

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 3

Киров
2018

Главный редактор

Н. А. Низовских, доктор психологических наук, доцент,
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместитель главного редактора

О. А. Останина, доктор философских наук, профессор,
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-7421-0615

Заместитель главного редактора

О. В. Коршунова, доктор педагогических наук, доцент,
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0003-2693-0305

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, доктор педагогических наук, доцент,
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-6233-7571

Состав редакционной коллегии:

Философские науки

М. И. Ненашев, доктор философских наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
Е. А. Счастливецова, доктор философских наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);
А. М. Дорожкин, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
В. А. Кутырев, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
В. Я. Перминов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);
Л. Т. Ретюньских, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);
Е. С. Черепанова, доктор философских наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Педагогические науки

Е. О. Галицких, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
С. И. Калинин, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;
С. М. Окулов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
В. Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;
Ю. А. Сауров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;
Г. И. Симонова, доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института, Вятский государственный университет (г. Киров);
Е. А. Ходырева, доктор педагогических наук, профессор, проректор по качеству образования АНО ВО «Университет Иннополис» (г. Казань);
Е. Protassova, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия), ORCID: 0000-0002-8271-4909;
А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (г. Хайфа, Израиль)

Психологические науки

Л. А. Мосунова, доктор психологических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
Н. Л. Росина, доктор психологических наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);
Р. В. Ершова, доктор психологических наук, профессор, Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;
В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (г. Череповец), ORCID 0000-0002-9627-2304;
Е. Е. Сапогова, доктор психологических наук, профессор, МПГУ (г. Москва), ORCID 0000-0002-0581-7429;
М. А. Щукина, доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург);
P. Jelescu, доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (г. Кишинев, Молдова)

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)
Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»**

Редактор О. И. Коробкова

Дизайн обложки: А. К. Долгова

Редактор выпускающей А. Н. Петрова

Компьютерная верстка К. А. Ашихмина

Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Цена свободная

*По направлению «Философские науки» журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Торубарова Т. В.</i> Ф. Ницше о воле к власти и поиске новых ценностей.....	4
<i>Мусиец П. В.</i> Актуальные дескрипции (пост)современного общества в социально-философском контексте.....	13
<i>Долгих А. Ю.</i> От научной фантастики к паранаучной фантазматике?.....	21
<i>Смирнов С. В.</i> Сущностные свойства биоинтеллектосферы	26
<i>Мавляутдинов И. С.</i> Глобализация и ислам: противостояние и вовлечение.....	33
<i>Стожко Д. К.</i> Социальная справедливость в контексте хозяйственного развития общества	40
<i>Юрьева В. В.</i> Проблематика социализации в контексте техногенного общества	49
<i>Щербакова С. И.</i> Социально-философское осмысление образа жизни в техногенном обществе.....	57

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг.: к 100-летию создания	66
<i>Вахрушева Л. Н., Мокеева С. В.</i> Формирование представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры.....	81
<i>Шалагинова Е. А.</i> Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковом университете	91

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Прусак А. Б.</i> «Переписка с Профессором» как средство формирования положительного образа-я учащихся в процессе изучения математики.....	98
<i>Сергеева О. В.</i> Межличностные ролевые позиции преподавателя вуза.....	113
<i>Росина Н. Л., Цветкова Н. В., Шешукова Н. Н., Шутова Н. В.</i> Концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз»	121

Ф. Ницше о воле к власти и поиске новых ценностей

Т. В. Торубарова

доктор философских наук, профессор, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана. Россия, г. Москва; Курский государственный университет. Россия. г. Курск.
E-mail: ttorubarova@rambler.ru

Аннотация: В статье раскрывается суть «воли к власти» Ф. Ницше как «принципа новой оценки». Отмечается, что принцип новой оценки призван определить жизнь в ее сущностной основе, а ценности этой жизни – ее перспективные условия. Если бытие понимается как воля к власти и могуществу, то сама эта воля есть основа и сфера всех ценностей. В такой перспективе автором осмысливается сущность реальности, фундаментальным измерением которой становится нигилизм, устраняющий различие между истиной и неистинной. Истина как ценность проистекает из истины, имеющей характер достоверности. Разъясняется, что с характеристикой истины как ценности сущность истины заключается уже не столько в соответствии реальности или согласованности, сколько в приспособляемости каждого субъекта образцу или стандарту, который используется самим субъектом и диктуется самой природой субъекта. Субъект, обеспечивающий себя гарантией существования в силу изначально присущего ему мышления, в метафизике Ницше понимается как универсальная воля, и критерий истины теперь состоит в увеличении могущества. Разъясняется, что воля к власти в поиске новых ценностей всегда присутствует, балансируя на грани безумия. Этот поиск движим ее внутренним противоречием – обретения и утраты своей истины. Уполномочивание бытия как воли к власти свидетельствует об экспликации этого бытия, но равным образом и об его утрате. Автор приходит к выводу, что такого рода отчуждение порождает господство телесной детерминации, в которой правит уже невменяемость, а понятие воли становится более широким в своем динамизме, подчиняющем себе мировой порядок на основе утверждаемых ею ценностей.

Ключевые слова: воля к власти, ценности, нигилизм, метафизика, бытие, ничто, переоценка.

Ценностный план мышления связан с формированием такого рода понимания бытия, в котором ключевым становится действенное, волевое измерение, задающее отношение человека ко всему сущему с позиции силы и власти. Понимание мира через апелляцию к идеям и ценностям зреет в лоне новоевропейской метафизической позиции, в которой бытие понимается как сознание, и в качестве своего метафизического истока коренится в мысли Ф. Ницше, что воля к могуществу связана с постоянной переоценкой ценностей. Все это вводит новое измерение бытия – бытия как воли к власти. Воля к власти – это «перспектива», которая в своем развертывании намечает условия своего сохранения и возрастания внутри собственного становления. Условиями осуществления такого рода перспективистского плана экспликации бытия являются ценности. «Ницше определил задачу будущей метафизики как переоценку всех ценностей, как новое самосознание в форме воли к власти» [1, с. 354].

Ф. Ницше предпринимает критику возможности метафизической трансценденции. Вместо метафизики он говорит о «гипофизике». Это новая «топология», или чувство места, ориентирована на поиск значения высших смыслов в терминах низших, т. е. света в терминах тьмы. Такого рода переориентацию Ницше усматривает в возвращении к раннему греческому опыту, который был заменен платоновско-христианской онтологией, устремленной к метафизическому. Преобладающую часть философской и теологической традиции он рассматривает как эксцентрическую. Переориентация вокруг истинного центра требует ниспровержения центра ложного. Необходимо возвратиться к истинному центру от того источника, который ведет к «декаденству» и «нигилизму» как его последствию. Нигилизм внутренне присущ

трансцендентально ориентированной онтологии, так как она обесценивает все сущее. Метафизическое призвано обесценивать конечный и феноменальный опыт. «Задача Ницше – это задача великой культурной переоценки» [11, р. 15]. Условием для реабилитации феноменального мира в качестве самоцентра и самооснования является критическое разрушение метафизического бытия, которое оставляет после себя лишь Ничто, абсолютный нигилизм. В связи с этим важно обратить внимание на знаменитую фразу Ницше, которой он культивирует уже достигнутое развитие, говоря иногда об убийстве Бога. Человек «убил Бога» – то есть осуществлен акт разъединения священного от секулярного, Бытия от Времени, этот акт своим неизбежным следствием имел изгнание бытия в сферу, которая недоступна человеческому, так как эта сфера определяется устранением из нее всех феноменальных предикатов, в терминах которых выступают доступные нам значения и распознаваемые смыслы. Чистое Бытие, как говорил Гегель, есть чистое Ничто. То, что Ницше рассматривает как необходимое, есть инверсия первоначальной инверсии: если Бытие становится Ничто, то Ничто оказывается Бытием. Если по отношению к метафизической сфере феноменальный мир редуцируется к ничто, то когда сама эта сфера редуцируется к ничто, тогда остается только феноменальный мир как возможное место Бытия.

Ницше доказывал, что реальным источником значения и ценности всегда был человек, «дающий оценку». Человек должен быть признан неизбежной точкой отчета, мерилom какого-либо значения и ценности. Ценность и оценка имеют место в той мере, в какой человек назначает и оценивает, тем самым является означающим и оценивающим. Таким образом, в акте собственного признания и самоутверждения он конституирует феноменальный мир как истинный, т. е. как объективное воплощение значений и ценностей, какими он его наделяет. Даже ничто есть человеческое значение, но когда человек утверждает себя в качестве оценивающего и, следовательно, свой мир как оцениваемый, тогда становление получает штамп Бытия.

Слоган Ницше «Бог умер» – это формула нигилизма метафизического порядка. Если метафизика есть постижение всего сущего в его собственной сущности, то для Ницше интерпретация вещей имеет характер поиска подлинных ценностей. Бог, сверхчувствительный или метафизический мир, разного рода идеалы, – все это высшие традиционные ценности, которые не могут быть осуществлены в действительном мире повседневного человеческого опыта. Ницше говорит о девальвации всех традиционных ценностей; с другой стороны, необходимо новое понимание бытия как необходимый способ преодоления нигилизма в целом. Речь идет не просто о замене традиционных ценностей новыми. Необходимо разрушение всей «фабрики» порождения привычных ценностей, девальвация которых может быть только переоценкой их на основе нового принципа ценностей и новой оценки вообще. Мир сверхчувственного неприемлем, поэтому надлежащим принципом должна быть жизнь, сама жизнь как таковая. «Телесные функции принципиально в миллион раз важнее, чем все красивые состояния и вершины сознания: последние представляют лишнее украшение, поскольку они не являются орудиями для упомянутых телесных функций. Вся сознательная жизнь, дух вместе с душой, вместе с сердцем, вместе с добротой, вместе с добродетелью, на чей же службе они состоят? На службе у возможного большего совершенствования средств (средств питания, средств подъема), т. е. основных животных функций, – прежде всего, на службе у подъема духа жизни.

«То, что называем “телом” и “плотью”, имеет неизмеримо большее значение: остальное есть незначительный придаток. Прясть дальше всю нить жизни, и притом так, чтобы нить делалась все прочнее, – вот истинная задача» [2, с. 367].

Собственная метафизика Ницше становится, таким образом, философией жизненной силы, требующей преодолеть нигилизм своего времени нигилизмом более высокого порядка, имеющим в некотором смысле положительный характер. Сущность нигилизма заключается не просто в отрицании тех или иных ценностей, которые мы считаем высшими, а прежде всего в том, что бытие как процесс, как непрерывно являемая истина означает просто Ничто. В связи с этим приведем высказывание К. Ясперса: «Как же, – пишет он, – осознал Ницше последствия безбожия? Смерть Бога означает, что любое истолкование мира – иллюзия. Ничто не истинно, а все позволено» [10, с. 27]. Традиционная метафизика в своей исторически конституируемой и непрерывно развивающейся сущности потому оказывается изначально нигилизмом того или иного рода, потому именно, что она, согласно М. Хайдеггеру, так или иначе оказывается «фун-

даментальным забвением бытия». Единственный путь действенного преодоления нигилизма, по мнению опять же М. Хайдеггера, – это преодоление «забвения бытия», то есть выход за пределы метафизического мышления, причем в таком направлении, которое позволяет понимать само бытие как становление и как процесс. Именно в связи с этим необходимо выяснить, как следует понимать жизненную стихию и силу, которая не только открывает, но и позволяет основывать совершенно новые ценности. Жизненная стихия и сила имеет свое основание в становлении, которое понимается не в смысле непрерывного и бесконечного изменения, а в смысле универсальной динамики, которая охватывает все сущее и конституирует все многообразие сущего в его бытии, имеющем характер воли-к-власти. Два ключевых выражения определяют метафизику Ницше: «воля-к-власти» и «вечное возвращение того же самого».

Бытие, становление, жизненная сила и воля-к-власти, – эти все слова в языке Ницше нередко оказываются взаимозаменяемыми. В философии Лейбница понятие субъекта в смысле *Ego cogito* распространяется на все сущее в силу динамического характера всех природных вещей, наделенных стремлением (*appetitus*), т. е. волей, которая образует основу динамики как таковой. Все направление новоевропейского мышления направлено на постижение динамического начала в природном порядке всего сущего, и это начало в том или ином плане обнаруживалось как Воля. Поэтому вполне естественно, что Ницше осмысливал бытие в аспекте универсального становления и непрерывной жизненной силы и стихии, постигал бытие прежде всего как волю. Как отмечает М. Хайдеггер, «...воля сама по себе есть уже акт стремления в качестве реализации цели стремления, причем эта цель осознанно и сознательно прилагается не иначе как в понятии, т. е. в качестве чего-то обобщенно-представленного. Воле присуща осознанность. Воля к воле есть высшая и безусловная осознанность рассчитывающего самообеспечения, производимого волевым расчетом... Поэтому ей присуще также всестороннее, постоянное, полное исследование средств, причин, помех, расчетливая замена, эксплуатация целей, обман и маневр, инквизиторская хитрость, вследствие чего воля к воле недоверчива и скрытна даже по отношению к себе и не нацелена ни на что другое, как на обеспечение себя самой в качестве воли».

Бесцельность, причем принципиальная, абсолютной воли к воле есть полнота той сущности воли, которая дала о себе знать в кантовском понятии практического разума как чистой воли. Последняя волит сама себя и есть в качестве воли бытие. Поэтому рассмотренная со стороны содержания чистая воля с ее законом формальна. Она есть сама себе единственное содержание в качестве формы» [7, с. 186].

Воля не постигается в психологических терминах, она не возникает из чувственного стремления к чему-то или хотения чего-либо, поскольку, будучи в основе всего сущего, воля в своей сути метафизична. Бытие понимается как воля, поэтому внутренняя динамика бытия выражается в терминах «воления». Метафизическая сущность воли в том прежде всего заключается, согласно Ницше, что воля всегда стремится повелевать, призывать и вообще господствовать. Но «учение о воле, – как справедливо замечает Ф. Юнгер, – нуждается еще в учении о полномочиях этой воли к власти» [9, с. 143]. Во второй части своей книги «Так говорил Заратустра» Ницше впервые говорит о том, как следует постигать волю к власти: «Но где бы ни находил я живое, везде слышал я и речь о послушании. Все живое есть нечто повинующееся». «Везде, где находил я живое, находил я и волю к власти; и далее в воле служащего находил я волю быть господином. Чтобы сильнейшему служил более слабый – к этому побуждает его воля, которая хочет быть господином над еще более слабым: лишь без этой радости не может он обойтись. И как меньший отдает себя большему, чтобы тот радовался и власть имел над меньшим, – так приносит себя в жертву и больший и из-за власти ставит на доску – жизнь свою» [3, с. 82]. И далее: «Только там, где есть жизнь, есть и воля; но это не воля к жизни, но... воля к власти! Много ценится живущим выше, чем сама жизнь; но и в самой оценке говорит – воля к власти!» [3, с. 83]. Волишь значит стремиться стать господином. Подчиненный тоже хочет стать начальником, чтобы повелевать, чтобы приказывать ниже его стоящим. Воля быть господином придает особый смысл жизни. Она предполагает непрерывное преодоление разного рода препятствий, чтобы осуществлять подавление. Она стремится контролировать любого рода жизненные ситуации, в которых важную роль играет то или иное действие. Быть способным повелевать – это не значит просто командовать и отдавать приказы другим; это значит также способность подчинять себя, подчиняться самому себе ради осуществления намечаемой цели, то есть в самоподчинении ни на минуту не «расслабляться», чтобы быть готовым всегда владеть собой. Если

повелевать значит приказывать и подчинять, то это означает возможность пользоваться и располагать своей собственной властью. Все то, чем воля повелевает, это как раз и есть ее собственное воление. Такова сущность воли к волению как таковому. Имеющий подлинную волю и отдающий приказание, а также контролирующий их исполнение призван также и к тому, чтобы критически и вполне осознанно внимать самому себе.

Приведем, в связи с этим, рассуждение М. Хайдеггера: «Таким образом, – пишет он, – отдающий приказание выше самого себя, поскольку он рискует и сам собой. Приказывать и повелевать – не то же самое, что раздавать команды налево и направо; приказывать значит преодолевать самого себя, – приказывать труднее, чем подчиняться. Волевать значит собираться в кулак, предаваясь заданному. Лишь тому, кто не может слушаться самого себя, приходится особо приказывать. К тому, чего волеит воля, она не стремится как к таковому, чего у нее еще нет. То, чего воля волеит, у нее уже есть. Ибо воля волеит свою волю. Свое воление – вот что волеит она. Воля превышает сама себя. Итак, воля волеит себя как такая, которая возвышается над самою собою, а потому она вынуждена одновременно отставать от самой себя и приводит себя в подчинение себе» [8, с. 189]. Воля в присущем ей волеии стремится к постоянному усилению и возрастанию. «Все “задачи”, “цели”, “смысл” только формы, выражения и метаморфозы одной и той же воли, которая присуща всякому процессу: воли к власти. Иметь стремление, цели, намерения, *волю* вообще – это то же самое, что желать стать сильнее, желать расти – и желать *также средств* для этих целей» [2, с. 368].

