильям Штерн; пер. с нем. – М.: Наука, 1988. – 336 с. – (Памятники психологической мысли).

33. Aleksandrowicz Z. Dr. Stefan Baley: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji»/Zenon Aleksandrowicz//Pamiętnik Literacki. – 1923. – S. 320–329. – Rec. na ks.: Psychologiczne uwagi o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji»/Stefan Baley//Przegląd filozoficzny. – 1921. – R. XXIV, z. I, II. – S. 115–135.

34. Allport G. W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*/G. W. Allport. – New Haven; London: Yale University Press, 1955. – 110 p.

35. Baley S. Anhang: Bemerkungen und Selbstbeobachtungen von C. Stumpf (Nach Aufzeichnungen im unmittelbaren Anschluß an die Versuche). Zu den Versuchen mit vier diskordanten Tönen/Stefan Baley//Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 102–108.

36. Baley S. *Drogi samopoznanie*/Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Kraków: Wiedza. Zawód. Kultura, 1947. – 178 s. – (O życiu dla życia).

37. Baley S. George H. Green. Psychoanaliza w szkole/Stefan Baley//Ruch filozoficzny. – 1928/9. – T. XI. – S. 27. – Rec. na ks.: Psychoanaliza w szkole; przeł. z ang Z. Ziemiński/George H. Green. – Warszawa: Arcf., 1928. – 218 s.

38. Baley S. Karol Stumpf/Stefan Baley//Ruch filozoficzny. – 1938. – R. XLI. – S. 182–191.

39. Baley S. Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży (przeprowadzonych przez Min. M. W. R. i O. P. w związku z reformą, programów szkolnych)/Stefan Baley//Polskie Archiwum Psychologii. – 1932. – T. V, № 2–3. – S. 97–330.

40. Baley S. Osobowość/Stefan Baley. – Lwów: Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – 36 s.

41. Baley S. Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z zakresu psychologii twórczości)/Stefan Baley. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1936. – 228 s.

42. Baley S. Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego/Stefan Baley//Pamiętnik Literacki. – 1924/25. – S. 136–154.

43. Baley S. Psychologja kontaktu wychowawczego: [screpty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931]/Stefan Baley; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s.

44. Baley S. Psychologja wieku dojrzewania/Stefan Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.

45. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie/Stefan Baley. – [wyd. 3-e]. – Warszawa: PWN, 1958. – 415 s.

46. Baley S. Psychological Effects of the Second World/Stefan Baley//Psychoanalytic Quarterly. – 1948. – № 2. – P. 618–619.

47. Baley S. Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania/Stefan Baley//Myśl Współczesna. – 1950. – № 7 (50). – S. 25–43.

48. Baley S. Uwagi o podziale uczuć na przedstawieniowe i przekonaniowe/Stefan Baley//Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. – Lwów, 1931. – S. 98–119.

49. Baley S. Uwagi psychologiczne o genezie poematu Słowackiego «W Szwajcarji»/Stefan Baley//Przegląd filozoficzny. – 1921. – Z. I–II. – S. 115–135.

50. Baley S. Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne/Stefan Baley//Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 1–16.

51. Baley S. Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne/Stefan Baley//Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 57–82.

52. Baley S. Versuche über die Lokalisation beim dichotischen Hören/Stefan Baley//Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft. – 1915. – Vol. 8. – S. 83–101.

53. Baley S. Wprowadzenie do psychologii wspólczesnej/Stefan Baley. – Warszawa: PWN, 1959. – 227 s.

54. Baley S. Zagadnienia walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej/Stefan Baley. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1948. – 63 s.

55. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka/Stefan Baley. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

56. Brzozowski S. Filozofia czynu/Stanisław Brzozowski//Idee: Wstęp do filozofii dojrzałości dziejowej. – Lwów, 1910. – S. 14–41.

57. Bühler Ch. Dzieciństwo i młodość: geneza świadomości/Charlotta Bühler; [przeł. z niem. W. Ptaszyńska]. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1933. – 505 s.

58. Claparède Ed. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów/Edward Claparède; [przeł. z franc. J. Jastrzębska]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1934. – 291 s.

59. Claparède Ed. Szkoła na miarę/Edward Claparède; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1930. – 39 s.

60. Claparède Ed. Wychowanie funkcjonalne/Edward Claparède; [przeł. z franc. M. Ziemińska]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1933. – 221 s.

61. Dewey J. Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo/Jon Dewey; [przeł. z ang. J. Pieter]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1933. – 141 s.

62. Eucken R. Gesammelte Werke: in 13 Bd., Bd. 1: Die Einheit des Geisteslebens in Bewusstsein und Tat der Menschheit/Rudolf Eucken. – Hildesheim; Zurich; New York: Olms-Weidmann, 2005. – 499 s.

63. Haas W. Charlotte Bühler [Електронний ресурс]/Wolfgang Haas//Pädagogik in Leben und Werken. – Режим доступу до статті: <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe/author?id=25>.

64. Jadczak R. Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej/Ryszard Jadczak. – Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 1991. – 142 s.

65. Jadczak R. Stefan Baley/Ryszard Jadczak//Mistrz i jego uczniowie. – Warszawa, 1997. – S. 68–70.

66. Kupisiewicz C. Poczet wybitnych nauczycieli: Stefan Baley [Електронний ресурс]/Czesław Kupisiewicz//Głos Nauczycielski. – 2006. – № 36. – Режим доступу до статті: <http://archiwalna.glos.pl/arch.php?idg=132&id=921>.

67. Rzepa T. Przedmowa/Teresa Rzepa//Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 5–63.

68. Suchodolski B. Wstep/Bogdan Suchodolski//Ideały kultury a prądy społeczne: [wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku]. – Warszawa, 1933. – S. 5–15.

69. Twardowski K. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju/Kazimierz Twardowski//Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 142–183.