Воля понимается Ницше как жизненная сила, а постоянное возрастание и размножение есть закон самой жизни. Закон роста предполагает как постоянство, так и развитие, то есть дальнейший рост. Жизненность как таковая всегда достигает определенной степени развертывания, всегда имеет возможные или пробные предпочтения и характеризуется таким постоянством, которое может рассматриваться как своего рода гарантия. Жизнь лишена статичности, однако гарантируемая стабильность и своего рода постоянство имеют жизненный характер только в той мере, в какой они уже преодолеваются внутренней динамикой самой жизни, поскольку она есть становление, преодоление и возрастание. Момент возрастания, который включает в себя элементы постоянства и преодоления, является необходимым для всего жизненного процесса. «Жизнь, согласно Ницше, не есть приспособление внутренних условий к внешним, а воля к власти, которая, действуя изнутри, все больше подчиняет себя и усваивает себе все “внешнее”» [2, с. 373].

В отрывке 689 Ницше пишет: «Жизнь, как наиболее знакомая нам форма бытия, представляет специфическую волю к аккумуляции силы: в этом рычаг всех процессов жизни: ничто не хочет сохранить себя, все стремится к тому, чтобы быть суммированным и аккумулярованным».

Жизнь как частный случай (отсюда гипотеза относительно общего характера всего существующего) стремится к *максимуму чувства власти*, в существе своем она есть стремление к большему количеству власти; всякое стремление есть ни что иное, как стремление к власти; эта воля остается самым основным и самым подлинным фактом во всем совершающемся...» [2, с. 381].

Воля не только стремится расширять свое воление в сфере жизни, но и подчиняет себя и тем самым преодолевает действия своего господства. В плане постоянства воля просто упражняет свою силу. В преодолении себя, чтобы быть еще могущественнее, воля движется к еще большей власти. В самой формуле «воля-к-власти» власть выражает тот способ, как воля волеит и повелевает, поскольку природа власти – это подчинять и приказывать. Воля к власти призвана одновременно устанавливая как условие для ее сохранения и постоянства, так и условие для преодоления уже достигнутого властью уровня.

В связи с этим примечательно рассуждение М. Хайдеггера, который пишет: «Согласно Шопенгауэру, пессимизм – это вера в то, что в наисквернейшем из миров жизнь не стоит того, чтобы жить, чтобы утверждать ее. По такому учению, и жизнь, и, следовательно, сущее как таковое в целом надлежит отрицать. Такой пессимизм, по Ницше, – “пессимизм слабости”. Для такого повсюду один только мрак, всюду есть причина, чтобы ничего не удавалось; он притягивает к знанию того, как что будет протекать – именно под знаком вездесущей беды и краха. Напротив, пессимизм силы, пессимизм как сила и крепость не строит себе ни малейших иллюзий, видит опасности, не желает ничего затушевывать и подмалевывать. И он насквозь провидит фатальность настроенного бездеятельного ожидания...Он аналитически вторга-

ется в явления, он требует ясного осознания тех условий и сил, которые несмотря ни на что все же позволяют совладать с исторической ситуацией и обеспечат успех.

Более существенно осмысление могло бы показать, что в этом «пессимизме силы», как именует его Ницше, довершается восстание человечества Нового времени – оно восстает в безусловное господство субъективности в рамках субъектности сущего» [8, с. 180–181].

Метафизика воли к власти есть не только переоценка традиционных ценностей, но и девальвация всех прежних. Если бытие понимается как воля к власти и могуществу, то сама эта воля есть основа и сфера всех ценностей. Важно сосредоточиться на том, что Ницше намеревался сказать в третьей книге под заглавием «Принцип новой оценки», которая должна была составить основную часть его будущего трактата «Воля к власти». Ницше планировал здесь, вероятно, детально представить свою собственную совершенно «новую философию». Если воля к власти есть единственная в смысле фундаментальности мысль Ницше, то название третьей книги кое-что могло бы сказать о том, что собственно есть воля к власти, однако при этом вряд ли можно было бы раскрыть в надлежащей степени ее сущность.

Воля к власти есть «принцип новой оценки». Но можно сказать наоборот: быть обоснованным принципом новой оценки – это и есть воля к власти. Что означает тогда «оценка», что означает само слово «ценность»? Само слово «ценность» как специальный термин вошло в широкий оборот во многом благодаря, прежде всего, Ницше. «Если мы ведем здесь речь о ценностной идее в философии, то имеем в виду исключительно метафизику Ницше. “Философией ценностей” в более узком и школьном смысле называет себя на пороге веков направление неокантианства, связанное с именами В. Виндельбанда и Г. Риккерта. Непреходящей заслугой этого направления остается не “философия ценностей”, а та в свое время весомая установка, в которой наперекор наступлению естественнонаучной “психологии” и “биологии” как якобы настоящей и единственной “философии” сохранялся и передавался по традиции еще какой-то след подлинного знания о существовании философии и философского вопрошания. Но эта в хорошем смысле “традиционная” установка, опять же, в свою очередь, мешала “философии ценности” продумать идею ценности в ее метафизическом существовании, т. е. принять нигилизм действительно всерьез. Надеялись справиться с нигилизмом через возвращение к кантовской философии; это было, однако, лишь ускользанием от нигилизма и отказом заглянуть в прикрываемую им пропасть» [6, с. 96–97]. Именно после Ницше всюду говорят уже о «жизненных ценностях», «культурных ценностях», «религиозных», «моральных», «эстетических» и т. д. Не уделяли при этом особого внимания, направленного на серьезное размышление о содержательном значении и подлинном смысле подобного рода выражений, хотя в этих выражениях имеет место апелляция к тому, что считается основным и даже наиболее высшим.

Для Ницше слово «ценность» имеет важное сущностное значение. Это особенно ясно в подзаголовке к его *Opus Niagnum*, «Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей». Ценность означает условие самой жизни, условие всего живого; она есть само бытие жизни как таковой. В связи с этим Ницше отмечает: «Критика бытия с точки зрения известной ценности представляется чем-то бессмысленным и нелепым. Если предположить даже, что в такой критике мы имеем начало известного процесса разложения жизни, то даже и этот процесс находится все еще на службе у этой воли.

Оценивать само бытие! Но само оценивание есть все еще это самое бытие! – и, говоря нет, мы все еще делаем то, что вытекает из нашей природы» [2, с. 368–369]. А еще ранее он говорил: «Бытие – мы не имеем никакого иного представления о нем, как: “жить”. – Как же может “быть” что-нибудь мертвое?» [2, с. 326].

Согласно Ницше, жизнь означает все то, что есть вообще; все сущее в целом, коль скоро оно есть. Но жизнь в особом смысле означает также и человеческое существование, бытие человека как такового. Сущность жизни вовсе не следует усматривать в «инстинкте самосохранения» и в «борьбе за существование» или «за выживание», – как это утверждала теория эволюции Ч. Дарвина. Жизнь понимается как непрерывное восхождение, как само себя трансцендирующее возвышение. «Рассчитывают на борьбу за существование, – пишет Ницше, – на вымирание слабых существ и на переживание наиболее сильных и наиболее одаренных; следовательно, предполагают *постоянный рост совершенства живых существ*. Мы, наоборот, склоняемся к убеждению, что в борьбе за жизнь случай идет одинаково на пользу как слабым, так и сильным; что хитрость часто с выгодой дополняет силу, что *плодовитость видов* стоит в достопримечательном отношении к *шансам вымирания*» [2, с. 374].

Дарвинизм вообще ничего не говорит о ценности как условия самой жизни. Ценность следует мыслить как условие, способствующее пробуждению, сохранению и возрастанию жизни как таковой. Ценность имеет все то, что возвышает жизнь и бытие в целом. Однако характеристика ценности в смысле «условия жизни» сначала оказывается совершенно неопределенной. Любые существования характеристики как ценности в качестве условия жизни зависят от того, что мы подразумеваем под сущностью жизни. Ницше под этой сущностью понимает возможность восхождения и возвышения жизни, которая всегда имеет способность выходить за пределы своих границ и восходить сверхсебя. В своем возвышении жизнь проектирует высшие свои потенции, и в этой своей динамике она направляет себя к тому, что еще не достигнуто, но должно быть так или иначе осуществлено и достигнуто. Повышение жизни, возвышение ее предполагает стремление к сфере чего-то высшего в плане, прежде всего, смысла и значения, а это возможно только при наличии тех или иных перспектив. Поскольку в жизненной стихии всякое сущее есть повышение жизни, то в силу этого жизнь как таковая имеет непременно перспективный характер.

Подвергая критике веру ученых в то, что они открывают «истинный мир», Ницше подчеркивает, что они упускают в своих построениях самое главное: «... именно необходимый *перспективизм*, с помощью которого всякий центр силы – не только человек – конструирует из себя весь остальной мир, т. е. меряет его своей силой, осязает, формирует... Они позабыли включить в истинное бытие эту *полагающую* перспективы силу, или, говоря школьным языком: бытие в качестве субъекта. Они думают, что это продукт «развития», позднейшее прибавление; но ведь уже химик не может обойтись без этого принципа: это именно и есть *специфическое бытие*, способность действовать и реагировать таким-то и таким-то образом, смотря по условиям.

Перспективизм есть только сложная форма специфичности. Я представляю его себе так, что каждое специфическое тело стремится к тому, чтобы овладеть всем пространством, возможно шире распространить свою силу (его воля власти) и оттолкнуть все то, что противится его расширению. Но тело это постоянно наталкивается на такие же стремления других тел и кончает тем, что вступает в соглашение (“соединяется”) с теми, которые достаточно родственны ему, – таким образом *они вместе составляют тогда заговор, направленный на завоевание власти.* И процесс идет дальше...» [2, с. 351–352]. Перспективный характер жизни согласуется с «ценностями» как условиями жизни. Ценности определяют жизнь перспективно; они в каждом случае обуславливают фундаментальную и перспективную сущность жизни. Здесь вообще не идет речь о жизненной среде обитания животных. «Жизнь», «ценности», «условия жизни», – эти и другие термины получают фундаментальное значение в метафизической мысли Ницше. «Оценка» означает установление и определение тех «перспективных» условий, которые позволяют жизни быть тем, чем она является в действительности, то есть они обеспечивают жизнь гарантией ее возвышения. Новый принцип оценки означает переворачивание всех традиционных оценок, которые, по словам Ницше, имеет платонически-христианскую основу. Эта основа задает человеческой жизни перспективу блаженного пребывания где-то в сфере сверхчувствительного, вне земного плана жизни. Только вне земной жизни человек обретает обитель «истинного блаженства», тогда как земной мир – это «юдоль печали и плача». И все же «быть блаженным» – эта возможность сохраняется и при новой оценке, призванной устанавливать различные перспективные условия для жизни как таковой.

Но суть дела не исчерпывается вопросом установления новых условий для человеческой жизни. Следует в одно и то же время определить заново как сущность самой жизни, так и соответствующие этой сущности перспективные условия. Поскольку сущности жизни присуще возвышение и превышение, то все условия, призванные способствовать только инстинкту сохранения, уже не только препятствуют возвышению жизни, но и отрицают возможность всех других ее перспектив. Препятствующие жизни условия никогда не могут быть положительными ценностями вообще. Если бы жизнь понималась традиционно как стремление к самосохранению и если бы в то же время утверждалось, что ради служения тем или иным вещам христианского порядка сущность жизни заключается в ее самовыражении и преодолении всякой греховности, тогда все эти «высшие ценности» не могут быть истинными уже только в силу их противоречивого характера. Вот почему с помощью «новой оценки» необходима «переоценка всех ценностей». По этой причине Ницше планирует создать вторую книгу – «Критика существующих высших ценностей».

Принцип новой оценки призван определить жизнь в ее сущностной основе, а ценности этой жизни суть ее перспективные условия. И такого рода принципом является воля к власти. Тогда жизнь или бытие в целом как раз и есть сама воля к власти и могуществу в ее фундаментальной сущности и основе. В процессе своего становления воля к власти призвана утверждать и устанавливать ценности как условия возрастания жизненной стихии с соответствующим ей искусством и наукой. Казалось бы, что это всего лишь новая терминология, выражающая на самом деле самодостоверность представляющего субъекта классической новоевропейской философии, где воля к власти есть традиционный субъект, а ценности – всего лишь то, что этот субъект полагает и обосновывает в качестве научно обоснованных представлений. Однако все вышесказанное свидетельствует уже как о другом понимании бытия, так и о совершенно ином отношении ко всему сущему. Если бытие постигается как воля к власти, то истина всего сущего оценивается уже в плане справедливости. Согласно Ницше истина в смысле достоверности подлинно обосновывается только в учении о воле к власти, поскольку истина понимается как необходимая ценность. Вот почему Ницше может сказать: «Вопрос о ценностях *фундаментальнее* вопроса о достоверности: последний приобретает серьезное значение лишь при предположении, что разрешен вопрос о ценности» [2, с. 336].

Истина есть ценность как условие сохранения власти, поэтому она есть условие, полагаемое в саму сущность воли к власти. Истина теперь призвана обеспечивать устойчивость всего того контекста, в котором воля к власти волит саму себя. Тем не менее, говорит Ницше, истина не считается ни высшей мерой ценности, ни тем более наивысшей властью. Ценнее истины даже искусство, поскольку оно есть «великое стимулирующее средство жизни». О такого рода повороте, в плане понимания истины, говорит М. Хайдеггер: «Истина сущего в смысле присущей субъектности самодостоверности есть, как достоверность (*certitudo*), в сущности оправдание представления и всего в нем представляемого перед присущей ему самому ясностью. Оправдание же (*justificatio*) – это совершение *justitia*, и тем самым Правосудие. Субъект, будучи субъектом всегда и везде, удостоверяется в самом себе – заручается достоверностью самого себя. Он оправдывает себя перед полагаемыми им же самим притязаниями на справедливость» [8, с. 198].

«Правда, – продолжает М. Хайдеггер, – справедливость – правосудие как ведающее само себя бытие сущего обязано, напротив, выступить перед мыслью метафизики нового времени, как только бытие сущего начинает выявляться как воля к власти. Эта последняя выдает себя как сущностно полагающую ценность, она заручается условиями своего собственного сущностного постоянства и тем самым постоянно становится праведной перед самой собою, будучи в таком становлении правосудием и справедливостью. Собственная сущность воли к власти должна репрезентировать себя в таком правосудии-справедливости и в качестве его, а это значит, если мыслить в духе метафизики Нового времени, – быть. Подобно тому как в метафизике Ницше мысль о ценности фундаментальнее, чем основополагающая мысль о достоверности в метафизике Декарта, – постольку, поскольку достоверность может считаться правой лишь при условии что она будет признаваться высшей ценностью, – то в эпоху, когда вся западная метафизика приходит к своему завершению у Ницше, усмотренное самоуверенное субъектности оказывается оправданием воли к власти в согласии с той справедливостью-праведностью, какая правит в бытии сущего» [8, с. 198–199].

Ницше в своем втором из «несвоевременных размышлений», которое носит название «О пользе и вреде истории для жизни» (1874), в связи с этим же пишет: «Лишь постольку правдивый человек обладает безусловной решимостью быть справедливым, постольку можно видеть нечто великое в столь бессмысленно всегда восхваляемом стремлении к истине; тогда как для более тупого взора с этим стремлением к истине, имеющим свои корни в справедливости, сливается обыкновенно целый ряд самых разнообразных инстинктов, как-то: любопытство, бегство от скуки, зависть, тщеславие, страсть к игре – инстинкты, которые не имеют ничего общего с истиной». И далее: «Мало кто воистину служит истине, ибо лишь немногие обладают чистой волей быть справедливыми и, из числа последних лишь совсем немногие достаточно сильны, чтобы на деле быть справедливыми. Совершенно недостаточно обладать только волей к истине; и наиболее ужасные страдания выпадают на долю людей, обладающих стремлением к справедливости, но без достаточной силы суждения...» [4, с. 192]. Когда истина и все сущее постигается в терминах справедливости, тогда становится ясно, что сама воля к власти нуждается уже в оправдании. Новоевропейский человек в своем стремле-

нии все подчинять себе и контролировать стремится стать «сверхчеловеком» на основе той действительности, которая определяется волей к власти. Сама эта воля, коль скоро она всегда волит себя, в поисках новых ценностей не столько избегает, сколько намеренно культивирует безумие. Вовсе не так уже и важно, «когда именно, – отмечает М. Фуко, – впервые зазвучал в гордыне Ницше или в униженности Ван Гога голос безумия. Безумие существует лишь как конечный миг творчества – творчество неустанно вытесняет его за свои пределы; *где есть творчество, там нет места безумию*; и однако безумие современно творчеству и творению, ибо кладет начало времени его истины. Миг, когда вместе рождаются и достигают свершения творчество и безумие, есть пролог того времени, в котором мир оказывается подсуден производству и ответственен за то, чем он является перед его лицом.

Хитрость безумия торжествует вновь; мир, полагающий, будто знает меру безумию, будто находит ему оправдание в психологии, принужден именно перед безумием оправдывать сам себя, ибо в усилиях своих и спорах он соизмеряется с безмерностью творений так, как произведения Ницше, Ван Гога, Арто. И нигде – менее всего в своем познании безумия – он не находит уверенности, что эти творения безумия оправдывают его» [5, с. 524].

Таким образом, воля к власти в поиске новых ценностей всегда присутствует, балансируя на грани безумия, горизонте, задаваемом и творимом ей же самой. Этот поиск движим ею внутренним противоречием – обретения и утраты своей истины. Уполномочивание бытия как воли к власти свидетельствует об экспликации этого бытия, но равным образом и об его утрате. Такого рода отчуждение, как показал Ницше, порождает господство телесной детерминации, в которой правит уже невменяемость, а понятие воли становится более широким в своем динамизме подчиняющим себе мировой порядок на основе утверждаемых ею ценностей. Так называемый телоцентризм, обретающий свою благодатную почву ныне, ведет к новой метафизической перспективе, в которой уже постчеловеческая телесность будет индуцировать иные смысловые детерминанты и ключевые векторы самоопределения «Я».