70. Twardowski K. Zarys etyki opartej na harmonii życia (życiowej)/Ryszard Jadczyk//Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej/Kazimierz Twardowski. – Toruń, 1991. – S. 141–142.

71. Znaniecki F. Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości/Florian Znaniecki. – Lwów; Warszawa: Książnica Atlas, 1934. – 379 s.

ГЛАВА 23

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО ФИЛОСОФСКОЙ ЭСХАТОЛОГИИ Н. БЕРДЯЕВА, С. БУЛГАКОВА И Ф. ФРАНКА

Д. В. Гусев

Орловский государственный университет
г. Орёл, Россия



Статья посвящена образу человека будущего в философской эсхатологии Н. Бердяева, С. Булгакова и С. Франка. Автор рассказывает о главной проблеме этих размышлений – эсхатологическом значении творчества. Н. Бердяев, С. Булгаков, С. Франк трактуют образ человека будущего на основе своих эсхатологических идей.

Образ человека будущего является одной из наиболее значимых и востребованных тем философско-антропологической рефлексии. Это не случайно, так как современная ситуация характеризуется общей антропоцентрической ориентацией науки, выдвигающей проблему человека в ряд важнейших в гуманитарном знании. Произошел подлинный антропологический поворот в философии, что созвучно с ситуацией рубежа девятнадцатого и двадцатого веков. Именно тогда тема человека заняла центральное место в отечественной философии, выступившей в качестве общей духовной основы для всей русской культуры серебряного века. В современных условиях особенно интересен тот образ человека будущего, который имплицитно сопровождает основные темы философии серебряного века. Яркая особенность русской философской культуры заключается в ее исходном антропологизме, в рассмотрении проблем социальной и природной жизни сквозь призму антропологической соразмерности. Эта соразмерность в философских взглядах выдающихся русских философов неизменно соотносилась с философским осмыслением предельных проблем человеческого существования

в рамках эсхатологических концепций мыслителей. Наиболее заметно сопряжение антропологизма и эсхатологизма в творчестве Н. Бердяева, С. Булгакова и С. Франка. Их остро волновали проблемы эсхатологии, они оставили оригинальные и во многом выходящие за рамки традиционного богословского дискурса идеи и концепции конца мира. Обращение к вопросам эсхатологии в творчестве русских религиозных философов серебряного века не просто дань интеллектуальной моде нашего времени, превратившей Апокалипсис в популярный продукт массовой культуры, но попытка увидеть в рефлексии Н. Бердяевым, С. Булгаковым, С. Франком предельных вопросов существования человека и мира то главное, что они хотели сказать о человеке, его сущности и назначении.

Обостренное эсхатологическое мироощущение, сопровождавшее философскую рефлексию проблем человеческого существования и понимание образа человека будущего, тесно связано с переломным характером исторической эпохи, с предчувствием наступления в будущем катастрофических и трагических событий. Во многом близкое по напряженности эсхатологическое мироощущение стало характерной чертой мировоззрения и современного человека. Объяснение такой кризисной направленности мироощущения современного человека лежит в его внутреннем мире, в последствиях произошедшей в двадцатом веке антропологической катастрофы. Человек в ситуации ценностного безразличия, апатии, часто отказывается от мысли о будущем вообще. Любые ожидания будущего, и эсхатологические в том числе, на первый взгляд безразличны и несущественны, единственным смыслом жизни становится максимально возможный уровень потребления и комфорта в настоящем. Синхрония сменяет диахронию в темпоральной организации индивидуального бытия и в мироощущении человека. Это состояние «человеческого кризиса», «пустота в человеке», по выражению Ф. Гиренка, свидетельство того, что мы существуем «в мире антропологической катастрофы». Характеризуя ситуацию антропологической катастрофы в XX веке, В. Д. Губин и Е. Н. Некрасова интерпретируют ее как основной фактор «антропологического поворота» в философии: «... возникла ситуация «человеческого кризиса», возникло ясное осознание того, что

человек не является больше господином во Вселенной, что он не венец эволюции. В нашем веке вырвались наружу такие демонические силы злобы и ненависти, подспудно всегда пребывающие в сознании человека, которые могут в одночасье покончить с человеком и со всем живым на земле» [6, с. 5]. Проблема конечности человека – не только индивидуальной смерти человека, но и конечности всего человечества, перешла в практическую плоскость, и ее острота по-прежнему нарастает. «Осознание собственной конечности порождает сопровождающее нас постоянно чувство случайности (заброшенности) существования и непредсказуемости судьбы. Именно эта зияющая перед человечеством пропасть и вызвала обостренный интерес к человеку, антропологический поворот в философии в целом как попытку найти рецепты спасения человека в самом человеке, в тайнах его тела, души, разума...» [6, с. 5]. Перефразируя вышесказанное, можно утверждать и об «антропологическом повороте» в эсхатологии: на первый план выходит не проблема гибели мироздания в том смысле, который подразумевался в универсальных эсхатологиях религиозных традиций или в концепциях конца истории классической философии, а острое осознание смертности человека и человечества здесь и сейчас, ожидание перехода к пост-человечеству. Ключевая идея эсхатологии – идея конечности мира, в антропологическом контексте, возобладавшем в ее современной трактовке, принимает форму идеи конечности, гибели «антропологического космоса» (В. Панненберг) и ведет к поиску путей преодоления конечности в бытии человека. Эсхатологический дискурс отчетливо и последовательно проявляется как повествование о личности, чьи сущностные основания поражены кризисом. В этом видится возможность интерпретации проблемы антропологических оснований эсхатологии в контексте духовной и ментальной специфики современной эпохи.

Поэтому трактовка образа человека будущего в эсхатологическом контексте, которую мы встретим в произведениях русских философов начала двадцатого века, остается для нас по-прежнему актуальной. Обращение к теме человека в контексте эсхатологии в культуре серебряного века связывалось с поиском путей восстановления целостности сущностных начал человеческого существования путем синтеза, сопряжения различных элементов духовной

жизни. Серебряный век русской культуры и стал попыткой воссоединения разрозненных начал духовной жизни, преодоления опасного для нее разрыва. И поэтому идеи русских философов, обуславливавших в своих эсхатологических концепциях активно-творческое прочтение проблемы человека, выстраивавших образ человека будущего как творца и преобразователя социокультурной и природной реальности, так необходимы нам сегодня.

В философском наследии русских религиозных философов первой половины 20 века – Н. Бердяева, С. Булгакова и С. Франка, особое место занимают проблемы антропологии и эсхатологии, ключевые в трактовке мыслителями образа человека будущего. При этом подходы мыслителей к пониманию данных вопросов имеют значительную общность. Взгляды Н. Бердяева на человека составляют целостную, яркую антропологическую концепцию, в центре которой – проблемы свободы и творчества, тесно сопряженные с эсхатологией. Можно говорить о концепции активно-творческого эсхатологизма, в рамках которой формируется трактовка Н. Бердяевым образа человека будущего, т. к. эсхатология для философа в первую очередь соотносится с личностью, приобретает выраженную антропологическую направленность. Одно из наиболее явных сопряжений эсхатологии и антропологии в философском наследии Н. Бердяева – его идея «активной эсхатологии», определяемой свободным творчеством человека. Философ утверждал, что пассивное ожидание конца времен противоречит свободе и достоинству человека. В философском творчестве Н. Бердяева эсхатология заняла, по словам самого философа, центральное место, явно или скрыто сопровождала все ключевые для него вопросы (творчества, личности, свободы, религии). Постановка эсхатологической проблемы как центральной задачи своей философии связана для Н. Бердяева с его пониманием специфики религиозной философии, восполняющей ограниченность и односторонность как теологии, так и материалистической философии. Поэтому философ формулирует в качестве своей основной задачи гносеологическое и метафизическое истолкование эсхатологии, которая связывает проблему конца мира с идеей объективации, его основной философской идеей [1, с. 547].

Такое понимание эсхатологии сосредотачивается по мысли Н. Бердяева в первую очередь на антропологической проблематике: на вопросах творчества и свободы как проявлений сущностной природы человека. Данной трактовке противоречит «пассивная эсхатология» академического богословия и ряда философских систем: «Пассивное понимание Апокалипсиса как претерпевание конца и суда, как отрицание всякого значения человека и его творчества для самого наступления конца есть выражение рабства человека, его подавленности. Этому противостоит активное понимание Апокалипсиса. Конец мира есть дело богочеловеческое, в него входит активность и творчество человека; человек не только претерпевает конец, но и уготовляет его. Конец есть не только разрушение мира и суд, но также просветление и преображение мира, как бы продолжение творения, вхождение в новый эон. Творческий акт человека нужен для наступления Царства Божьего, он нужен Богу, и Бог ждет его. ... эсхатологизм может и должен быть активным и творческим.» [1, с. 562–563]. И в других работах Н. Бердяев подчеркивает эту же мысль: «Всякий подлинно моральный, подлинно духовный, подлинно творческий акт есть акт эсхатологический, он кончает этот мир и начинает иной, новый мир. ...Всякий подлинный творческий акт есть наступление конца мира, есть переход в царство свободы, выход из заколдованности мира» [2, с. 12]. Таким образом, тема эсхатологии раскрывается философом прежде всего в контексте проблемы творчества и получает в первую очередь антропологическую акцентировку.

Интересно указание самого Н. Бердяева на близость ему взглядов Н. Федорова: «... сознание Н. Федорова было очень высоким, одним из самых высоких в истории христианства. Он глубже всех прозрел ту богочеловеческую истину, что конец мира зависит и от активности человека, от его общего дела, от направленности целостного существа человека на всеобщее восстановление жизни, на окончательную победу над смертью» [2, с. 13]. Отношение Н. Бердяева к эсхатологическим взглядам С. Булгакова и С. Франка не было столь однозначным. С одной стороны Н. Бердяев считал их ограниченными догматическими рамками и несвободными в философском творчестве. Но, например, оценка Н. Бердяевым поздних работ

С. Булгакова уже была более сложной и в целом положительной, и об этом пишет в своем исследовании современная швейцарская исследовательница творчества Н. Бердяева и С. Булгакова Р. Цвален. Таким образом, Н. Бердяев считал подлинным основанием для эсхатологии не истолкование апокалиптических текстов, а экзистенциальный опыт личности [1, с. 493]. Поэтому можно определить в целом его эсхатологическую концепцию как антропологически направленную и раскрывающую образ человека будущего. Принцип эсхатологизма в трактовке образа человека будущего обосновывал для Н. Бердяева необходимость творчества, социальной и культурной активности человека. Такая трактовка во многом близка позиции по данному вопросу С. Булгакова и С. Франка, также проводивших связь между проблемами личности, свободы, творчества и эсхатологии.

Ученик и биограф С. Булгакова Л. А. Зандер определял эсхатологизм как основную категорию его мысли в экономике, в философии и в богословии [7]. С. Булгаков отмечает: «История не может произвольно или случайно оборваться в любой точке, она должна внутренне закончиться, созреть для своего конца» [5, с. 346]. С. Булгаков считает, что «человеку самому не дано знать и определять меру этого исполнения и что поэтому конец неизбежно содержит в себе для человека нечто неожиданное и катастрофичное, как это и свидетельствуется в слове Божиим... переход мира в иное его стояние, – жизнь будущего века, – не есть момент эволюции самого мира, но творческая в нем катастрофа, однако, она содержит в себе его же исполнение и продолжение» [4, с. 350].