Список литературы

1. Марков Б. В. Человек, государство и Бог в философии Ницше. СПб. : «Владимир Даль», 2005.
2. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / пер. с нем. Е. Герцык и др. М. : Культурная Революция, 2005.
3. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого // Сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Мысль, 1990.
4. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1990.
5. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб. : «Университ. кн.», 1997.
6. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Время и бытие. М. : «Республика», 1993.
7. Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. М. : «Республика», 1993.
8. Хайдеггер М. Слова Ницше «Бог мертв» // Работы и размышления разных лет / пер. с нем. ; сост., пер., вступ. ст., примеч. А. В. Михайлова. М. : Изд-во «Гнозис», 1993.
9. Юнгер Фридрих Георг. Ницше / пер. с нем. А. В. Михайловского. М. : Праксис, 2001.
10. Ясперс Карл. Ницше. Введение в понимание его философствования. СПб. : «ВЛАДИМИРДАЛЬ», 2004.
11. FellJ. Heideggerand Sartre. Anessayon Beingand Place. N. Y. : Columbia University Press, 1979.

F. Nietzsche about will to the power and search of new values

T. V. Torubarova

Doctor of philosophical sciences, professor, Moscow State Technical University n. a. N. E. Bauman.
Russia, Moscow; Kursk State University. Russia, Kursk.
E-mail: ttorubarova@rambler.ru

Abstract: In article the essence of "will to the power" of F. Nietzsche as "principle of new assessment" reveals. It is noted that the principle of new assessment is designed to define life in its intrinsic basis, and values of this life – her perspective conditions. If being is understood as will to the power and power, then this will is a basis and the sphere of all values. In such prospect, the author comprehends essence of reality by fundamental measurement of which there is a nihilism eliminating difference between the truth and not true. The truth as value results from the truth having the nature of reliability. It is explained that with the characteristic of the

truth as values the essence of the truth consists already not so much in compliance or coherence, how many in adaptability of each subject to a sample or the standard which is used by a subject which is imposed and dictated by the nature of the subject. The subject providing itself with an existence guarantee owing to thinking initially inherent in him in Nietzsche's metaphysics is understood as universal will according to which the criterion of the truth consists in increase in power. It explains that the will to power in the search for new values is always present at the brink of madness. This search is driven by its internal contradiction – gaining and losing their truth. Empowering being as will to power testifies to the explication of the being, but likewise, and about his loss. The author concludes that this kind of alienation creates the domination of physical determination, in which the rights are already insanity, and the concept will become broader in their dynamism to subdue a world order based on the values approved by it.

Keywords: the will to power; values; nihilism; metaphysics; being; nothing; revaluation.

References

1. Markov B. V. *Chelovek, gosudarstvo i Bog v filosofii Nicshe* [Man, state and God in the philosophy of Nietzsche]. SPb. "Vladimir Dal". 2005.
2. Nietzsche F. *Volya k vlasti. Opyt pereocenki vsekh cennostej* [Will to power. Experience of revaluation of all values] / transl. from Germ. E. Gertsyk, etc. M. Kulturnaya Revolutsiya. 2005.
3. Nietzsche F. *Tak govoril Zaratustra. Kniga dlya vsekh i ni dlya kogo* [THUS SPOKE ZARATHUSTRA. A book for everyone and no one] // *Sochineniya: v 2 t. – Works: in 2 vol. Vol. 2. M. Mysl'. 1990.*
4. Nietzsche F. *O pol'ze i vrede istorii dlya zhizni* [On the benefits and dangers of history for life] // *Sochineniya: v 2 t. – Works: in 2 vol. Vol.1. M. Mysl'. 1990.*
5. Foucault M. *Istoriya bezumiya v klassicheskuyu ehpochu* [History of madness in the classical age]. SPb. "The University book." 1997.
6. Heidegger M. *Evropejskij nigilizm* [European nihilism] // *Vremya i bytie – Being and Time. M. "Respublika". 1993.*
7. M. Heidegger *Preodolenie metafiziki* [Overcoming of metaphysics] // *Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya – Time and being: Articles and speeches. M. "Respublika". 1993.*
8. Heidegger M. *Slova Nicshe «Bog mertv»* [Words of Nietzsche's "God is dead"] // *Raboty i razmyshleniya raznyh let – Works and reflections of different years / transl. from Germ.: composed., introd. art., notes by A. V. Mikhailov. M. Publishing house "Gnosis". 1993.*
9. Jünger Friedrich Georg *Nicshe* [Nietzsche] / transl. form Germ. by A. V. Mikhailovsky. M. Praxis. 2001.
10. Jaspers Karl. *Nicshe. Vvedenie v ponimanie ego filosofstvovaniya* [Nietzsche. Introduction to the understanding of his philosophizing]. SPb. "VLADIMIRDAL". 2004.
11. Fellj. Heideggerand Sartre. *Anessayon Beingand Place. N. Y. Columbia University Press, 1979.*

Актуальные дескрипции (пост)современного общества в социально-философском контексте

П. В. Мусиец

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова.
Россия, г. Тверь. ORCID: 0000-0003-0112-4454. E-mail: musietspv@gmail.com

Аннотация: Актуальность социально-философского исследования общества обусловлена его переходом в новую фазу развития. Необходимость данного исследования детерминирована рядом причин научного и социального характера и опредмечивается логикой развития человеческой цивилизации. Перманентная трансформация социума на современном этапе его становления детерминирует возникновение его новых свойств, определяемых его существованием в качестве социетальной системы. В то же время нет единой концепции, позволяющей увидеть общество как целостность в совокупности его отличительных особенностей и характерных признаков.

Цель статьи – дать характеристику актуальному состоянию общества на основе анализа его дескрипций в современных социально-философских исследованиях. Предметом данного исследования являются основные подходы к определению общества как целостности.

В результате проведенного исследования нами показано, что общество является сложным и многоаспектным феноменом. Приведены основные тенденции осмысления общества западными исследователями, а также проанализировано их отражение в трудах отечественных мыслителей. В качестве основных выводов работы можно назвать следующие: описанные характеристики общества позволяют раскрыть его сущность и актуальные тенденции его развития. Основные черты (пост)современного общества оказывают значительное влияние на перспективы формирования социальной реальности в целом: конструирование будущего общества происходит на основе его наличного состояния. При этом их взаимосвязанность зачастую оказывает суммарное, когерентное воздействие, что усиливает общий эффект.

Научно-практическая значимость исследования состоит в разработке философской концепции социальной реальности. Результаты данного исследования могут найти применение в курсах философии, социальной психологии, социологии, а также обозначают перспективы и направленность дальнейших исследований социальной реальности в области философии.

Ключевые слова: постсовременное, общество, массовое общество, информационное общество, общество знания, пост(транс)общество.

Рассматривая общество в качестве целостной системы, исследователи сегодня наделяют его множеством различных эпитетов, призванных раскрыть его сущность и актуальное состояние. Постараемся коснуться основных из них, чтобы составить наиболее полную картину дескрипций современного общества. Следует отметить, что категории «общество» и «социальная реальность» зачастую используются в качестве синонимов. Понимаемая в узком смысле «социальная реальность» в действительности может характеризоваться как понятие, тождественное обществу в целом. Однако отождествление данных феноменов не всегда правомерно. Различные подходы к определению соотношения содержания указанных категорий рассмотрены нами в статьях [14; 15], однако их анализ не входит в цели данной работы. В то же время взаимосвязь данных феноменов представляется безусловной, что позволяет нам, характеризуя общество с социально-философских позиций, расширять и уточнять понимание актуального состояния социальной реальности.

Методологические основы исследования включают принципы объективности, системности, целостности, концептуальной замкнутости, полноты. Для реализации поставленных задач в исследовании применяется герменевтический метод. Теоретическую основу работы составляют концепции постиндустриального общества (Д. Белл, П. Друкер, В. Л. Иноземцев и др.), постмодернизма (Ж. Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Д. В. Иванов и др.), массового общества (Д. Рисмен, Х. Ортега-и-Гассет, М. А. Хевеши и др.), ситуационизма (И. Гоффман, Г. Дебор), феноменологии (П. Бергер, Т. Лукман), информационного общества (Н. Винер, Д. фон

Нейман, Ф. Махлуп, М. Кастельс, Р. Ф. Абдеев, А. И. Ракитов, И. Н. Курносов, И. С. Мелюхин и др.), а также антипостмодернизма (В. А. Кутырев).

Сегодня сам термин «современное» оказывается устаревшим: все большее число исследователей прибегают к определению «постсовременное», подчеркивая тем самым новый этап в развитии социальной системы. Эти же цели преследуются при употреблении дефиниций постиндустриализма, постмодернизма, «постэкономической общественной формации». Разница терминологии заключается лишь в выборе критериев разграничения этапов общественно-исторического развития. Так, категория «постиндустриальное общество» предполагает рассмотрение социальных систем в контексте промышленного развития: здесь выделяют аграрный, индустриальный и постиндустриальный этапы и соответствующие им общественные типы. Говоря об обществе постмодерна, следует иметь в виду культурно-исторические традиции XX в., характеризующиеся переходом от норм модернити к иным нормам и ценностям, оказывающим влияние на специфику социальной жизни сегодня. Среди основных черт постсовременности выделяют следующие:

1. Кризисный характер: исследователи отмечают наличие кризиса в различных областях общественной жизни (в социальной сфере речь идет, прежде всего, о кризисе идентичности, кризисе института брака и др.).

2. Иррациональность: наблюдается как в повседневности, так и в научной среде. На философском уровне она проявляется в виде отказа от признания рациональных оснований действительности и выдвигания на первый план иррациональных моментов, на уровне обыденной жизни – в виде массовой увлеченности мистикой, магией и т. п., ориентации на чувства при принятии решений.

3. Плюрализм мнений: каждый имеет возможность высказаться, и ни одна из точек зрения не принимается за абсолют, отсюда –

4. Релятивизация: все в обществе оказывается относительным, непрочным, зависящим от точки зрения субъекта (в том числе это касается нравственных устоев). «Мы живем в мире, который целиком конституирован через рефлексивно примененное знание, и мы никогда не можем быть уверены, что любой его элемент не будет пересмотрен» [4, с. 105]. Вследствие этого возникает еще одна черта –

5. Толерантность («permissive society» – «терпимое общество»): терпимость ко всему, что происходит в мире, включая насилие. Впрочем, эта черта характерна для широких масс населения лишь в самых развитых (с экономической, правовой, социальной и т. д. точек зрения) странах мира и не исключает существования экстремистских группировок, что является как бы «обратной стороной медали». «Терпимость в этом контексте не является более ни психологической чертой, ни добродетелью: это модальность самой системы. Она предстает как эластичность, тотальная совместимость крайностей моды» [3, с. 124].

6. Динамизм: ускоренные темпы жизни, когда в относительно короткий период меняется техника, технология, а вместе с ними – и условия, стиль жизни человека и общества; отмечается также динамизация личностных позиций, их повсеместная зависимость от воздействия СМИ.

7. Глобализация: касается стирания межгосударственных границ, прежде всего, в экономическом плане. Это процесс становления социально-экономического пространства, обеспечивающего человеку возможность взаимодействовать с отдельными людьми и социальными структурами без посредничества своего государства. В этих условиях на первый план выходят транснациональные корпорации, выступающие значимыми социальными субъектами и стремящиеся к тотальному контролю над жизнью индивида в целях максимизации собственной прибыли. Ответным шагом общества оказывается требование прозрачности бизнеса и попытки социального контроля над ним. Одно из важнейших следствий глобализации – осознание взаимной зависимости всех сообществ в планетарном масштабе: в экономической, экологической, социальной, культурной и других сферах.

Так или иначе, многие философы, психологи, социологи сходятся в том, что сегодняшнее общество можно характеризовать как общество массовое («mass society») [см., например, 17; 21]. Для такого общества характерны массовое сознание и массовая культура, массовые потребности в культурных и материальных благах и соответствующее массовое потребление. Массовая культура наряду с основной социальной функцией интегрирования индивидов в наличную систему общественных отношений выполняет ряд не менее значимых задач, под-

меня проблемное осмысление реальности зрелищным восприятием развлекательной массовой продукции, эмоциональной разрядкой и игрой воображения, которые уводят человека в мир иллюзий, грез и создают видимость его причастности к решению актуальных проблем современности. Зачастую жизнь в социуме оказывается вообще лишенной естественности. Социальные роли, институты настолько регламентируют межличностные взаимодействия, что отношения принимают поверхностный игровой характер. Это позволяет ситуационистам (И. Гофман [5], Г. Дебор [6]) говорить об обществе спектакля («La Société du spectacle»).

Во многом массовость современного общества детерминирует такую его характеристику, как консьюмеризм («потребительство»): сегодня «не потребности являются основанием для производства товара, а наоборот – машина производства и потребления производит «потребности». Нет индивидуальных желаний и потребностей, есть машины производства желаний, заставляющие наслаждаться, эксплуатирующие наши центры наслаждения» [18, с. 83]. Недаром Ж. Бодрийяр говорит об обществе потребления («consumer society»), а Г. Маркузе [13] подчеркивает одномерность существующего общества («one-dimensional society»).

В совокупности с распространением консьюмеризма бурное развитие технологий приводит к превращению общества в «цивилизацию “юзеров” (пользователей)», где знание сущности происходящих процессов и принципов работы механизмов подменяется их бездумным применением, умением их использования без понимания. Это, в свою очередь, чревато личностными изменениями членов социума – суггестивность, некритичность мышления, отсутствие рефлексии в процессе деятельности становятся постоянными спутниками человека в «постсовременном» мире. В противовес индивидуальной арефлексивности социальная реальность как целостность, напротив, характеризуется всеохватывающей рефлексивностью. Она детерминирована тем, что «социальная практика постоянно проверяется и преобразуется в свете поступающей информации и таким образом существенно меняет свой характер. Все формы общественной жизни частично конституируются самим знанием о них действующих лиц» [4, с. 104]. В то же время и здесь рефлексия зачастую выступает в иррациональной форме, выходя за пределы сознания, фундируется архетипическими посланиями коллективного бессознательного и строится на субъективной интерпретации социальной реальности.

При этом сама реальность общества как социетальной системы складывается из потока интерпретаций, перманентно осуществляемых различными социальными субъектами. Надевая происходящие события тем или иным смыслом, индивиды или социальные группы конструируют систему значений и связей, в дальнейшем оказывающих обратное воздействие на социальную действительность. Последняя в таком случае выступает интересубъективной реальностью, складывающейся на пересечении индивидуальных смыслов и обретающей для индивида статус «непреодолимой фактичности» [2, с. 45].

Еще одна актуальная характеристика общества – это наличие множества возможностей. Действительно, массовая демократизация порождает небывалую доселе сферу безграничных возможных проявлений человека. Однако ничем не ограниченная свобода обуславливает рост неопределенности, что, в свою очередь, неизбежно влечет за собой рискованность современного общества. Характеризуя актуальное состояние социальной реальности, У. Бек обозначает его как «общество риска» («risk society») – «общество, чреватое катастрофами» [1, с. 10], нормальным состоянием которого грозит стать чрезвычайное положение. Источник опасности коренится уже не в невежестве, а в знаниях, в системе решений и объективных принуждений, которая создана предшествующей индустриальной эпохой. Растущая мощь науки может погубить человечество в физическом смысле, а растущая демократизация на фоне неопределенности способствует, с одной стороны, допуску к новейшим научным разработкам широких (в том числе экстремистских) групп населения, с другой – возрождению тоталитаризма как попытки стабилизировать политическую ситуацию.

И все же именно на всеобщей коммуникации основана общность человечества. Осуществляемая не только на личностном, но и на массовом уровне, коммуникация объединяет весь земной шар в «глобальную деревню», где каждый может установить и поддерживать контакт с любым другим человеком или организацией вне зависимости от их местоположения, мгновенно получать информацию о событиях в мире. В силу этого доминирующие социальные процессы и функции все больше оказываются организованными по принципу сетей, а само общество выступает как «общество сетевых структур (network society), характерным признаком которого является доминирование социальной морфологии над социальным действием» [10, с. 492].

Имеющие сетевую основу социальные структуры открыты для инноваций и характеризуются высокой динамичностью, сохраняя свою стабильность и сбалансированность. Принадлежность к ним или отсутствие таковой детерминируют социальные трансформации и служат важнейшими источниками власти, что обуславливает возникновение социальной детерминанты высшего уровня относительно тех конкретных интересов, которые выражаются в формировании данных сетей: власть структуры становится сильнее структуры власти. Пространство потоков объединяет доминирующие функции сетевых структур по всему миру. При этом второстепенные функции и сами люди в локальном пространстве разобщаются, их структурные значения элиминируются, трансформируясь в логику метасети, формирующую культурные коды, ценности и кодексы и детерминирующую принятие связанных с властью решений. Общество сетевых структур выступает сегодня в качестве нового метасоциального (бес)порядка – автоматизированной, произвольной последовательности событий, подчиняющейся неконтролируемой логике геополитических факторов, технологий, рынка, биологической детерминанты.