И в данном положении выражается ключевой для всей булгаковской эсхатологии момент – предупреждение опасности смещения планов, переноса царства будущего века из трансцендентной реальности в сферу земной истории (как ее завершение). С. Булгаков определял такую точку зрения как хилиастическую, рассматривая хилиазм как противоположность эсхатологизму. И та, и другая установка в их чистом виде ведет к тупиковому и одностороннему пониманию исторического пути человечества. Перспективен лишь синтез этих категорий. Эта проблема разрешается С. Булгаковым в его интерпретации образа миллениума (тысячелетнего царства),

как сверхвременной реальности, присущей всей исторической жизни. Ключевой для понимания образа человека будущего С. Булгаковым является антиномия хилиазма и эсхатологизма: «Хилиазм активен, жизнедеятелен; эсхатологизм – пассивен, квиэтичен» [4, с. 78]. В современной исследовательской литературе данная антиномия эсхатологизма и утопизма также рассматривается в качестве основы в изучении апокалиптических мотивов русской философии и культуры [12, с. 208].

Хотя эсхатологическая концепция С. Булгакова может показаться на первый взгляд менее антропологически акцентированной, чем эсхатология Н. Бердяева, это не так. С. Булгаков подчеркивает, что эсхатологизм в подлинном смысле – это эсхатологическое чувство человека, интимное переживание, мироощущение личности, к нему в полной мере также подходит определение экзистенциального (хотя самим философом оно и не использовалось). Другими словами, С. Булгаков (как и Н. Бердяев, хотя и иными средствами) акцентирует прежде всего антропологические, а не социально-исторические аспекты эсхатологии, антропологически переосмысливает эсхатологию, в том числе и выстраивая образ человека будущего. «Насколько эсхатологизм есть интимное настроение личности, музыка души, он остается живым и подлинным мистическим переживанием. Но стоит только превратить его в отвлеченную норму, в догматическую идею, как он оказывается тоже лишь исторической программой, притом насильственно, изуверски калечащей живую жизнь, то есть становится воплощенным противоречием» [3, с. 124].

Само сопряжение тем эсхатологии и антропологии носит для С. Булгакова далеко не случайный характер, он осуществляет настоящий антропологический поворот в эсхатологии. И это очень интересно – к такому повороту С. Булгакова приводит внутренняя эволюция его взглядов, последовательная разработка проблем, в большей степени относимых к проблемному полю богословия. Если позиция по взаимосвязи эсхатологии и антропологии у Н. Бердяева оформляется достаточно рано и не претерпевает в дальнейшем принципиальных изменений, то мысль С. Булгакова приходит к прочтению эсхатологии как прежде всего повествования о лич-

ности постепенно, по мере углубления и развития его богословской доктрины. В ней ситуация эсхатологического ожидания предельно раскрывает основную сущность человека, по мысли о. Сергия, тот Образ Божий, который каждый человек призван реализовать в себе. Синтез, сводящий воедино размышления философа о судьбе человека и конце мира, осуществляется философом на основе прочтения христологии как антропологии. В качестве одной из основных философско-антропологических проблем у С. Булгакова выступает проблема границы вмешательства человека в реальность и исследование методов и способов такого вмешательства, с этим связано его постоянное внимание к социально-историческому плану личности.

Рассматривая воскрешение как теургический акт, С. Булгаков (как и Н. Бердяев) очень большой интерес проявлял к проекту общего дела воскрешения отцов Федорова. Его отношение к основным положениям оригинальной федоровской эсхатологии было двойственным. С одной стороны, он безоговорочно осуждал основные идеи федоровского проекта как противоречащие христианской эсхатологии, недопустимо смешивающие имманентное миру и трансцендентное, механистически трактующего человека как совокупность частиц, образующих его организм. С другой стороны, общая направленность мысли Федорова, его напряженное эсхатологическое мироощущение, идея всеобщего спасения, апология деятельного, преображающего мир христианства вызывали у С. Булгакова чувство глубокого интереса и симпатии.

Подход С. Франка к философско-антропологическому прочтению проблем эсхатологии довольно близок к позиции С. Булгакова. Как и С. Булгаков, С. Франк в гораздо большей степени, чем Н. Бердяев, ориентирован на догматическое пространство православного вероучения. В раскрытии тем духовной жизни человека, вопросов соотношения науки и религии, соотношения разума и религиозного мирозерцания С. Франк по замечанию о. А. Меня опирался на глубинный опыт постижения реальности как целого, «глубинный опыт соприкосновения с божественным как с чем-то, никогда не определяемым человеческим языком» [8, с. 351]. В «Непостижимом» С. Франк подчеркивал, что в опыте «всегда присутствует безграничное-бесконечное; все конечное дано нам вообще

только на фоне бесконечности» [10, с. 209]. В этом же произведении С. Франк высказывает ключевое положение его антропологической концепции, которая построена на развитии принципа богочеловечества, характерного в частности и для софиологических построений С. Булгакова: «Самость есть личность, когда она стоит перед лицом высших духовных сил... Истинную полноценную реальность непосредственное самобытие обретает, лишь поскольку оно пускает корни в почву иного, чем оно само – духовного бытия» [10, с. 210]. Сближает философско-антропологические взгляды С. Франка и Н. Бердяева и понимание свободы как сущностного основания человеческой природы. В «Духовных основах общества» С. Франк писал, что «свобода есть последняя спонтанная глубина человеческой личности и есть потому та единственная точка человеческого бытия, в которой возможна непосредственная связь человеческого с божественным» [9, с. 239]. Такая трактовка свободы как проявления связи человеческого и божественного является важнейшей характеристикой антропологических взглядов С. Франка, и хотя в определении главной роли свободы в сущностной характеристике человеческого бытия С. Франк созвучен Н. Бердяеву, но понимание двойственного, синергического, богочеловеческого характера свободы человека в большей степени сближает взгляды С. Франка и С. Булгакова. С. Франк наиболее подробно рассматривает вопрос эсхатологической веры человека в своем итоговом произведении «Свет во тьме». В главе третьей «Царство Божие и мир» философ отмечает опасность перерождения эсхатологической веры человека (интимного мироощущения человека по выражению С. Булгакова) в абстрактно-теоретическое учение. С. Франк отмечает, что осуществление эсхатологических событий не может быть представлено событием в составе исторического времени человеческого и мирового бытия, об этом же писал и С. Булгаков. Вывод, к которому приходит С. Франк, заключается в том, что «мы не можем иметь никакого конкретного представления ни о формах конца этого мира, ни о формах «преображенного» бытия «нового неба и новой земли» [11, с. 126]. Этот вывод соотносится с общей позицией философа в вопросах гносеологии, и по словам С. Франка может быть определен только отрицательно.

Следующие слова философа, на мой взгляд, раскрывают сущность его понимания антропологического смысла эсхатологии: «Эсхатологическая вера означает живое, острое сознание, что все нынешние формы человеческого и космического бытия, которые мы привыкли считать вечными ... означают лишь некое преходящее состояние бытия» [11, с. 126]. Эта вера выражается в надежде, что истинный образ мира и человека, соответствующий божественному замыслу, будет проявлен, хотя время этого явления и его формы нам непостижимы. Поэтому эсхатология изменяет весь жизненный мир человека, в этом ее антропологическое измерение. Она дает веру в существование в личной жизни и бытии мира последней, конечной цели, что, как подчеркивает С. Франк, расширяет наши духовные горизонты и радикально меняет всю перспективу жизни человека. Такая эсхатологическая вера дана человеку в непосредственном религиозном опыте и не нуждается в «объективном» обосновании и доказательстве.

Следующая мысль С. Франка особенно актуальна на фоне широкого распространения в современной массовой культуре эсхатологических мотивов и сюжетов. С. Франк писал, что «в некоторые эпохи духовные мотивы, действующие в совершенно разных областях, сходятся, конвергируют в одном направлении. Так, в наше время ряд мотивов психологически поддерживает и укрепляет эсхатологическую веру ... Общее чувство непрочности, зыбкости, изменчивости всех основных форм бытия, которые еще недавно казались вечными, можно сказать, владеют теперь всем нашим сознанием» [11, с. 127]. Об опасности сектантства и религиозного фанатизма, стремящихся превратить эсхатологию в социально-историческую программу, ярко и убедительно писал также С. Булгаков. Развивает эту мысль и С. Франк: в основе такого нездорового и деструктивного эсхатологизма лежит преувеличение значения всего, происходящего ныне в мире, бессознательное переживание «обычной гордыни современников», по выражению С. Франка, в сравнительной оценке своего времени и прошлого. Современной эпохе ложно приписывается привилегия освободиться от «бремени тяжелого исторического процесса и пережить подлинный, страшный, но и славный «конец мира». С. Франк утверждает не только ложность, ограниченность

подобных воззрений, но и их практическую опасность. В понимании этой опасности мысль С. Франка практически полностью совпадает с соответствующими идеями С. Булгакова: опасность заключается в отказе человека от чувства социальной ответственности как активного творца социальной и культурной реальности. Это полностью соответствует мысли С. Булгакова о ценности для человека эсхатологии как интимного, внутреннего переживания духовного мира личности, и ее опасности в форме социально-исторической программы. Об этом С. Франк писал: «Всюду, где эсхатологическая установка является мотивом, непосредственно определяющим действия, там ответственное христианское отношение к реальности, необходимо опирающееся на учет реальности как она есть в действительности, заменяется практикой на основе фантастики. Такое буквальное, прямолинейное понимание эсхатологии как бы разрушает самые основы осмысленной, разумной духовной гигиены христианского отношения к жизни» [11, с. 129]. Этому противостоит «необходимая и здоровая эсхатологическая установка» человека, которая ограничивается общим сознанием возможности конца и преображения мира, как бы видимым через усмотрение шаткости и изменчивости самого бытия мира.

Основными чертами образа человека будущего, развитыми в философско-эсхатологических концепциях Н. Бердяевым, С. Булгаковым и С. Франком, являются осознание катастрофической непрочности бытия человека, эсхатологическая надежда как устремленность к новому бытию, утверждение значимости творческой активности человека в эсхатологической перспективе. Общая для мыслителей идея преображения мира творчеством по-новому раскрывает эсхатологический смысл бытия человека и культуры. Такая трактовка особенно актуальна в условиях антропологической катастрофы, убывания человеческого в человеке, столь характерными для нашей эпохи. Осуществляемая русскими философами Серебряного века рефлексия предельных вопросов существования человека и мира необходима сегодня для поиска путей преодоления кризисных явлений в бытии человека и общества. Чувство эсхатологической надежды связывалось мыслителями с обретением подлинного смысла исторического существования, осуществлением

человеком своего предназначения. Современный человек, отказываясь от эсхатологии надежды, от позитивного полюса эсхатологических ожиданий, часто приходит к уходу от социальной и культурной активности, замыкается в повседневности. Убежденность в неизбежности конца света, уверенность в преходящем характере земной жизни в таком случае обернется утратой человеком собственной сущности как творца культуры и социальной реальности. Отчетливое осознание конечности человека и непредсказуемости его судьбы, возобладавшее в духовной ситуации современности, вызывает сегодня обостренный интерес к образу человека будущего в эсхатологии Н. Бердяева, С. Булгакова и С. Франка, утверждающему чувство надежды и ответственности за будущее.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н. А. Дух и реальность. – М., 2005.
2. Бердяев Н. А. Война и эсхатология//Путь. – № 61. – Окт. 1939 – март 1940. – С. 3–14.
3. Булгаков С. Н. Апокалиптика и социализм//Два града. Исследования о природе общественных идеалов. – СПб., 1997.
4. Булгаков С. Н. Невеста Агнца. – М., 2006.
5. Булгаков С. Н. Свет Невечерний: Созерцания и умозрения. – М., 1994.
6. Губин В. Д., Некрасова Е. Н. Философская антропология. – М.; СПб., 2000.
7. Зандер Л. А. Бог и мир (Миросозерцание отца Сергия Булгакова). – Париж, 1948. – Т. 1.
8. Мень А. Русская религиозная философия. – М., 2008.
9. Франк С. Л. Духовные основы общества. – Париж, 1930.
10. Франк С. Л. Непостижимое//Сочинения/С. Л. Франк. – М., 1990. – С. 181–559.
11. Франк С. Л. Свет во тьме. – Челябинск, 2011.
12. Шестаков В. П. Эсхатология и утопия: (очерки русской философии и культуры). – М., 1995.

АННОТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ANNOTATION

Part I. Philosophy of education. The forming the man of the future.

Chapter 1. Crisis and future of modern education. Philosophy and science in search of new educational paradigm (I. A. Ланцев).

Crisis of Education system is considered as a component global Civilization crisis. The chronology of system crises contacts variation of paradigms of rationality. The author sees a phenomenon of the person of the future in harmonious unity of rational and irrational components of thinking the person. Supposed, that elimination of the spiritual reasons for crisis will lead to qualitatively new organization of the person and mankind. Spiritual evolution of mankind in secular and religious understanding spirituality is analyzed.

Chapter 2. Anthropological ladder of educational objectives and results: from legalism through divine grace to salvation (A. A. Ostapenko, A. V. Shuvalov).

In this article authors attempt to specify the notion of complete education in the form of anthropological matrix of educational objectives and results. The theoretical construction is based on ontological fundamentals of human mode and style of life. On this base five-level structure of normalized and nonnormalized educational objectives is constructed. The process of human formation is described in terms of neoplasms of personality. In this paper the burning pedagogical issues of the day correlate with psychological anthropology and patristic traditions. The results of this study allow further development of pedagogic theory and practice, overcoming prevailing knowledge-based approach to education and his contemporary modifications.

Chapter 3. Transformation of rationality in education in the context of generalcivilization processes (O. A. Dolskaya).

An author examines rationality in education and its changes on a background civilization processes. Analysis paradigms of education leaning through the phenomenon of rationality and using large practical material. Education in the conditions of dynamic development of informative society can execute the destiny of general civilization potential only on condition of account of transformation rationality in education.

Chapter 4. Spiritual-honest education and upbringing at the context of humanitarian technologies (A. P. Tsvetkov).

In general, humanitarian technologies are interpreted as a results-oriented collective activity of society. Mentioned activity is based on the modern humanitarian knowledge and aimed at individual upbringing, education of people. It is also aimed at people and social processes management. (In the restricted sense, it can be a psycho-diagnostic checkup of adult personalities for the purposes of self-knowledge, psychological aid, vocational selection, groups acquisition etc.).

Chapter 5. Innovative approaches at education of the rising generations: distance training (T. G. Chekmenyova, A. A. Pribytkov).

In article innovative approaches to education on an example of distance training are considered. Authors notice that distance training assumes set of innovations and improvements, giving to the teacher and trainees boundless possibilities for the creative approach to training.

Part II. The image of the man of the future: whom will be form the grown up generation.

Chapter 6. Interdisciplinary axiological oriented education for harmonization of people and society life activity (E. G. Bryndin).

Process of formation of the person in modern educational space is connected with the decision of two primary goals. First, to provide economic availability to the person in educational space. Secondly, with the organization of the interdisciplinary valuable-focused formation on harmonization of ability to live of the person and a society. Key concepts: person, educational space.

Chapter 7. Formation of modern worldview and actuality of noosheral thinking (V. V. Buryak).

The article explores the methodological aspects of studying world outlook in the context of noospherologic researches and clarifying the methodological component of pedagogic.

Keywords: world outlook, noosphere, noospherology, globalization, ideology.

Chapter 8. Image of the man of the future: social-philosophic researches (I. V. Vladlenova).

The image of man of the future, which is constructed in two models: in the context of Eastern and Western philosophy. The first model allowed to fight with nature, the natural foundation of human existence, the desire to change yourself and the world. This model is embodied in research on genetic engineering, artificial intelligence. The opposing model posits subordination of human nature, the harmonious coexistence of the three components of the “man-society-nature.”

Chapter 9. Formation of the new world view, new person, new society of the future (V. Voronkova).

The article analyzes coming into being and formation of the new world view that should be called noosphere (rational), proves the development of appropriate theory of the new consciousness formation, new person, new society of the future with the help of which society can proceed to a new state of mutual responsibility and reasonable relations to nature; conditions for the formation of noosphere-spiritual economy, aimed at meeting the needs of rational person.

Keywords: new world view, spirituality, noosphere worldview, noosphere-spiritual economy, cosmic thinking.

Chapter 10. About the man of foreseeable future (V. B. Guhman)

The remote future is unpredictable, therefore the future’s man problem is considered as relevant to the near future (XXI century). It is imagined as the informative civilization’s hegemony, in that immaterial information will be the general social resource, spiritual-moral problems will be general human problems of the personality and education. Basic attention is spared to these problems in the article.

Chapter 11. Vision of the national idea by the common Russian citizen (V. V. Kostenkov).

It is said that thoughts, wishes and acts define our fortune. Usually, person lives unreflectively, spending one’s time ungifted, making

mistakes and checking one too late. Life gets over fast. Probably it is reason of hankering to ancient wisdom and wish to comprehend the science of life, to help oneself and other people.

Chapter 12. Image of the man of the future: transition to postmodern (L. V. Lesevitskiy).