После многовековой борьбы с природой человечество достигло такого уровня интеллектуального развития и социальной организации, который обеспечивает ему возможность жить по преимуществу в социальном мире. Именно поэтому на первый план выходит информация и еще одно актуальное определение общества – информационное («information society»). Ориентация на информацию, с одной стороны, обуславливает ее особую ценность в постиндустриальных обществах. Однако ее обилие и динамизм детерминируют обесценивание информационных потоков, неумение, а подчас и нежелание обывателей отличать важные сведения от информационного «мусора». Еще одно немаловажное следствие – на фоне высокой ценности образования рождается «воинствующее невежество», когда получение знаний подменяется приобретением документа об образовании, а спектр познавательных интересов сужается до узкопрагматических, утилитарных.

Одновременно многие западные ученые (П. Друкер, Ф. Махлуп, Р. Хатчинс, Т. Хусен и др.) подчеркивают различие между информацией и знанием: знанием называют «селективную, упорядоченную, определенным способом (методом) полученную, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленную информацию, имеющую социальное значение и признаваемую в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом» [16, с. 247]. Общество знания («knowledge society») или общество, ориентированное на производство знаний, – вот альтернативное название информационному обществу. «В настоящее время знание систематически и целенаправленно применяется для того, чтобы определить, какие новые знания требуются, является ли получение таких знаний целесообразным и что следует предпринять, чтобы обеспечить эффективность их использования» [7, с. 95]. Однако в силу указанных нами тенденций знание оказывается в весьма сомнительном положении: при конвенциональном превосходстве, в реальности все чаще наблюдается установка не на приобретение знаний, а на быструю, оперативную ориентацию в информационных потоках.

Основные тенденции осмысления общества западными исследователями находят отражение в трудах отечественных мыслителей. Анализируя общие закономерности социально-философских изысканий, необходимо отметить следующие направления исследования:

1. Осмысление и систематизация идей зарубежных мыслителей, попытки сопоставить различные теоретические школы и парадигмы.

2. Критика западных социально-философских воззрений с выявлением имеющихся в них противоречий, а также попытки снять эти противоречия в процессе диалектического синтеза.

3. Развитие взглядов зарубежных теоретиков с одновременным выдвиганием собственных оригинальных идей и концепций. Особое внимание при этом уделяется прикладным аспектам исследований: делаются попытки прогноза, конструирования ближайшего будущего на основе имеющихся концепций и моделей общества как социетальной системы.

Интересен, на наш взгляд, подход В. Л. Иноземцева [9, с. 31–44], утверждающего переход к постэкономической общественной формации. Используя типологию общественных формаций, предложенную К. Марксом, Иноземцев заменяет на указанную формацию коммунистическую, утверждая повсеместное распространение творческого труда, элиминирующего эксплуатацию, вводящего новые мотивационные механизмы деятельности. Автор не утверждает при этом пол-

ную замену одного общественного строя другим, а говорит об одновременном существовании различных формаций.

Особенно широкое распространение в трудах отечественных мыслителей (Р. Ф. Абдеев, А. И. Ракитов, И. Н. Курносов, И. С. Мелюхин, А. Н. Абдулов, А. И. Смирнов, и др.) получила концепция информационного общества, зародившаяся на Западе в середине XX в. Так же как и в зарубежных исследованиях, дискуссионным остается вопрос о критериях выделения нового типа общества. Так, согласно мнению А. И. Ракитова [19, с. 53], основным критерием, позволяющим констатировать переход общества к информационной фазе, следует считать преобладание информационного сектора в структуре занятости населения, И. Н. Курносов [11, с. 4–5] таким критерием считает развитие дистанционных сфер деятельности (удаленных коммуникаций). О. Б. Скородумова, анализируя отечественные интерпретации информационного общества на основе используемых критериев, выделяет четыре основных подхода [20]:

– Экономический подход (И. С. Мелюхин): базовым критерием является увеличение доли информационного бизнеса и его преобладание в валовом национальном продукте.

– Технологический подход (Г. Л. Смолян, Д. С. Черешкин) опирается на необходимость развития новых информационных технологий, ведущую роль среди которых играет распространение информационных сетей.

– Инновационный подход (А. Н. Абдулов, А. М. Кулькин): основой информационного общества является «экспансия нововведений» – перманентное продуцирование инноваций, оказывающее непосредственное влияние на все сферы жизни общества в целом и каждого индивида в частности. Знания и коммуникации становятся источником благосостояния граждан, богатства общества.

– Комплексный подход (А. И. Смирнов): обобщает все вышеназванные точки зрения, делает попытку синтеза базовых критериев перехода общества к информационной стадии.

Указанные подходы демонстрируют концептуальное своеобразие и разнородность точек зрения отечественных исследователей, а также значительный эвристический потенциал и методологическое значение концепции информационного общества. В то же время российские мыслители также не обходят вниманием проблему соотношения знания и информации как оснований для выделения новой фазы общественного развития. Отечественные ученые, опирающиеся на знание как базис актуальной стадии социального бытия (К. Х. Делокаров, А. О. Карпов, И. Ю. Алексеева, Д. В. Ефременко, И. Е. Москалев, С. Б. Шитов и др.), оптимистически подходят к процессам когнитивизации современного общества, подчеркивая особую роль образования как основного способа структурирования и индивидуального приобретения новых знаний. В то же время можно встретить и критическое отношение к концепции «общества знаний», основывающееся на постмодернистских традициях философствования. Так, Д. В. Иванов, различая категории «информация» и «знание», признает «революционирующим фактором современности» не объем информации, а ее операциональность, способы ее трансляции. В таком случае более информирован не тот, кто больше знает, а участвующий в большем числе коммуникаций. Компьютерные сети не создают знаний: трансляция здесь выступает как самоцель, поэтому происходит замещение социальной реальности реальностью виртуальной, конструируемой симуляционными компьютерными технологиями. Поскольку «симуляция институционального строя общества первична по отношению к содержанию техническому» [8, с. 373], виртуализация приобретает социальное содержание, а общество – такие характеристики, как эфемерность, условность параметров, нематериальность воздействия.

С точки зрения антипостмодернизма (В. А. Кутырев), (пост)современное общество характеризуется глобальной дегуманизацией общественных отношений, что находит свое отражение на индивидуальном уровне – в превращении индивида в «человеческий фактор» – киберорганическую систему типа «гомутер» (*Homo informaticus*, *e-Homo*, *Homo virtualis*). В таком случае человеку как таковому не оказывается места в обществе, поскольку это – «пост(транс)общество» – общество «постчеловеческое», если, конечно, таковое еще можно будет назвать обществом. Кутырев характеризует его как «общество постсмыслового мышления-исчисления, все более автоматизирующегося и синергетически саморазвивающегося... Общество не-о-сознающее, но информационно эффективное и безумно производительное, отчего когнитивно-техническое знание-незнание, незаметно, но довольно быстро становится парадигмальным способом отношения к миру» [12, с. 276]. Иными словами – это «общество незнания», в котором сознание как понимание элиминируется, а подлинно человеческая ре-

альность подменяется информационно-компьютерной. Итогом становится не просто теоретический отказ философии от субъектности и субстратности бытия, но и фактическая гибель человечества как вида.

В то же время необходимо понимать, что данная позиция отражает наличные культурные и философские интенции, доведенные до абсолюта, являющиеся вероятностным прогнозом будущего. Сам автор видит возможности преодоления негативных последствий «вселенского детерминизма и редукционизма» (универсального эволюционизма) в возрождении содержательного неформального способа освоения реальности и способности к подлинной рефлексии, в преодолении представлений о линейном характере мирового развития и самоценности прогресса как непрерывного возникновения нового. Основой и идеалом обновленного общества должна стать «универсальная коэволюция» – сосуществование и соразвитие разных форм бытия – бесконечной множественности миров, непрерывно взаимодействующих в их многообразии и единстве без их редукции к какому-либо одному уровню.

Подводя итог, можно констатировать следующее: общество, выступая как целостность, эксплицируется как сложный, многоаспектный феномен, наиболее важными чертами которого является его массовый характер, преобладание коньюмеристских тенденций, ориентированность на информацию и знание, инновационность и рискованность. Все характеристики общества, указываемые современными исследователями, не только имеют место в реальности, но и оказывают на социальную действительность серьезное влияние: конструирование будущего общества происходит на основе его наличного состояния. При этом их взаимосвязанность зачастую оказывает суммарное, когерентное воздействие, что усиливает общий эффект. Указанные нами характеристики (пост)современности в большей или меньшей степени затрагивают и российское общество, кризисное состояние которого усугубляется незавершенным процессом социальных трансформаций. Дальнейший ход социальной модернизации в нашей стране должен осуществляться с учетом указанных тенденций.

Список литературы

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М. : Медиум, 1995. 323 с.
3. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Республика : Культурная революция, 2006. 269 с.
4. Гидденс Э. Последствия модернити // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 1999. С. 101–122.
5. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М. : КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2000. 304 с.
6. Дебор Г. Общество спектакля / пер. с фр. С. Офертаса и М. Якубович. М. : Логос, 1999. 224 с.
7. Друкер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 1999. С. 67–100.
8. Иванов Д. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество: сб. М. : ОО «Изд-во АСТ», 2004. С. 355–427.
9. Иноземцев В. Л. Современная глобализация и ее восприятие в мире // Век глобализации. 2008. № 1. С. 31–44.
10. Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 1999. С. 492–505.
11. Курносов И. Н. Информационное общество в России: особый путь // Информревью. 1997. № 4 (24). С. 4–5.
12. Кутырев В. А. Человеческое и иное: борьба миров. СПб. : Алетейя, 2009. 264 с.
13. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. М. : REFL-book, 1994. 368 с.
14. Мусиец П. В. «Социальная реальность» в системе релевантных понятий // Вестник ВЭГУ. 2013. № 1 (63). С. 125–129.
15. Мусиец П. В. Социальная реальность: основные теоретические подходы // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2011. № 4 (20). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/022-036.pdf> (дата обращения: 7.04.2018.).
16. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Интерпресссервис : Кн. Дом, 2003. 1280 с.
17. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М. : Искусство, 1991. 588 с.
18. Постмодернизм. Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск : Интерпресссервис : Кн. Дом, 2001. 1040 с.

19. *Ракитов А. И.* Наш путь к информационному обществу // Теория и практика общественно-научной информации. М. : ИНИОН, 1989. С. 50–68.
20. *Скородумова О. Б.* Отечественные подходы к интерпретации информационного общества: постиндустриалистская, синергетическая и постмодернистская парадигмы // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 4. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Skorodumova/> (дата обращения: 5.10.2017.)
21. *Хевешу М. А.* Массовое общество в XX веке // Социологические исследования. 2001. № 7. С. 3–12.

Actual descriptions (post) of modern society in the social and philosophical context

P. V. Musiets

PhD of philosophy, associate professor of humanitarian and socio-economic disciplines,
Military Academy of Aerospace Defense named after Marshal of the Soviet Union G. K. Zhukov. Russia, Tver.
ORCID: 0000-0003-0112-4454. E-mail: musietspv@gmail.com

Abstract: The urgency of the socio-philosophical study of society is due to its transition to a new phase of its development. The necessity of this research is determined by a number of reasons of a scientific and social nature and is objectified by the logic of the development of human civilization. The permanent transformation of the society at the present stage of its formation determines the emergence of its new properties, determined by its existence as a societal system. At the same time, there is no single concept that allows us to see society as integrality in the aggregate of its distinctive features and characteristics.

The purpose of the article is to characterize the actual state of society on the basis of an analysis of its descriptions in contemporary social and philosophical studies. The subject of this study are the main approaches to the definition of society as integrity.

As a result of the conducted research, we have shown that society is a complex and multifaceted phenomenon. The main tendencies of comprehension of a society by the western researchers are given, and also their reflection in works of domestic thinkers is analyzed. As the main conclusions of the work can be called the following: the described characteristics of society can reveal its essence and actual trends of its development. The main features (post) of modern society have a significant impact on the prospects for the formation of social reality in general: the construction of a future society takes place on the basis of its present state. At the same time, their interconnection often has a joint, coherent impact, which enhances the overall effect.

The scientific and practical significance of the research is to develop a philosophical concept of social reality. The results of this study can find application in the courses of philosophy, social psychology, sociology, and also indicate the prospects and direction of further studies of social reality in the field of philosophy.

Keywords: post-modern society, mass society, information society, knowledge society, post(trans)society.

References

1. *Bek U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk society. On the way to another modern]. M. Progress-Traditsiya. 2000. 384 p.
2. *Bek U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Social construction of reality]. M. Medium. 1995. 323 p.
3. *Baudrillard J. Obshchestvo potrebleniya. Ego mify i struktury* [Consumer society. Its myths and structures]. M. Respublika; Kulturnaya revolutsiya. 2006. 269 p.
4. *Giddens EH. Posledstviya moderniti* [Consequences of modernity] // *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade. Antologiya* – New post-industrial wave in the West. The anthology / under the editorship of V. L. Inozemtsev. M. Academia. 1999. Pp. 101–122.
5. *Hoffman I. Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoj zhizni* [Introducing yourself to others in everyday life]. M. KANON-PRESS-C. 2000. 304 p.
6. *Debord G. Obshchestvo spektaklya* [Society of the spectacle] / transl. from Fr. by C. Ofertas and M. Yakubovich. M. Logos. 1999. 224 p.
7. *Druker P. Postkapitalisticheskoe obshchestvo* [Post-capitalist society] // *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade. Antologiya* – New post-industrial wave in the West. The anthology / under the editorship of V. L. Inozemtsev. M. Academia. 1999. Pp. 67–100.
8. *Ivanov D. Obshchestvo kak virtual'naya real'nost'* [Society as a virtual reality] // *Informacionnoe obshchestvo: sb.* – Information society: coll. M. "Publishing house AST" LTD. 2004. Pp. 355–427.
9. *Inozemtsev V. L. Sovremennaya globalizatsiya i ee vospriyatye v mire* [Modern globalization and its perception in the world] // The age of globalization. 2008, No. 1, pp. 31–44.

10. Castells M. *Stanovlenie obshchestva setevykh struktur* [Formation of society of network structures] // *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade. Antologiya* – New postindustrial wave in the West. The anthology / under the editorship of V. L. Inozemtsev. M. Academia. 1999. Pp. 492–505.
11. Kurnosov I. N. *Informacionnoe obshchestvo v Rossii: osobyj put'* [The information society in Russia: special way] // *Informrevyu* – Informrevu. 1997, № 4 (24), pp. 4–5.
12. Kutyrev V. A. *CHelovecheskoe i inoe: bor'ba mirov* [Human and other: the struggle of the worlds]. SPb. Alethea. 2009. 264 p.
13. Markuze G. *Odnomernyj chelovek. Issledovanie ideologii Razvitogo Industrial'nogo Obshchestva* [One-dimensional man. The study of the ideology of Advanced Industrial Society]. M. REFL-book. 1994. 368 p.
14. Musiec P. V. «*Social'naya real'nost'*» v sisteme relevantnykh ponyatij ["Social reality" in the system of relevant concepts] // *Herald of VESU*. 2013, No. 1 (63), pp. 125–129.
15. Musiec P. V. *Social'naya real'nost': osnovnye teoreticheskie podhody* [Social reality: basic theoretical approaches] // *Uchenye zapiski: ehlektron. nauch. zhurn. Kurskogo gos. un-ta* – Scientific notes: electron. scientific. journ. Kursk State University. 2011, № 4 (20), AVAILABLE AT: http://scientific.notes.ru/pdf/022_036.pdf (accessed: 7.04.2018.).
16. *Novejshij filosofskij slovar'* – The newest philosophical dictionary / comp. A. A. Gritsanov. Minsk: Interpresservis: Book House. 2003. 1280 p.
17. Ortega-and-Gasset H. *Vosstanie mass* [Revolt of the masses] // *Ortega-and-Gasset H. EHstetika. Filosofiya kul'tury* [Aesthetics. Philosophy of culture]. M. Iskusstvo. 1991. 588 p.
18. *Postmodernizm. EHnciklopediya* – Postmodernism. Encyclopedia / comp. A. A. Gritsanov, M. A. Mozheyko. Minsk. Interpresservis: Book House. 2001. 1040 p.
19. Rakitov A. I. *Nash put' k informacionnomu obshchestvu* [Our way to information society] // *Teoriya i praktika obshchestvenno nauchnoj informacii* – Theory and practice of public scientific information. M. Institute of Scientific Information on Social Sciences. 1989. Pp. 50-68.
20. Skorodumova O. B. *Otechestvennye podhody k interpretacii informacionnogo obshchestva: postindustrialistskaya, sinergeticheskaya i postmodernistskaya paradigmy* [Domestic approaches to the interpretation of the information society: post-industrial, synergetic and post-modern paradigms] // *Informacionnyj gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie»* – Information humanitarian portal "Knowledge. Understanding. Skill» 2009. No. 4. AVAILABLE AT: <http://www.Oh?zpu> journal.ru/e zpu/2009/4/Skorodumova/ (accessed 5.10.2017.)
21. *Informacionnyj gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie»* [Mass society in the XX century] // *Sociologicheskie issledovaniya* – Sociological researches. 2001, No. 7, pp. 3–12.

От научной фантастики к паранаучной фантазматике?

А. Ю. Долгих

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
E-mail: regis-iii@rambler.ru

Аннотация: Статья посвящена состоянию русской фантастической литературы конца XX – начала XXI в. Показаны основные составляющие соответствующего сектора книжного рынка в современной России. Предложено новое обозначение литературы с высокой долей художественного и околонаучного вымысла (а именно «фантазматика»), в большей степени, по мнению автора, соответствующее ее нынешнему этапу развития. Для последнего характерен ощутимый отход от науки и сдвиг в сторону магии, легкой мистики и даже простой сказочности (фэнтези). Другой очень большой, но, к сожалению, столь же малосодержательной и тоже далекой от науки (хотя иногда и наукообразной) ветвью жанра сейчас являются так называемые боевики, то есть романы действия, а не размышления, обычно с эсхатологическим уклоном. Причины этого: общая гуманитарная ситуация, часто характеризующаяся как постмодернистская, в которой мировоззренческие вопросы отошли на второй план, уступив место внешней эффектности; следование писателей образцам западной фантастики, в которой занимательность преобладает над содержательностью; коммерциализация книжного рынка, вынужденное угождение авторов вкусам толпы; снижение уровня литературной критики и общее сокращение ее объемов и влияния. В качестве отправной точки в статье взяты фантастиковедческие работы известного писателя-фантаста Георгия Гуревича (1917–1998).

Ключевые слова: фэнтези, боевики, магия, эсхатология, LitRPG.

Главная идея данной статьи состоит в следующем: история научной фантастики на сегодня завершилась; то, что по инерции проходит сейчас под этим обозначением, есть на самом деле уже нечто другое, соответственно и именовать его желательно иначе. Проблемы, которые далее будут затронуты, носят, однако, не только литературоведческий, но и мировоззренческий, а также социально-философский характер. Массовое смещение акцентов даже в традиционных фантастических сюжетах, не говоря уже о смене фантастических «парадигм», что тоже имеет место, свидетельствует о существенных сдвигах в обществе и умонастроениях людей.

Известный писатель-фантаст и теоретик этого вида литературы Георгий Гуревич в кратком очерке «Понимать фантастику» (1984) приводит такие мнения, с которыми ему, по-видимому, приходилось сталкиваться: фантастика – это литература крылатой мечты, художественного предвидения, занимательного изложения науки, новых идей, научной романтики; это приключения с элементами фантазии; разновидность гротеска; круг тем, а не отдельный жанр; один из приемов художественного человековедения; изображение человека и общества будущего [4, с. 626].

В книге «Беседы о научной фантастике» (1983) Гуревич предложил классификацию произведений этого направления, в основе которой была такая мысль: фантастическое может быть содержанием книги («фантастика-тема» в терминологии Гуревича), а может быть только формой («фантастика-прием»).

Фантастика-тема подразделяется у Гуревича на такие подвиды: 1) фантастика чистой мечты (Ж. Верн, А. Беляев, А. Грин); 2) фантастика научных идей (Г. Альтов); 3) лабораторная (В. Савченко); 4) производственная, или трудовая (Б. Келлерман, А. Казанцев); 5) фантастика предостережения, или антиутопия (Г. Уэллс, И. Варшавский, С. Гансовский); 6) утопия (Платон, Т. Мор, И. Ефремов). Фантастика-прием, в свою очередь, бывает такой: 1) познавательная (В. Обручев); 2) приключенческая (П. Багряк); 3) психологическая (И. Гете, К. Булычев); 4) сатирическая (Ф. Рабле, Дж. Свифт, В. Маяковский); 5) политическая сатира (Ф. Рабле, Дж. Свифт, К. Чапек) [5, с. 38].

Представленную типологию Гуревич не выдвигает в качестве всеобъемлющей (хотя, по нашему мнению, для XX в. она приближается к ней), в качестве такой, которая охватывала бы

все возможные разновидности фантастики, что соответствует его открытому определению этой литературы, – насколько вообще определение может быть открытым, то есть, по сути, лишенным предела.

Но глядя на современную «фантастическую» литературу, мы не находим ничего или почти ничего из этого. Каков книжный рынок научной фантастики в России сегодня? Здесь можно выделить несколько, если это можно так назвать, «литературных потоков».

Существует очень и очень большое направление, прямо скажем, довольно бессмысленных, бездумных боевиков, которые выходят под грифом «фантастика», кажется, только потому, что в них присутствуют кое-какие фантастические элементы. Это многотомные серии «Боевая фантастика», «Фантастический боевик», «Русский фантастический боевик», «Новый фантастический боевик», «Фантастика ближнего боя», «Сталкер», «Кремль 2222», «Метро 2033», «Новые герои» и еще некоторые. Слово «фантастика» здесь, по сути, прилагательное (даже если синтаксически все оформлено наоборот), а существительное, то есть главное слово, – «боевик». Называть авторов, работающих в рамках этих серий, практически не имеет смысла: к сожалению, они все почти на одно лицо. Когда человек приходит в такой книжный «проект», для него важно «встроиться в систему», написать что-то в русле того, что уже до него написано; поэтому степень оригинальности новых произведений не растет и даже не остается постоянной – она падает!

Если все-таки говорить о содержании, то часто это книги с эсхатологическим уклоном: третья (четвертая, пятая) мировая война – атомная, информационная, бактериологическая, реже космическая. Образ будущего набросан крайне схематично; главное – действие, действие, действие. О науке вообще говорить не приходится.

Более или менее выделяется из этой однородной массы разве что серия «Сталкер», да и то лишь потому, что в ней разрабатывается замысел повести «Пикник на обочине» Аркадия и Бориса Стругацких (см., например, [2; 11; 15]).

Другое направление – книги, созданные на основе компьютерных игр (так называемое LitRPG, то есть Literary Role-Playing Game / Литературная ролевая игра). Эстетика тут примерно такая же, как в предыдущем случае. Но ощущается сильный «игровой привкус»: периодически на страницах такой книги читателя извещают, что герой прошел такие-то этапы испытания, получил такие-то «повреждения», набрал столько-то очков, «здоровья», «способностей», «оружия» и т. п. (например, [7; 8; 10]).

Третье направление – магия вперемешку с любовью, что-то вроде фантастического женского романа. Оно представлено, например, такими сериями, как «Волшебная академия», «Академия магии», «Фэнтези – Любовный роман – Приключения / Юмор», «Любовь и магия», «Другие миры», «Колдовские миры» (например, [1], [3], [6], [9]).

Вышеупомянутый Георгий Гуревич составил в свое время перечень способов «забрасывания» героев научно-фантастического произведения в будущее: 1) встреча земных космонавтов с инопланетной цивилизацией, сильно опередившей нашу; 2) замедление времени при субсветовых скоростях: космонавты, возвращаясь после продолжительного полета на Землю, обнаруживают, что там прошли уже десятки и сотни лет; 3) машина времени; 4) сон, или так называемый анабиоз: человек глубоко засыпает и пробуждается через много-много лет; 5) общение с предсказывающей машиной; 6) просто воображаемое путешествие в грядущее; 7) отсутствие приема – когда читатели видят другое время как бы глазами людей, его населяющих [5, с. 84–85].

«...Первые шесть приемов позволяют рассматривать будущее глазами наших современников, а седьмой позволяет писателям показывать через внутренний мир человека будущего» [5, с. 85].

Да, все это так, но, поистине, Гуревич не знал, что скоро все эти способы уйдут в тень некоего новоиспеченного – «Шел, упал, очнулся – и ты на средневековом рыцарском турнире». Или: «Устал, уснул, проснулся – и ты на поле битвы за Сталинград (за Берлин и т. п.)». И тому подобное. Как происходит такое перемещение – не имеет значения! Это тоже своего рода отсутствие приема, получившее устойчивое и совсем неизящное жаргонное название. С ним связана еще одна «большая» тема «новой русской фантастики» – альтернативная история. Очевидно, герой, непонятно как заброшенный в гущу событий времен испанского завоевания Америки, русско-татарских войн или крестовых походов, своим появлением и присутствием будет неизбежно менять ход истории. Что он с удовольствием и делает. Есть, как обычно, и соответствующие серии книг, например «Фантастическая история», хотя этот сюжетный поворот вышел далеко за рамки какой бы то ни было отдельной серии: он встречается повсеместно.

Показательно, конечно, – и это стоит подчеркнуть особо, – что здесь перемещение происходит, как правило, не в будущее, а в прошлое. Это тоже символ нашей эпохи: фантастика стала едва ли не больше смотреть назад, чем вперед! Еще одно подтверждение тому – необычайный расцвет упомянутого жанра фэнтези, который есть, по сути, не что иное, как изображение альтернативного (обычно сказочного) прошлого в некоем параллельном мире (реже в будущем). А нередко это вообще никак не оговаривается: просто изображается некая необычная обстановка с чудесами, волшебством и прочей сказочностью.

Любопытно, впрочем, что одним из первых (а может быть, и самым первым) вышеописанный сюжетный ход с почти мгновенным перебрасыванием персонажей в иную эпоху применил еще Марк Твен в романе «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура» (1889) [14]. Это произведение, по-видимому, довольно часто расценивается как одна из вершин начального периода развития фантастики [18, с. 550]. Встречается данный прием и у Герберта Уэллса в романе «Люди как боги» (1923) [16].

И наконец, научно-фантастическая классика, то есть переиздание произведений авторов советского времени – Александр Беляев, Владимир Обручев, Иван Ефремов, братья Стругацкие, Кир Булычев и многие другие. Авторы здесь действительно много, но, если посмотреть на прилавки книжных магазинов, можно обнаружить, что занимают их книги явно меньшую часть этих прилавков – от силы одну пятую. И это, собственно, все! Это, по большому счету, и есть весь наш (русский) научно-фантастический книжный рынок.

С 90-х гг. в некоторых околотературных кругах много говорится о том, что советская фантастика якобы была заидеологизирована, однообразна и даже уныла, но, если присмотреться, современная русская фантастика разнообразием ее никак не превосходит. И идеологическая составляющая в ней тоже налицо: обычно это некий социальный дарвинизм – «все против всех, каждый сам за себя и побеждает сильнейший».

Практически исчезла так называемая естественнонаучная фантастика, социальная фантастика с гуманитарным уклоном, утопия и антиутопия (не бездумные схематичные «стрелялки» на карикатурно выжженной и разоренной Земле, а настоящая антиутопия!). Не слишком прижились на русской почве и чисто западные по своему происхождению жанры – космическая опера (звездные войны) и так называемый киберпанк. Таким образом, сокращение жанрового разнообразия налицо – все подмяли под себя грубые («мужские») боевики и приторно сладкие («женские») волшебные приключения.

Процветает, как и в советское время, самиздат – в основном цифровой, хотя есть и печатный: поскольку издательства принимают произведения лишь определенной направленности, причем весьма узкоограниченной, все, кто не укладывается в это прокрустово ложе, вынуждены издаваться самостоятельно. Но многие, вероятно, даже и не стремятся ко книжным изданиям своих творений. Произведения, выложенные в Интернете, страдают прежде всего слабостью стилистической и чисто грамматической обработки, что делает их иногда просто нечитаемыми...

Называя новую литературу «фантазматикой», мы достигаем одновременно двух целей – отмечаем ее родство с фантастикой и в то же время подчеркиваем призрачность и извращенность ее содержания по отношению к действительности: фантазматика творит заведомо ложные образы, а наукой только прикрывается.

В сущности, мы используем здесь стоическую терминологию. Согласно учению Стои, всякое содержание мышления есть отпечаток в душе, а отпечаток – это либо «фантазия» (*fántasma*, представление), либо «фантасма» (*fantasía*, призрак). Одно от другого помогает отличить «каталептике фантазия» (*katalhptikḗ fantasía*, постигающее представление) [17, с. 23–40]. С этим последним есть, конечно, определенные трудности. Так, с точки зрения скептиков и средних академиков, нет вообще никакого «*каталептике фантазия*», ибо нет такого истинного на сегодня представления, которое не могло бы обернуться ложью (см., например, [12, с. 91–92]). Поэтому скептик говорит: разница между «*фантазия*» и «*фантасма*» сама весьма призрачна. Но это скептик!..

Между тем огромная разница между фантастикой XX в. и ее нынешним подобием совершенно очевидна. И она не нуждается в определении (не в терминологическом обозначении, а именно в определении, то есть в подведении под более общий род с указанием отличия

тельных признаков данного вида внутри данного рода). На примерах же современных жанров фантастики это было описательным образом показано выше.

С социально-философской точки зрения, причины указанного поворота в сфере литературы, содержащей высокую долю художественного и околонаучного вымысла, с большой вероятностью следующие:

1. Общая гуманитарная ситуация (характеризующаяся часто как постмодернистская или, во всяком случае, переходная от постмодернизма к некоему пока еще неоформленному, несформировавшемуся образу мысли и жизни), в которой мировоззренческие вопросы отошли на второй план, уступив место чисто внешней эффектности.

2. Следование (с 90-х гг. XX в.) новых русских фантастов образцам западной фантастики, в которой давно уже занимательность резко преобладает над содержательностью.

3. Снижение интеллектуального уровня читателей, которые к тому же в условиях рынка (чего не было раньше в Советском Союзе) стали выступать заказчиками всей этой «музыки», их любовь к чисто развлекательному чтению и вынужденное подстраивание издателей и писателей под вкусы толпы. Если раньше писатель (а он был, конечно, человеком более образованным, более тонко мыслящим и чувствующим) подтягивал читателей до своего уровня, то сейчас, фактически, читатели низводят писателя до своего. В последнем и состоит один из главных результатов внедрения «рыночных отношений» в искусство. Как сказал Станислав Лем, «...писатель на Западе является работающим по заказу ремесленником, который должен в кратчайшее время написать как можно больше текстов. Речь идет лишь о том, как их продать. <...> Профессиональная и материальная мотивация приводит к кошмарным результатам, потому что со временем даже подававший большие надежды писатель начинает производить «метраж»» [13, с. 254]. С 90-х гг. XX в. все это стало нормой и для России.

4. Молчание литературной критики, которая либо не рискует становиться на пути «паровоза истории», либо считает, что победителей не судят (что почти то же самое), либо сама с удовольствием поглощает эту сомнительную продукцию.

Список литературы

1. Валентеева О. Факультет чудовищ. С профессором шутки плохи. М. : АСТ, 2018. 320 с.
2. Вольнов С. Зона посещения. Живая легенда. М. : АСТ, 2017. 352 с.
3. Гончарова Г. Магический универ. Дорога домой. М. : Изд-во Э, 2017. 384 с.
4. Гуревич Г. Понимать фантастику // Мир приключений, 1984. М. : Дет. лит., 1984. С. 626–638.
5. Гуревич Г. Беседы о научной фантастике. М. : Просвещение, 1983. 112 с.
6. Карелова В. Академия истины. М. : АСТ, 2017. 320 с.
7. Князев М. Потерянные Земли. М. : ЭКСМО, 2015. 384 с.
8. Кучеренко В. Головоломка. М. : Изд-во Э, 2016. 352 с.
9. Лисина А. Академия высокого искусства. Адептка. М. : АСТ, 2017. 320 с.
10. Михайлов Д. Господство клана Неспящих. Ультиматум. М. : ЭКСМО, 2015. 384 с.
11. Романицкий Н. Питерская зона. Ментол. М. : АСТ, 2017. 320 с.
12. Секст Эмпирик. Против ученых // Секст Эмпирик. Сочинения : в 2 т. М. : Мысль, 1976. Т. 1. С. 61–376.
13. Так говорил... Лем. М. : АСТ, АСТ МОСКВА, ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 764 с.
14. Твен М. Янки из Коннектикута при дворе короля Артура. СПб. : Азбука, 2015. 384 с.
15. Точинов В. Третье пришествие. Звери Земли. М. : АСТ, 2017. 352 с.
16. Уэллс Г. Люди как боги. М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2011. 352 с.
17. Фрагменты ранних стоиков. Т. 1. Зенон и его ученики. М. : «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 1998. 234 с.
18. Энциклопедия фантастики / под ред. Вл. Гакова. Минск : Галаксиас, 1995. 694 с.

From science fiction to parascientific fantasy?

A. Yu. Dolgikh

PhD of philosophy, associate professor of philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov.

E-mail: regis-iii@rambler.ru

Abstract: The article is devoted to the state of the Russian fantastic literature in the late 20th – beginning of the 21st century. There is shown the main components of the corresponding sector of the book market

in modern Russia. A new designation of the literature with the high share of artistic and pseudo-scientific fiction (namely, "fantasmaticy") is proposed. This designation, according to the author, corresponds to a greater extent to the fiction current developmental stage. The latter is characterized by the tangible departure from science and by the shift towards magic, easy mysticism and even simple fairy-tale (fantasy). Another big, but, unfortunately, equally insipid and distant from science (though sometimes science-like) branch of the genre is now the so-called militants, that is action novels, not reflection-novels, usually with some eschatological bias. The reasons for this are: the general humanitarian situation, often described as the postmodern, in which the worldview issues have receded into the background, giving way to pure external showiness; the adherence of writers to the examples of the Western fiction, in which entertaining prevails over inner richness; the commercialization of the book market, the forced servility of authors to the tastes of the crowd; the decrease in the level of the literary criticism and the general reduction of its volume and influence. As the starting point in the article, the fiction studies of the famous science fiction writer Georgy Gurevich (1917–1998) are taken.

Keywords: fantasy, action, magic, eschatology, LitRPG.