The study raises the topical issue of a human future in the philosophy of postmodernism. The author relates the emergence of this philosophy with the crises of human civilization: the loss of human existential self-understanding, the presence of syndrome of “existential vacuum” in the majority of Westerners, factor in erasing the boundaries between virtual and real. The study proposes a paradigm shift from postmodernism to sverhmodernu (in the terminology S.E. Kurginyan), which will be the key to a more humane image of man of future periods.

Chapter 13. Person of the planetary-cosmic type as an appropriate stage of planetary evolution (philosophic aspect) (E. P. Sabodina).

Article is devoted an actual problem of formation of the person planetary – space type. Necessity of synthesis of historical experience of the people of Russia, Ukraine and the whole world is shown and it is natural the newest – scientific and humanitarian technologies in the field of transformation of the person.

Chapter 14. Image of the future (V. V. Shakhidjanyan).

We often use phrases “mode of life”, “image of behavior”. Saying that we imply that everyone lives according to image (system) of apprehensions concerning oneself, own behavior at society. But who did mould mentioned image? Only image bearer together with wider public. Even not only wider public, but those ones whom one believes.

Part III. The image of the man of the future: how form the grown up generation.

Chapter 15. Methodic of lectures and seminars carrying out with a glance to modern researches in neuro-sciences and psychology (O. A. Bazaluk).

The article shows: 1) that level of development of in neuro-sciences influences on the level of psychology development directly. 2) in turn, level of psychological conceptions development defines the efficiency and directionality of educational system. 3) Author

substantiated that differences between European-American educational system and the Soviet one are based on the differences at psychological and neuro-psychological approaches of the problem of inheritance of individual characteristics of mentality. 4) Author reviewed the features of neurophysiological development of mentality during youth and features of pedagogical influence at this period. 5) Taking stand on the own pedagogical experience, author substantiates methodic of lectures and practical lessons (seminars) performing at higher education institution.

Chapter 16. Pedagogues of professional lyceum and college: social-cultural aspects and perspectives of development (S. Ya. Baev, A. S. Mishchenko)

In the article the socio-cultural aspects and perspectives of development of teachers professional schools and colleges. Proposes measures to improve the educational standards of the educational activities of teachers of vocational schools and colleges.

Chapter 17. Family-oriented approach as one of directions of the educational system development in XXI century: utopian dreams and reality of the future (L. A. Gritsay).

The article discusses the innovative potential of family-centered approach as one of the directions of the education system of the XXI century. Examines the essential foundation of this approach, its basic characteristics, as well as possible obstacles to implementation in practice of modern education system.

Chapter 18. Management as a methodology of human activity (N. A. Zhuk, L. V. Zhuk).

The short characteristic of universal methodology of management is resulted, which covers all levels from personal self-management before management of Mankind. Keywords: management, self-management, methodology, algorithm.

Chapter 19. The child and childhood in contemporary humanities research (O. Kvas).

The article analyzes the views of children and childhood studies, which have their own dynamic, growing up with certain social and cultural contexts, creating a scientific and research directions. After the change of the child models and child care and changing concepts

and methods of education. Also changing educational practice, research methodology, and various narrations childhood. Key words: child, childhood, childhood model, education, educational practice.

Chapter 20. The future and the man of XXI century (N. V. Serov).

The goal of this article is a representation of model of natural which could be admitted by whole scientific society in any part of science of human. Strictly speaking to perform mentioned goal it is necessary to link subjective factors of personal perception of art with objective parameters of medium. In other words, to formalize main functions of creator using some parameters. It is common to separate three most general of them (including one's derivatives): "social", "cultural" and "biological".

Part IV. Research of the man of the future in the works of art.

Chapter 21. Sergey Hessen's Philosophy of Higher Education (G. E. Alyev).

It is analysed a philosophical and pedagogical conception of the Russian Neo-Kantian Sergey Hessen, in particular, his theoretical substantiation of goals, meaning and content for the highest level of academic education.

Keywords: philosophy of pedagogy, higher education, Neo-Kantianism, Russian philosophy.

Chapter 22. The Works by Stefan Baley in terms of Philosophy of Education (O. A. Goncharenko).

The place of S. Baley in the system of Ukrainian and Polish Humanistic Studies and features of philosophical, pedagogical and psychological ideas of the scientist, predetermined by a situation of codensity in his life are shown.

The sociocultural interrelation between S. Baley's works and the Lviv-Warsaw philosophical school and accordingly, the influence of traditions and achievements of the European and American psychological-pedagogical school on the thinker's philosophy of education are analyzed. It is claimed that as a result such connection defined historical destiny of Baley's philosophy of education in Ukraine, as the world outlook and methodological priorities formulated in it contradicted a number of positions of the Soviet school of pedagogical psychology concerning the education system organization.

Chapter 23. Image of the man of the future in the philosophical eschatology of n. Berdyaev, s. Bulgakov and s. Frank. (D. Gusev).

This article is devoted to the image of the man of the future in the philosophical eschatology of N. Berdyaev, S. Bulgakov and S. Frank. The author tells about the main problem of these reflections – the eschatological meaning of creative work. Fedorov and Berdyaev interpret the image of the man of the future on the base of theirs eschatological ideas. Key words: image of the man of the future, eschatology, creative work, N. Berdyaev, S. Bulgakov, S. Frank.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аляев Геннадий Евгеньевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Полтавского национального технического университета имени Юрия Кондратюка (Украина).

Баев Семен Яковлевич – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории методологии исследования истории педагогического образования. Институт педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия).

Базалук Олег Александрович – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник образования Украины, заведующий кафедрой философии и социальных наук Киевского университета туризма, экономики и права, Председатель международного философско-космологического общества (МФКО), организатор и руководитель интернет-проекта «Образ человека будущего», г. Киев (Украина).

Брындин Евгений Григорьевич – директор Новосибирского исследовательского центра «ЕСТЕСТВОИНФОРМАТИКА», руководитель общественного движения «НРАВСТВЕННАЯ РОССИЯ», г. Новосибирск (Россия).