References

1. Valenteeva O. *Fakul'tet chudovishch. S professorom shutki plohi* [Faculty of monsters. The Professor is not to be trifled with]. M. AST. 2018. 320 p.
2. Vol'nov S. *Zona poseshcheniya. Zhivaya legenda* [Zone of visits. Living legend]. M. AST. 2017. 352 p.
3. Goncharova G. *Magicheskij univer. Doroga domoj* [Magic university. Road home]. M. Publishing House E. 2017. 384 p.
4. Gurevich G. *Ponimat' fantastiku* [To understand science fiction] // *Mir priklyuchenij, 1984 – World of adventure*. 1984. M. Children. lit. 1984. Pp. 626–638.
5. Gurevich G. *Besedy o nauchnoj fantastike* [Talk about science fiction]. M. Prosveshchenie. 1983. 112 p.
6. Karelova V. *Akademiya istiny* [Academy of truth]. M. AST. 2017. 320 p.
7. Knyazev M. *Poteryannye Zemli* [Lost Land]. M. EKSMO. 2015. 384 p.
8. Kucherenko V. *Golovolomka* [Puzzle]. M. Publishing house E. 2016. 352 p.
9. Lisina A. *Akademiya vysokogo iskusstva. Adeptka* [Academy of high art. Adept]. M. AST. 2017. 320 p.
10. Mihajlov D. *Gospodstvo klana Nespyashchih. Ul'timatum* [Domination of the clan of the Sleepless. Ultimatum]. M. EKSMO. 2015. 384 p.
11. Romaneckij N. *Piterskaya zona. Mentol* [St. Petersburg zone. Menthol]. M. AST. 2017. 320 p.
12. *Sextus Empiric. Protiv uchenyh* [Against scientists] // *Sextus Empiric. Sochineniya: v 2 t.* [Works: in 2 vol.] M. Mysl'. 1976. Vol. 1. Pp. 61–376.
13. *Tak govoril... Lem – So said... Lem*. M. AST, AST MOSKVA, KHRANITEL'. 2006. 764 p.
14. *M. Twain YAnki iz Konnektikuta pri dvore korolya Artura* [A Connecticut in King Arthur's Court]. SPb. Alfabeta. 2015. 384 p.
15. *Tochinov V. Tret'e prishestvie. Zveri Zemli* [The Third coming. Beasts of the Earth]. M. AST. 2017. 352 p.
16. Wells G. *Lyudi kak bogi* [Men like Gods]. M. AST: Astrel: Polygraph. 2011. 352 p.
17. *Fragmenty rannih stoikov. T. 1. Zenon i ego ucheniki* – Fragments of the early Stoics. Vol.1. Zeno and his students. M. "Greco-Latin Cabinet of Y. A. Shichalin". 1998. 234 p.
18. *Fragmenty rannih stoikov. T. 1. Zenon i ego ucheniki* – Encyclopedia of science fiction / ed. by V. I. Gakov. Minsk. Galaxias. 1995. 694 p.

Сущностные свойства биоинтеллектосферы

С. В. Смирнов

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. Россия, г. Елабуга.
ORCID: 0000-0003-3109-6570. E-mail: sunstability@yandex.ru

Аннотация: В условиях обострения экологических проблем особое значение приобретает необходимость разработки стратегии совместной эволюции человека (общества) и природы. Основы данной стратегии (получившей название стратегии Устойчивого развития современной цивилизации) были сформулированы на Всемирном экологическом саммите в Рио-де-Жанейро в 1992 г. Итогом саммита стало принятие документов (Декларации Рио-де-Жанейро и Повестки дня на XXI в.), в рамках которых были определены основные принципы реализации стратегии Устойчивого развития, охарактеризованы направления деятельности мирового сообщества, связанные с переходом к данному типу развития.

В то же время актуализация экологической проблематики, имеющая место в последующие два десятилетия, дала основание говорить о малой эффективности стратегии Устойчивого развития. Одной из причин этого, на наш взгляд, стала недостаточная разработанность ее концептуально-теоретических основ.

Решение данной проблемы автор видит в разработке концепции биоинтеллектосферы.

Под биоинтеллектосферой понимается этап развития биосферы, на котором разумная деятельность человека будет направлена на обеспечение условий для сохранения и воспроизводства Жизни как фактора, обеспечивающего гомеостатические параметры биосферы, динамическая стабильность которых позволяет существовать на планете огромному разнообразию биологических видов, в том числе и вида *Homo sapiens*.

Разрабатываемая автором концепция биоинтеллектосферы направлена на выявление сущностных основ стратегии рационального социоприродного развития, определение направлений ее реализации.

Целью представленного исследования является анализ сущностных свойств биоинтеллектосферы, специфики их проявления в условиях современного техногенного общества.

Ключевые слова: биоинтеллектосфера, биосфера, экосистема, человек, живое вещество, Жизнь.

Разработка концептуальных оснований стратегии рационального социоприродного развития берет начало с середины XX в. В это время отечественный ученый и философ, основоположник концепции биосферы В. И. Вернадский создает учение о ноосфере. Под ноосферой В. И. Вернадский понимает этап эволюции биосферы, на котором основным фактором ее развития становятся не естественные процессы и явления, а разумная деятельность человека [3, с. 480].

После смерти В. И. Вернадского ноосферная проблематика получила свое развитие в трудах его последователей: Н. Н. Моисеева, В. П. Казначеева, А. Д. Урсула, Н. Ф. Реймерса, Э. В. Гирусова, А. К. Адамова, А. И. Субетто и других.

В работах перечисленных авторов были проанализированы эволюционные аспекты становления ноосферной реальности, связанные с ростом проявления в биосфере человеческого разума [3]; проблемы совместной эволюции человека, живого вещества и Вселенной как элементов саморегулирующейся космопланетарной системы [10]; направления реализации модели управляемой социоприродной эволюции [15]; система экологических и нравственных императивов, необходимых для осуществления совместной эволюции человека (общества) и природы [13].

Разработанное последователями В. И. Вернадского ноосферное учение в настоящее время часто рассматривается как теоретическая основа стратегии Устойчивого развития современной цивилизации [9, с. 125–126]. Сама же стратегия понимается как процесс перехода общества к модели управляемой социоприродной эволюции.

Подобное отношение к стратегии взаимодействия человека (общества) и природы не является случайным. Оно обусловлено, во-первых, этимологией термина «ноосфера» (с греч. нус – разум, сфера – оболочка); во-вторых, интерпретацией данного понятия самим В. И. Вернадским, который понимал под ноосферой некое «царство разума», эпоху господства человека над природой [4, с. 121].

Но что такое разум? Какую деятельность вообще можно назвать разумной? Обратимся к определению. «Разум – ум; способность, деятельность человеческого духа, направленная не только на причинное, дискурсивное познание (как рассудок), но и на познание ценностей, на универсальную связь вещей и всех явлений и на целесообразную деятельность внутри этой связи» [16, с. 383]. В чем выражается целесообразная деятельность человеческого разума и каким ценностям она соответствует? С антропоцентристских позиций, разумная деятельность – это деятельность, направленная на удовлетворение многообразных потребностей человека. А эти потребности безграничны. Для биоцентристов разумная деятельность – это деятельность, направленная на максимальное ограничение вмешательства человека в природу. Реализация и той и другой «разумной стратегии» в условиях непрерывного умножения человеческих потребностей и роста народонаселения Земли приведут не к реализации «светлого экологического будущего», а к экологической катастрофе.

Что касается возможности управления человеком биосферой, таковая недостижима в силу следующих обстоятельств:

- масштабы геологической деятельности живого вещества многократно превышают масштабы геологической деятельности человека;
- элемент системы (человек) не может управлять системой в целом (биосферой);
- возможность «управления биосферой» требует знания всех механизмов функционирования биосферы;
- вмешательство человека в естественные механизмы регуляции биосферы (согласно принципу положительной обратной связи) может привести к их разбалансировке и последующей деградации среды обитания человека [14, с. 197].

Сущностная неопределенность понятия «ноосфера» не позволяет использовать данную категорию как концептуальное ядро разработки стратегии рационального социоприродного развития. Более того, в последнее время ноосферное учение активно подвергается критике, характеризуясь, к примеру, как «сциентистский аналог социально-политических утопий типа коммунизма и прочих, более ранних мечтаний о рае» [12, с. 230]; как «один из современных научно-философских мифов» [2, с. 115].

Перечисленные проблемы ставят задачу разработки нового концептуального подхода к стратегии совместной эволюции человека (общества) и природы. Этот подход призван преодолеть многозначность и неопределенность термина «ноосфера»; конкретизировать содержание разумной деятельности как фактора гармонизации социоприродных отношений.

Предлагаемая нами концепция биоинтеллектосферы основывается на отношении к разумной деятельности человека как направленной на поддержание естественных механизмов функционирования биосферы, а не реализацию иллюзорных проектов управления ей. Сам же человек рассматривается нами как разумное существо, не возвышающееся над природой, а существующее в гармонии с ней, в синтагме единства компонентов своей биологической, интеллектуальной и психосоциальной сущности.

В основе концепции биоинтеллектосферы лежат представления о живом веществе и разумном человечестве как факторах эволюции биосферы, масштаб проявления которых в природе сопоставим с масштабом геологических процессов, изменяющих химический состав, структуру и облик земной поверхности; взаимодействие которых создает условия для существования Жизни во всем многообразии ее форм, человечества как ее части.

Обратимся к характеристике сущностных свойств биоинтеллектосферы.

Сущностные свойства биоинтеллектосферы – это ее специфические качества, отражающие способность ее компонентов поддерживать динамическое равновесие биосферы, основанное на балансе биогеохимических круговоротов вещества и энергии, инициированных как метаболическими и рефлекторно-поведенческими реакциями, протекающими внутри живых организмов, так и техногенной деятельностью человечества.

Перечислим и охарактеризуем сущностные свойства биоинтеллектосферы.

Биоинтеллектосфера представляет собой глобальную антропобиоэкологическую систему, главными элементами которой являются живое вещество и мыслящее человечество.

Понятие «экологическая система» было введено в 1935 г. английским ботаником А. Тенсли. Под экосистемой А. Тенсли понимал совокупность организмов, обитающих в определенной физической среде, имеющих общую историю и способных к согласованному развитию [18, р. 8]. В отечественной науке применяется термин биогеоценоз, употребляемый в качестве синонима

экосистемы. Биогеоценоз характеризуется как совокупность «однородных природных явлений атмосферы, горной породы, растительности, животного мира и мира микроорганизмов, почвы и гидрологических условий, имеющая определенную специфику взаимодействия слагающих ее компонентов и определенный тип обмена веществом и энергией их между собой и другими явлениями природы <...>» [1, с. 119].

Экосистема, таким образом, представляет собой комплекс, состоящий из явлений биотического и абиотического порядка. Специфика абиотических факторов (их особый набор) формирует видовое многообразие экосистемы. Совокупность населяющих экосистему биологических видов определяет ее способность компенсировать возмущающие воздействия.

Биоинтеллектосфера как целостность, включающая в себя живое, мыслящее и косное вещество, представляет собой особую, антропобиоэкологическую, систему. Эта система, помимо биотических и абиотических компонентов, включает также и человека, превратившегося сегодня в мощную геологическую силу.

Для иллюстрации масштабов воздействия человека на биосферу достаточно привести некоторые цифры [8]:

– ежегодно человек вносит в почву 500 млн тонн минеральных удобрений и около 4 млн тонн ядохимикатов, из которых одна треть смывается поверхностными стоками в водоемы или задерживается в почве, атмосфере, подпочвенной воде;

– ежегодно в атмосферу выбрасывается более 700 млн тонн пыли-, газо- и паробразных соединений, в том числе более 200 млн тонн окиси углерода, более 50 млн тонн различных углеводородов, около 146 млн тонн двуокиси серы, 53 млн тонн окислов азота и т. д.

Данные цифры позволяют отнести человечество к разряду мощных геологических сил, которые, в перспективе, будут сопоставимы с геологическим значением живого вещества. Сегодня, к сожалению, деятельность человека в основном направлена на дестабилизацию глобальных параметров биосферы. Причинами этой дестабилизации являются изменение химического состава биосферы, обусловленного выходом части ее вещества из биологических и геологических круговоротов; прямое и опосредованное уничтожение человеком биологических видов и т. д.

Биоинтеллектосфера – это саморегулирующаяся система, способная компенсировать воздействия, выводящие ее из состояния равновесия посредством включения механизмов биотической регуляции природной среды.

Как любая система, биосфера испытывает на себе воздействия разного рода и масштабов. Источниками этих воздействий могут являться как геологические и космические факторы (ионизирующее и тепловое излучение, шумовые эффекты, вулканическая деятельность и т. д.), так и факторы, связанные с взаимодействием между собой отдельных популяций и видов. В любом случае, эти воздействия компенсируются биосферой по принципу отрицательной обратной связи, не позволяющей ей перейти в состояние деградации и разрушения.

Основным механизмом поддержания динамического равновесия биосферы является механизм биотической регуляции природной среды.

Сущность данного механизма заключается в способности живых организмов производить работу по стабилизации параметров окружающей среды. Эта работа связана со сдвигом баланса потребления видов экосистемы в направлении компенсации вызывающих возмущение экосистемы воздействий. «...Все жизненные процессы особи каждого естественного вида сообщества, – пишет В. И. Данилов-Данильян, – представляют собой строго определенную работу по стабилизации окружающей сообщество среды. Выполнение этой работы зафиксировано в генетической информации (геноме) вида... Совокупность всех сообществ (экосистем) биосферы поддерживает пригодную для жизни среду в глобальном масштабе» [7, с. 98].

Реализация механизма биотической регуляции природной среды становится возможной за счет сложности состава биосферы, многообразия населяющих ее видов, способных дублировать свои функции даже в условиях воздействия на биосферу мощных дестабилизирующих факторов (в том числе и антропогенного). Сложность и уникальность механизма биотической регуляции природной среды позволяет сохранять биосферу в ненарушенном состоянии, несмотря на все природные катаклизмы, имевшие место в течение сотен миллионов лет геологической истории.

Тем не менее в последние десятилетия данный механизм начинает ослабевать. Причина – разрушение природных сообществ человеком. В обозримом будущем это приведет к потере

способности живых организмов компенсировать воздействия, выводящие биосферу из состояния равновесия. Следствием ослабления биотической регуляции природной среды станет самодеструкция биосферы.

Биоинтеллектосфера представляет собой открытую систему, функционирование которой зависит от поступления в нее солнечной энергии, в той или иной степени используемой всеми участниками биогеохимических круговоротов вещества, в том числе и человеком.

Солнечный луч – это сила, в своем проявлении непрерывно создающая огромные массы живого вещества в виде водорослей, фитопланктона и зеленых растений. Это вещество является продуктом фотосинтеза, протекание которого невозможно без участия Света.

«Зеленый трансформатор энергии» (В. И. Вернадский) приспособлен к максимально продуктивному использованию энергии Солнца. Каждый растительный организм стремится, прежде всего, к наращиванию своей листовой массы. Расположение растения в пространстве направлено на стремление организма к максимальному захвату солнечной энергии. Биологическая же продуктивность любой экосистемы определяется, прежде всего, продуктивностью фитоценозов (растительных сообществ), создающих условия для существования и обеспечивающих своей продукцией (прямо и опосредовано) всех участников пищевых цепей (животных, бактерий, паразитов).

Биосфера, таким образом, представляет собой открытую термодинамическую систему, обменивающуюся энергией с внешней, окружающей ее космической средой. Эффективность работы этой системы определяется объемом захватываемой живым веществом солнечной энергии, ее аккумулярованием в органических соединениях и последующим использованием в рамках биогеохимических круговоротов. «Создавая фотосинтезом – солнечным лучом – бесконечное число новых в биосфере химических соединений – многие миллионы различных комбинаций атомов, оно непрерывно с уму непостижимой быстротой покрывает ее (биосферу. – С. С.) мощной толщей молекулярных систем, чрезвычайно легко дающих новые соединения, богатые свободной энергией в термодинамическом поле биосферы, в нем неустойчивые и неуклонно переходящие в новые формы устойчивого равновесия» [3, с. 46].

«Уменьшение энергии, – ее рассеяние в виде тепла, – не имеет места в жизни... Свободный кислород, изготавливаемый зелеными растениями, каменный уголь, образующийся из их остатков, органические соединения их тел, питающие животных, движения и другие физические и химические проявления, очень различные и многочисленные, представляют выявление новой деятельной энергии, не сопровождаемой никоим образом деградацией исходной лучистой энергии Солнца. Эта энергия перешла в такую форму, которая создает организм, обладающий потенциальным бессмертием, не уменьшающим, а увеличивающим действенную энергию исходного солнечного луча» [5, с. 344].

Своеобразие человека как части живой природы заключается в том, что он способен не только напрямую использовать биопродукцию экосистем, но и создавать ее искусственно, за счет использования технологий переработки природного сырья. Эти технологии имеют незамкнутый характер и приводят к выводу из состава биосферы огромного количества ресурсов в виде неиспользуемых (неразлагаемых) отходов. Большие перспективы в связи с этим сулит переход человечества к автотрофным технологиям. «Автотрофность основана на том, что человек, внедряясь в мир микроструктур, атомных и молекулярных, сможет, подобно хлорофиллу, наладить первичный синтез органических веществ для питания животных и собственных нужд. Таким образом, можно разгрузить 30 или 50 процентов поверхности планеты, ее пахотных и запасных земель и освободить живое вещество планеты, с которым мы находимся в самом большом противоречии» [11, с. 219–220].

Биоинтеллектосфера как глобальная антропоэкологическая система в своем существовании зависит от характера и направленности преобразовательной деятельности человека как существа, способного создавать условия для оптимального функционирования живых организмов.

Несмотря на то что сегодня человек превращается в мощную геологическую силу, его деятельность не способна заменить механизмы биотической регуляции природной среды.

Обусловлено это следующими обстоятельствами:

- часть биосферы (человек) не может управлять самой биосферой (как целым);
- развитие биосферы подчиняется объективным законам, воздействовать на которые человек не в состоянии;

– геологическая мощность биоты, по крайней мере, на порядок превышает геологическую активность человечества;
– вмешательство человека в естественные механизмы регуляции биосферы (в силу недостаточного знания человеком этих механизмов) может привести к их разбалансировке и последующей деградации биосферы.

Как верно отмечает в связи с этим В. Г. Горшков, перспектива полного освоения биосферы человеком приведет лишь к разрушению механизмов биотической регуляции природной среды, заменить которые техногенным управлением природой невозможно. Связано это с тем, что «человечество никогда не сможет достичь таких величин потоков информации, которые перерабатывает биота Земли, когда каждый микрон земной поверхности контролируется сотнями независимых организмов, каждая клетка которых перерабатывает потоки информации, сравнимые с потоками информации в современном персональном компьютере» [6, с. 165].

В условиях принципиальной невозможности регуляции человеком природной среды его задачей становится необходимость минимизации негативного воздействия на биосферу. Данная задача связана с необходимостью сохранения человеком естественных условий существования организмов; с реализацией практики восстановления нарушенных им экосистем. В этом отношении перспективным является возможность формирования антропобиогеоценозов – систем, включающих в себя сообщества живых организмов, техносциоантропогенные комплексы, а также вмещающие их пространственно-территориальные условия физико-географической среды [17, р. 2840].

Анализ существенных свойств биоинтеллектосферы, таким образом, позволяет сделать следующие выводы:

– в настоящее время биоинтеллектосфера испытывает мощное деструктивное воздействие со стороны человека;
– разрушение природных сообществ человеком приводит к ослаблению способности живых организмов поддерживать динамическое равновесие биосферы;
– вывод из состава биосферы природных ресурсов ставит перед человеком задачу объединения искусственных и естественных круговоротов вещества и энергии;
– становление биоинтеллектосферы возможно в условиях реализации человеком практики восстановления разрушенных экосистем, создания условий для оптимального функционирования жизни.

Список литературы

1. Андреев М. Д. Философские вопросы геоэкологии (диалектический материализм). М. : Изд-во «Спутник+», 2013. 396 с.
2. Баландин Р. К. Ноосфера или техносфера // Вопросы философии. 2005. № 6. С. 107–115.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-пресс, 2007. 576 с.
4. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М. : Наука, 1991. 270 с.
5. Вернадский В. И. Труды по геохимии. М. : Наука, 1994. 496 с.
6. Горшков В. Г., Кондратьев К. Я., Лосев К. С. Глобальная экодинамика и устойчивое развитие // Экология. 1998. № 3. С. 163–170.
7. Данилов-Данильян В. И., Лосев К. С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 415 с.
8. Загрязнение окружающей среды. URL: <http://ecology-education.ru/index.php?action=full&id=84> (дата обращения: 20.04.2018).
9. Ильин И. В., Урсул А. Д. Эволюционная глобалистика. Концепция эволюции глобальных процессов. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. 232 с.
10. Казначеев В. П., Трофимов А. В. Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля: Проблемы космопланетарной экологии. Новосибирск, 2004. 312 с.
11. Казначеев В. П. Проблемы человековедения. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. 352 с.
12. Кутырев В. А. Насколько разумна «сфера разума»? // Философия биологии: вчера, сегодня, завтра (Памяти Регины Семеновны Карпинской). М. : ИФ РАН, 1996. 300 с.
13. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М. : Языки рус. культуры, 2000. 224 с.
14. Смирнов С. В. Философские предпосылки постановки и исследования проблемы биоинтеллектосферы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 8. С. 196–199.
15. Субетто А. И. Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. СПб. : КГУ им. Н. А. Некрасова : КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001. 537 с.

16. Философский энциклопедический словарь. М. : Инфра-М, 2005. 576 с.
17. Smirnov Sergey V., Tarasova Ayziryak N., Categorical Apparatus of the Concept of the Biointellectual Sphere // HELIX. 2018. Vol. 8. Is. 1. P. 2838–2842.
18. Tansley A. G. The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms // Ecology. 1935. Vol. 16. № 4.

Essential properties of the biointellectosphere (general description)

S. V. Smirnov

PhD of philosophy, associate Professor of philosophy and sociology, Elabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University. Russia, Elabuga. ORCID: 0000-0003-3109-6570. E-mail: sunstability@yandex.ru

Abstract: In the conditions of exacerbation of environmental problems, the development of a strategy for the joint evolution of man (society) and nature becomes of particular importance. The foundations of this strategy (called the Sustainable Development Strategy of Modern Civilization) were formulated at the 1992 Rio Earth Summit in Rio de Janeiro. The outcome of the summit was the adoption of documents (the Rio Declaration and Agenda 21), which defined the main principles for the implementation of the Sustainable Development Strategy, describes the directions of the world community's activities related to the transition to this type of development.

At the same time, the actualization of the ecological problems, which took place in the next two decades, gave grounds to assert the low effectiveness of the Strategy for Sustainable Development. One of the reasons for this, in our opinion, was the lack of elaboration of its conceptual and theoretical foundations.

The author sees the solution to this problem in the development of the biointellectosphere concept.

Under the biointellectosphere is understood the stage of the development of the biosphere, on which the rational activity of man will be aimed at providing conditions for the preservation and reproduction of Life as a factor providing homo-static parameters of the biosphere whose dynamic stability allows the existence of a huge variety of biological species on the planet, the species *Homo sapiens sapiens*.

The concept developed by the author of the biointellectosphere is aimed at identifying the essential foundations of the strategy of rational socio-natural development, determining the directions of its implementation.

The purpose of the presented research is to analyze the essential properties of the biointellectosphere, the specifics of their manifestation in the conditions of modern technogenic society.

Keywords: biointellectosphere, biosphere, ecosystem, human, living matter, life.

References

1. Andreev M. D. *Filosofskie voprosy geoekologii (dialekticheskij materializm)* [Philosophical questions of geocology (dialectical materialism)]. M. Publishing House "Sputnik+". 2013. 396 p.
2. Balandin R. K. *Noosfera ili tekhnosfera* [Noosphere or technosphere] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2005, No. 6, pp. 107–115.
3. Vernadskij V. I. *Biosfera i noosfera* [Biosphere and noosphere]. M. Iris-press. 2007. 576 p.
4. Vernadskij V. I. *Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. M. Nauka. 1991. 270 p.
5. Vernadskij V. I. *Trudy po geohimii* [Works on geochemistry]. M. Nauka. 1994. 496 p.
6. Gorshkov V. G., Kondrat'ev K. YA., Losev K. S. *Global'naya ehkodinamika i ustojchivoe razvitie* [Global ecodynamics and sustainable development] // *EHkologiya* – Ecology. 1998, No. 3, pp. 163–170.
7. Danilov Danil'yan V. I., Losev K. S. *EHkologicheskij vyzov i ustojchivoe razvitie* [Ecological challenge and sustainable development]. M. Progress-Traditsiya. 2000. 415 p.
8. *Zagryaznenie okruzhayushchej sredy* – Environmental pollution. AVAILABLE AT: <http://ecology.education.ru/index.php?action=full&id=84> (date accessed: 20.04.2018).
9. Il'in I. V., Ursul A. D. *EHvolyucionnaya globalistika. Konceptiya ehvolyucii global'nyh processov* [Evolutionary globalistics. The concept of evolution of global processes]. M. Publ. of Moscow University. 2009. 232 p.
10. Kaznacheev V. P., Trofimov A. V. *Oчерки o prirode zhivogo veshchestva i intellekta na planete Zemlya: Problemy kosmoplanetarnoj ehkologii* [Essays on the nature of living matter and intellect on the planet Earth: problems of cosmoplanetary ecology]. Novosibirsk. 2004. 312 p.
11. Kaznacheev V. P. *Problemy chelovekovedeniya* [Problems of human nature]. M. Research center of problems of quality of training of specialists. 1997. 352 p.
12. Kutyrev V. A. *Naskol'ko razumna «sfera razuma»? [How reasonable is the "sphere of mind"?] // *Filosofiya biologii: vchera, segodnya, zavtra (Pamyati Reginy Semenovny Karpinskoj)* – Philosophy of biology: yesterday, today, tomorrow (In memory of Regina Semenovna Karpinskaya). M. PF RAS. 1996. 300 p.*
13. Moiseev N. N. *Sud'ba civilizacii. Put' razuma* [The fate of civilization. The path of reason]. M. Languages of Russian culture. 2000. 224 p.

14. Smirnov S. V. *Filosofskie predposylki postanovki i issledovaniya problemy biointellektosfery* [Philosophical background of the setting and research of the problem biointellectual sphere] // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* – Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Theory and practice. 2016, No. 8, pp. 196–199.
15. Subetto A. I. *Noosferizm. Tom pervyj. Vvedenie v noosferizm* [Noospherism. The first volume. Introduction to noosphericism]. SPb. KSU n. a. N. A. Nekrasov: KSU n. a. Cyril and Methodius. 2001. 537 p.
16. *Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'* – Philosophical encyclopaedic dictionary. M. Infra-M. 2005. 576 p.
17. Smirnov Sergey V., Tarasova Ayziryak N., *Categorical Apparatus of the Concept of the Biointellectual Sphere* // HELIX. 2018. Vol. 8. Is. 1. Pp. 2838–2842.
18. Tansley A. G. *The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms* // *Ecology*. 1935. Vol. 16. № 4.

Глобализация и ислам: противостояние и вовлечение

И. С. Мавляутдинов

кандидат социологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Россия, г. Казань. E-mail: ildarmav@yandex.ru

Аннотация: В настоящем исследовании использована методология, которая включает в себя компаративный анализ, предполагающий выделение наиболее существенных проблем в каждом из изучаемых феноменов: глобализации как обусловленной взаимопроникновением потоков информации и ресурсов особого вида интернационализации и сформировавшейся под влиянием ислама уммы как одного из примеров традиционных обществ, на которых особо остро сказывается данный процесс, а также сравнительно-исторического философского их осмысления, включающего рассмотрение взглядов и подходов известных исследователей с целью адекватной оценки и определения перспектив данного взаимодействия.

Естественный процесс глобализации Запад пытается использовать в виде политики, направленной на установление как идеологического, так и экономического контроля над остальным миром. Объявляя либерально-демократические ценности общечеловеческими, Запад проводит последовательную политику унификации культуры и цивилизации под стандарты западной модели либерализма и установления однополюсного мира во главе с США. Особенно остро этот процесс воздействует на традиционные общества, к которым относится и мусульманская умма. Исламский мир не противостоит естественным процессам глобализации, эти процессы не противоречат общему вектору развития исламской цивилизации. Ислам болезненно реагирует именно на попытки навязывания чуждой ему идеологии, противостоя западной либеральной модели глобализации. Возникающая при этом коллизия раскрывает не только противостояние традиционализма переменам, но и эссенциальную предрасположенность ислама новейшим трендам. В настоящей статье анализируется влияние глобальных тенденций на ислам и его потенциал в современном мире.

Ключевые слова: ислам, глобализация, межцивилизационный диалог, рационализм, глобальные тенденции.

Процессы глобализации, усиливающие взаимопроникновение различных культур, заставляют ученых, политиков, общественных и религиозных деятелей искать новые подходы к диалогу культур, компромиссы, направленные на устранение противоречий между исламом и другими цивилизациями. Общей целью этих поисков является стимулирование взаимного интереса и культурного взаимопонимания, которое является жизненно необходимым для фундаментальных основ формирования общего межцивилизационного языка.

Глобализация является естественным социальным процессом, особым видом интернационализации, обусловленным развитием информационных и промышленных технологий, который, однако, западные страны реализуют в виде экспансии, направленной на установление глобального экономического контроля над остальным миром. Объявляя либерально-демократические ценности общечеловеческими, Запад проводит последовательную политику поглощения различных культур и унификации всей человеческой цивилизации в единую модель либерализма.

Характеристике и анализу глобализации как социального явления, формирующегося под влиянием естественных причин и обострившегося в настоящее время в силу геополитических противоречий, посвящены исследования А. Тойнби, О. Шпенглера, Н. Я. Данилевского, С. Хантингтона, З. Бжезинского, Дж. Сороса, И. Валлерстайна, Г. П. Мартина, Х. Шуманна, Ж. Кипеля, А. И. Уткина, М. Г. Делягина, Ф. Д. Бобкова, З. И. Левина, А. В. Малашенко, А. А. Игнатенко, И. П. Добаева и других.

По мнению А. С. Панарина, то, что в политологии принято называть «мировым порядком», является не только некоей структурной организацией глобального общественного пространства, но и результатом борьбы крупных государств за контроль над этим пространством. Глобализация, реализованная по западному образцу, – это не только всеобъемлющее провозглашение либеральной демократии, свободы, толерантности, а в большей степени новое развитие старых идей имперского Рима [12, с. 21–22].

Движение информационных потоков и финансов, миграция населения, развитие науки и культуры с неизбежностью выводят общественную жизнь за пределы национальных и государственных границ, сопровождаются активной интернационализацией и растущей экономической, социальной и политической интеграцией. Сутью дискуссии по проблемам глобализации является в настоящее время проблема компромисса, поиска таких линий поведения, которые обеспечивали бы благополучие всех сторон. Безусловно, глобализация как тотальный обмен информационными и материальными ресурсами способна принести всем участвующим в ней странам, в том числе и исламским, значительную выгоду, однако выигрыш получают только те из них, которые смогут решить проблему компромиссами и взаимодействием с партнерами по глобальной системе.

На начальном этапе глобализация представляет собой процессы стандартизации всех обществ по единому западному образцу. При этом стандартизации подлежат все без исключения сферы общественной жизни. Наиболее серьезно эти процессы затрагивают сферы торговли, движения капитала и, особенно, институтов гражданского общества. Являясь исключительно западным проектом, глобализация вызывает резко отрицательную реакцию мусульман именно по этой причине.

В последнее время наметилась четкая тенденция к построению многополярного мира, в котором исламский мир, занимая свою твердую нишу, предлагает альтернативу западной модели глобализации. Нужно подчеркнуть, что ислам не противостоит естественным процессам глобализации, так как эти процессы не противоречат общей направленности и принципам развития исламской цивилизации, ислам противостоит лишь явным попыткам навязывания чуждой ему идеологии, противостоя западной либеральной модели глобализации.

Исламский мир нельзя воспринимать исключительно лишь как сообщество исламских стран. Это особый религиозно-политический уклад, обладающий собственной наднациональной социокультурной надстройкой. Этот уклад формирует общность людей, осознающих себя в принадлежности к общей исторической и духовной ассоциации при всех культурных и национальных особенностях и различиях. Умма – это не только территориально локализованная община, это глобальная общность людей, образ жизни которых управляется исламом, его ценностями, нормами и установками.

Уникальность ислама обусловлена его особой социальной философией, ориентирующей мусульман на обеспечение повседневности бытия. Ислам чрезвычайно рациональное учение, а глобализация, проникая в исламский мир, вынуждает его искать способы сосуществования с совершенно чуждой ему западной идеологией. Кажется бы, подобный раздражающий характер воздействия глобализации на исламское общество должен оказывать мощный санирующий эффект, разрешающий накопившиеся в исламе внутренние противоречия между его социальной философией и социально-политической системой, сформировавшейся в мусульманских странах. В основе этих противоречий лежит глубинная реализация исламом общинной идентичности, уммы, в то время как современные мусульманские государства вынуждены опираться на национальную или персональную идентичность. Однако национально-государственная идентичность для мусульманина играет значительно меньшую роль, нежели его принадлежность к умме.

Большинство мусульман воспринимают глобализацию негативно потому, что она несет с собой собственную социальную философию, внедряет в сознание противоречивые, с позиций ислама, идеи, целью которых является изменение массового сознания. По мнению Р. Коллинза [7], глобализация формирует свою основу – особую социально-философскую систему, однако ислам эту систему категорически не приемлет. Это неприятие проявляет себя и на уровне подходов к решению проблемы толерантности: если, по мнению западных идеологов глобализации, для толерантности достаточно понимания, то ислам рассматривает этот вопрос совершенно иначе – понимание нуждается в толерантности.

Поэтому ответной реакцией ислама на эти попытки подмены его социальной философии стала его политика, основанная на фундаментальной исламской доктрине. Именно исламский фундаментализм стал основным идеологическим противником глобализации. Современный исламский фундаментализм является продуктом тяжелого экономического и политического кризиса в мусульманских странах, усугубляющегося ростом численности населения и крайне неудачными попытками объединения мусульман на национальной основе. Идеи исламского фундаментализма настолько совпадают с основными принципами глобализации,

что неудивительно, почему именно исламский фундаментализм стал в мусульманских странах политическим ответом и бескомпромиссной альтернативой вызовам глобализации. Следует отметить, что чаще всего ислам изучается исследователями-историками или религиоведами и достаточно редко – философами. В связи с этим преобладают исторические либо догматические интерпретации ислама как явления, ограниченного сугубо духовной сферой человека. Однако в тех мусульманских обществах, где ислам является государственной религией, священное и мирское не разделяется в принципе, что, собственно, и является одним из важнейших принципов ислама. Ведь ислам, его исповедание, предполагает определенное общественное устройство и образ жизни. Поэтому ислам необходимо рассматривать и изучать не только и не столько как религию, но как способ управления социумом и регламентирования общественного устройства, что позволит лучше понять как мотивы поведения мусульман, так и политику исламских государств в целом, поскольку именно в ислам определяет идентичность и мотивы мусульман. Ведь религия сегодня – это не только знамя борьбы, не только моральный ориентир – но и средство, активно используемое в интересах самых разных групп, инструмент давления, инструмент достижения целей, от религии порой слишком далеких [8, с. 2].