Буряк Виктор Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Таврического национального университета имени В. И. Вернадского, г. Симферополь (Украина).

Владленова Илиана Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Харьковского Национального технического университета «ХПИ», ответственный секретарь Вестника НТУ «ХПИ» серия «Философия», г. Харьков (Украина).

Воронкова Валентина Григорьевна – доктор философских наук, профессор, Академик Украинской академии политических наук, Академик Международной академии высшей школы (г. Москва), г. запорожье (Украина).

Гончаренко Ольга Анатольевна – кандидат философских наук, заведующая научно-методического отдела Хмельницкого экономического университета, г. Хмельницкий (Украина).

Грицай Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной психологии и социальной работы, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань (Россия).

Гусев Дмитрий Владимирович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и ювенальной политики Орловского государственного университета; докторант Орловского государственного университета, г. Орёл (Россия).

Гухман Владимир Борисович – доктор философских наук, профессор, профессор Тверского государственного технического университета, г. Тверь (Россия).

Дольская Ольга Алексеевна – доктор философских наук, профессор кафедры философии Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», г. Харьков (Украина).

Жук Людмила Викторовна – директор ООО «Инфобанк», г. Харьков (Украина).

Жук Николай Алексеевич – доктор философии, кандидат технических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естественных наук, Вице-президент по теоретическим исследованиям АО «Научно-технологический институт транскрипции, трансляции и репликации», г. Харьков (Украина).

Квас Елена Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры общей педагогики и дошкольного образования, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Львовская обл. (Украина).

Костенков Вячеслав Викторович – инженер-технолог, пенсионер, г. Дзержинск, Нижегородская область (Россия).

Ланцев Игорь Авенирович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры теоретической и математической физики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород (Россия).

Лесевицкий Алексей Владимирович – закончил аспирантуру при кафедре истории философии Пермского государственного университета. Преподаватель экономики в Пермском финансово-экономическом колледже – филиале «Финансового университета при Правительстве Российской Федерации», г. Пермь (Россия).

Мищенко Александр Сергеевич – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологических и социологических исследований в педагогическом образовании. Институт педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия).

Остапенко Андрей Александрович – доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, г. Екатеринодар (Россия).

Прибытков Алексей Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политологии Воронежского государственного технического университета, г. Воронеж (Россия).

Сабодина Евгения Петровна – кандидат философских наук, научный сотрудник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва (Россия).

Серов Николай Викторович – доктор культурологии, профессор кафедры философии и культурологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург (Россия).

Цветков Александр Петрович – кандидат философских наук, профессор кафедры социальной философии Таврического национального университета имени В. И. Вернадского, г. Симферополь (Украина).

Чекменёва Татьяна Геннадьевна – кандидат политических наук, доцент кафедры истории и политологии Воронежского государственного технического университета, г. Воронеж (Россия).

Шахиджанян Владимир Владимирович – журналист, преподаватель Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва (Россия).

Шувалов Александр Владимирович – кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедического отдела ГОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», г. Москва (Россия).

МЕЖДУНАРОДНОЕ ФИЛОСОФСКО- КОСМОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО (МФКО)

- некоммерческая организация (существует с 2004 г.) специализируется на:
 - научных и философских исследованиях структуры Мироздания и основных этапов ее эволюции;
 - исследованиях места человека (точнее, его психики, как нейронных ансамблей подсознания и сознания) в масштабах Земли и космоса;
 - научно-философской аналитике современных образовательных систем с целью формирования образа человека будущего, способного мыслить планетарными и космическими масштабами;
 - теоретических исследованиях в области организации длительных космических путешествий.

МФКО приглашает к сотрудничеству исследователей с научно-академической направленностью для создания единого научно-исследовательского пространства.

МФКО выпускает ежегодный научно-философский журнал «Философия и Космология», а также коллективные монографии: «Образ человека будущего» и «Космические путешествия», проводит интернет-конференции, международные семинары и т. п.

Сайт МФКО: www.bazaluk.com;
электронный адрес: logos35@yandex.ru

Наукове видання

ОБРАЗ ЛЮДИНИ МАЙБУТНЬОГО:
Кого и Як виховувати в підростаючих поколіннях

Колективна монографія

Том 2

(російською мовою)

Керівник видавничих проектів *Кривенко О. А.*
Оригінал-макет виготовлено ТОВ «Видавничий дім «Скіф»
Комп'ютерне верстання *Казьміної Є. І.*
Обкладинка *Казьміної Є. І.*

Підписано до друку 16.01.2012. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура NewtonС.
Друк офсетний. Обл.-видав. арк. 19,42. Умов. друк. арк. 18,06.
Тираж 1000 (1-й завод 1 – 500) пр. Зам. №

ТОВ «Видавничий дім «Скіф»
Тел. (044) 581-21-38
Свідоцтво: ДК № 581 від 03.08.2001.

Друк

0232 **Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях:** коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука – К.: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – 408 с.

ISBN 978-966-8894-69-5

Во втором томе коллективной монографии рассматривается состояние системы образования главным образом в России и Украине к концу первого десятилетия XXI столетия. Поднимается целый пласт проблем, связанный с непрерывным развитием общества и техносферы, а также ролью в этом процессе семьи, педагогов («хорошего учителя» в терминологии В. Сухомлинского) и учебных заведений, предлагаются пути их решения. В монографии анализируются перспективы развития системы образования, акцентируется внимание на формировании образа человека будущего, на методах его достижения.

Монография предназначена для студентов, аспирантов и преподавателей учебных заведений всех уровней аккредитации, а также для всех, кто хочет обеспечить полноценное счастливое будущее себе, близким и своим детям.

УДК 37(477+(470+571))»20»
ББК 74.200