Чтобы понять всю глубину и сложность тенденций развития современного ислама, необходимо ознакомиться с его социальным учением, его пониманием человека, семьи, общества, представлением о гендерных отношениях. Необходимо осмысление и тщательный объективный социально-философский анализ фикха и шариата, рациональности и толерантности, института семьи и отношения к женщине, целью которого является разрушение тех стереотипов, которые формируют ложные представления об исламе.

Процесс любого диалога требует активности и доброй воли всех сторон этого диалога. Особенно актуально это при межконфессиональных и политических диалогах, затрагивающих вопросы культуры, религии, секуляризма. Специальные исследования, раскрывающие положения ислама при решении проблем межцивилизационных отношений, сущности и предназначения человека, семейных отношений и гендерные вопросы, стали проводиться в мусульманских странах и на Западе относительно недавно, начиная с конца XIX в. При этом комплексных работ, охватывающих весь круг социально-философских проблем, рассматриваемых с точки зрения ислама, крайне недостаточно. Здесь следует оговориться, что в науке доминируют две основные точки зрения на ислам и его социальную доктрину. Согласно первому подходу, ислам – это классическая религия, как и любая другая религия, возникшая в силу определенных экономических и политических предпосылок; согласно же мнению авторов-мусульман (и, нужно отметить, что тут их мнения совпадают вне зависимости от направлений: реформаторы, возрожденцы, традиционалисты), ислам не возник как новая религия, а является возрождением истинной старой веры, поэтому обладает универсальными принципами, не зависящими от исторической эпохи.

Современные идеи вплетения ислама в мировую систему культур, в частности его гармонизация с западной культурой, не новы и являются последовательным развитием аналогичных концепций российских джадидистов. Эти концепции представляли собой синтез переосмысленных положений, изложенных в Коране и Сунне, арабо-мусульманской философии, европейской и русской культуре таким образом, чтобы они не только обеспечивали сохранение мусульманских духовных ценностей, но и способствовали их укреплению в качестве фундамента динамичного развития человека и социума. То есть новые идеи или научные открытия принимаются исламом через поиск наиболее близкого им соответствия либо прямого подтверждения в собственном культурном наследии, Коране и Сунне. Предлагается делать это постепенно, подстраивая культуры через смену поколений, именно поэтому особое внимание уделяется новому образованию.

Однако усилившееся в последнее время давление Запада провоцирует появление радикальных организаций, выступающих от имени ислама, поскольку любое навязывание иных ценностей расценивается в исламе как покушение на него самого. Вместе с этим нужно особо подчеркнуть, что нельзя отождествлять ислам и реакцию определенных политических сил в исламском мире, использующих недовольство мусульман. Запад умело использует внутренние противоречия исламского мира в своих целях, захватывая контроль за стратегически важными источниками полезных ископаемых, а экономика мусульманских стран оказывается полностью зависима от западного потребителя [9, с. 21–25]. Более того, известный американ-

ский политолог и главный теоретик концепции «управляемого хаоса» Збигнев Бжезинский в своих многочисленных интервью и публикациях всячески рекомендовал использовать исламский радикализм в борьбе за продвижение американских геополитических интересов [2; 16; 17].

Идентичность человека в мусульманском обществе формируют, как правило, ислам и традиции. Имея собственную систему ценностей, резко отличающуюся от ценностей, навязываемых прозападной неолиберальной модернизацией, ислам воспринимается как препятствие для установления необходимого для воспроизводства образцов западной массовой культуры.

Одним из известных американских политологов, Фрэнсисом Фукуямой, было провозглашено полное торжество западных либерально-демократических ценностей. Однако и он был вынужден признать, что главная проблема, которая стоит перед глобализацией, заключается не в терроризме, а во всем мусульманском обществе, для которого религиозная идентичность стоит превыше всего [14].

Кроме того, на Западе справедливо опасаются, что социально ориентированная политическая доктрина ислама способна заменить идеи мировой коммунистической революции IV Интернационала и маоизма. Особенностью ислама в этом смысле является полное отсутствие у него единого идеологического центра, на который можно было бы надавить или договориться. Это обстоятельство, как и отсутствие в мусульманском обществе клерикального духовенства, иерархии, делает ислам крайне удобным инструментом для радикального преобразования мирового порядка.

Мусульманские страны оказались в фокусе столкновений геополитических интересов еще и потому, что обладают огромным и нереализованным экономическим потенциалом. При этом исламский мир пугает Запад своей пассионарностью, высокой рождаемостью, приверженностью традициям. К тому же после распада мировой социалистической системы Западу необходим был новый образ геополитического врага, мобилизующий ресурсы для защиты собственных интересов. Этим врагом был объявлен ислам [13, с. 4].

Однако глобализация порождает и позитивные перемены. На лидирующие позиции в умме выходят мусульманские диаспоры стран Запада, которые развились именно благодаря процессам глобализации. Их представители, высокообразованные мусульмане, с активной позицией, способные критически переосмыслить с позиций ислама все наследие западной культуры и философии, имеют все шансы преобразовать мировую мусульманскую умму согласно требованиям современности. Эти «новые улемы» уже думают глобально, для них характерно неприятие фундаменталистских форм не только ислама, но и любой религии, критическое осмысление всего наследия человеческой цивилизации [10, с. 94–135].

В результате процессов глобализации активизируется интеграция мусульманского мира на новых принципах, снижается изолированность и усиливается влияние в исламском мире российских мусульман, идет формирование транснационального политического самосознания. Глобализация стимулирует мусульманские страны к модернизации и ведет к интеграции в мировое сообщество, обеспечивая научно-техническое развитие и взаимное обогащение культур. Во многих мусульманских странах уже сегодня иницируются процессы интеллектуального преобразования, осуществляемые духовными и культурными деятелями, общественными активистами и проповедниками [6, с. 25–29]. Исламские экономические институты, банки и предприятия давно и успешно формируют механизмы и финансовые инструменты, обеспечивающие их включение в мировую экономику. В свою очередь, в исламский банкинг активно включаются мировые финансовые структуры, и запрет процентного кредитования уже перестает быть для них препятствием. Однако в массовом сознании мусульман глобализация воспринимается все-таки крайне негативно, и именно Запад представляется главной причиной упадка и единственным препятствием на пути к возрождению мусульманской цивилизации. Многие исламские общественные и политические деятели убеждены, что США в своих представлениях о мусульманах руководствуются взглядами Хантингтона о «столкновении цивилизаций» [1, с. 6]. Основная проблема диалога цивилизаций, по их мнению, заключается в том, что исламское общество опирается на веру и на фундаментальном, мотивирующем уровне противостоит западным неолиберальным обществам, приоритетом которых объявляется способность зарабатывать.

Глобальная культура не существует как обособленное, автономное явление, хотя в ряде случаев можно говорить о симбиозе общностей местных и региональных культур. Многие

исследователи, например Т. П. Волков [5, с. 27], приходят к заключению, что вряд ли в обозримом будущем можно ожидать установления единой глобальной культуры и тем более американизированной глобальной культуры, основанной на механизмах капитализма, которая уже сейчас находится в глубоком онтологическом кризисе. Несостоятельность и противоречивость капиталистической системы являются причиной выдвижения новых глобальных проектов. Ислам относится к числу самых перспективных из них.

Потребительская культура, формируемая и навязываемая современной западной моделью глобализации, лишена духовного наполнения и диссонирует с традиционной культурой. Проникновение консюмеризма во все сферы жизни социума крайне отрицательно сказывается на них, поэтому влияние потребительской культуры должно ограничиваться разумными действиями членов общества, и именно такое рациональное ограничение предлагает ислам [15].

Позиции ислама сегодня таковы, что он является олицетворением надежд и чаяний совершенно разных по социальному статусу слоев мусульман, поэтому среди форм реакции ислама на вовлечение его в глобальную систему миропорядка с неизбежностью появляются и радикальные формы. Феноменом экстремизма очень умело пользуются в политических целях, объявляя его реакцией исламского мира на процессы глобализации, своеобразным бунтом консервативных обществ против прогрессивных идей, хотя международный терроризм как явление инициирован реалиями современной международной расстановки сил и служит инструментом политики и средством разрешения внутри- и межэлитных противоречий в различных странах. В сознании западного обывателя складывается настолько негативный образ мусульман, что даже сами идеологи глобализации предупреждают об издержках такой пропаганды и возможном ее обратном эффекте.

В частности, известный американский политолог З. Бжезинский отмечает, что в сознании западного обывателя слова «ислам», «арабы» и «терроризм» уже прочно ассоциируются друг с другом, и это угрожает глобальной безопасности [3, с. 71]. Вместе с этим, как уже было нами показано, ислам совершенно не отрицает глобализацию, а наоборот, выдвигает свой особый проект глобализации, цивилизационную модель, в свою очередь, требующую от Запада кардинальных преобразований. Поэтому встроить исламский мир в формирующийся прозападный миропорядок возможно, но однозначно потребует широкого диалога, компромиссов и уступок с обеих сторон.

Обобщая варианты развития событий, можно свести их к следующим формам взаимодействия [11, с. 8–12]:

1. Агрессивное навязывание мусульманским странам «либеральных ценностей».
2. Постепенная ассимиляция и поглощение мусульманских культур новой международной системой, через воздействие на элиты мусульманских стран, культивирование стереотипов и тенденций в культуре и экономике.
3. Конвергенция как особый вид взаимопроникновения и трансформации культур.
4. Коррекция процессов глобализации с учетом интересов всех стран. Этот вариант предполагает, что политический ислам станет общим дискурсом для всех антиглобалистских сил.

По мнению З. Бжезинского, ислам совместим с западной демократией, однако настолько самодостаточен, что его ассимиляция в глобальную демократическую систему будет чрезвычайно сложной и сопряженной с локальным применением силового варианта.

Мы тоже считаем, что социальная и философская конвергенция исламского мира и Запада произойдет неизбежно, однако она будет приниматься и реализовываться разными формами, в том числе и в виде силового противостояния.

Только через драматическую взаимную адаптацию и, неизбежную при этом, трансформацию смогут сформироваться общие направления совместного развития и сложится такой миропорядок, который обеспечит взаимное обогащение всех сторон. Противостояние и взаимное неприятие перейдут в конвергенцию только в том случае, если будут учитываться и рассматриваться в компромиссе социальные и философские проблемы и Запада, и исламского мира.

В любом случае, сам факт того, что исламский мир становится одной из сторон этого конфликтного диалога, создает предпосылки к становлению ислама в авангарде мировых антиглобалистов. В той реакции, которую демонстрирует исламское общество на глобализацию, выделяются две важнейшие тенденции: 1) традиционная, когда местные традиции требуют учитывать выше глобальных, 2) реформаторская, отстаивающая либерализацию религии, коррекцию местных традиций с учетом толерантности. Эти тенденции структурируют

все стороны современного исламского дискурса при обсуждении проблем глобализации в мусульманском мире [4]. Таким образом, глобализация имеет парадоксальный и противоречивый характер, основным неожиданным эффектом которого явилось пробуждение модернизации уммы на основе социальной философии ислама, развивающейся в особое всеохватывающее самосознание мусульман и обеспечивающее сохранение их традиций и идентичности в резко изменяющихся условиях. Причина преобладания в различных мусульманских сообществах того или иного понимания ислама кроется не в слабости религиозной традиции, да и вовсе не в исламе, а в интересах и нуждах людей, его исповедующих, для которых ислам становится надежным и единственно правильным, с их точки зрения, ответом на встающие перед обществом вызовы времени.

Список литературы

1. Аль-Бенджами Мунир Ибрагим. Необходим диалог двух цивилизаций // Независимая газета. 2001. 6 ноября. С. 6.
2. Бжезинский З. От надежды к дерзанию // Россия в глобальной политике. 2010. № 1. URL: http://www.globalaffairs.ru/number/n_14571 (дата обращения: 15.03.2018).
3. Бжезинский З. Выбор. Мировое господство или глобальное лидерство. М., 2005. С. 71.
4. Вагабов Н. М. Ислам и глобализация современного мира: Социально-философский анализ процессов адаптации и эволюции мусульманских религиозно-правовых доктрин : дис. ... д-ра филос. наук. Махачкала, 2005. 433 с.
5. Волков Т. П. Социально-философские аспекты современной глобализации и проблема трансформации культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2010. 27 с.
6. Зыгарь М. А. Взаимодействие и взаимовлияние западных и арабских СМИ // Ислам – религия мира : материалы междунар. конф. М., 2005. С. 25–29.
7. Коллинз Рэндалл. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения / пер. с англ. И. С. Розова, Ю. Б. Вертгейм. Новосибирск : Сибирский хронограф, 2002. 1281 с.
8. Корм Ж. Религиозный вопрос в XXI веке. Геополитика и кризис постмодерна. М. : Изд-во «Ин-т общегуманит. исслед.», 2012. 288 с.
9. Кудряшова И. А. Ислам и глобализирующийся мир // Ислам – религия мира : материалы междунар. конф. М., 2005. С. 20–25.
10. Мусульмане в публичном пространстве Америки: надежды, опасения и устремления / под ред. З. Бухари, С. Нянга, М. Ахмада, Дж. М. Эспозито, 2005. С. 94–135.
11. Мухаметов Р. XXI век: конвергенция или война с Западом? // Проблемы современной экономики. 2005. № 3(15). С. 8–12.
12. Социальная философия и философская антропология: Труды и исследования. М., 1995. С. 21–22.
13. Султанов Ш. З. Запад против ислама. В мусульманских странах гомосексуалистов сжигали на огне! // Завтра. 2005. 23 ноября. С. 4.
14. Фукуяма Фрэнсис. Началась ли история опять? URL: <http://old.russ.ru/politics/20021112-fuku.html> (дата обращения: 12.01.2012).
15. Ransome P. Work, Consumption and Culture: Affluence and Social Change in the Twenty-first Century. Sage Publications, London, 2005. 213 p.
16. Zbigniew Brzezinski. Strategic Vision: America and the Crisis of Global Power. N. Y. : Basic Books, 2013. P. 220.
17. Zbigniew Brzezinski. US-Sicherheitsberater Brzezinski: Den Islam gegen Russland instrumentalisieren URL: <https://deutsch.rt.com/9308/international/sicherheitsberater-brzezinski-mit-dem-islam-gegen-russland/> (дата обращения 10.03.2018)

Globalization and Islam: confrontation and involvement

I. S. Mavlyautdinov

PhD of social sciences, associate professor, Kazan (Volga) Federal University.
Russia, Kazan. E-mail: ildarmav@yandex.ru

Abstract: The present study uses a methodology that includes a comparative analysis that identifies the most significant problems in each of the phenomena studied: globalization as a result of the interpenetration of information flows and the resources of a particular kind of internationalization, and formed under the influence of Islam the Ummah as one of the examples of traditional societies in which this process is particularly acute, as well as a comparative historical philosophical understanding of them, including the consideration of the view

and approaches of well-known researchers with the aim of adequately assessing and determining the prospects for this interaction.

The West is trying to use the natural process of globalization in the form of a policy aimed at establishing both ideological and economic control over the rest of the world. Declaring liberal-democratic values universal, the West pursues a consistent policy of unifying culture and civilization to the standards of the Western model of liberalism and the establishment of a unipolar world led by the United States. This process is especially acute for traditional societies, including the Muslim Ummah. The Islamic world does not oppose the natural processes of globalization, these processes do not contradict the general vector of the development of Islamic civilization. Islam painfully reacts to attempts to impose an ideology alien to it, opposing the Western liberal model of globalization. The resulting collision reveals not only the opposition of traditionalism to change, but also the essential predisposition of Islam to the newest trends. This article analyzes the influence of global trends on Islam and its potential in the modern world.

Keywords: Islam, globalization, intercivilizational dialogue, rationalism, global trends.

References

1. Al' Bendzhami Munir Ibragim. *Neobhodim dialog dvuh civilizacij* [The dialogue between two civilizations is necessary] // *Nezavisimaya gazeta* – Independent Newspaper. 2001. November 6th. P. 6.
2. Brzezinski Z. *Ot nadezhdy k derzaniyu* [From hope to daring] // *Rossiya v global'noj politike* – Russia in global politics. 2010. No. 1. AVAILABLE AT: http://www.globalaffairs.ru/number/n_14571 (date accessed: 15.03.2018).
3. Brzezinski Z. *Vybor. Mirovye gospodstvo ili global'noe liderstvo* [The Choice. World domination or global leadership]. M. 2005. P. 71.
4. Vagabov N. M. *Islam i globalizatsiya sovremennogo mira: Social'no filosofskij analiz processov adaptatsii i ehvolyucii musul'manskih religiozno pravovykh doktrin: dis. ... d-ra filos. nauk* [Islam and globalization of the modern world: Social philosophical analysis of the processes of adaptation and evolution of Muslim religious legal doctrines: dis. ... Dr philos. sciences']. Makhachkala. 2005. 433 p.
5. Volkov T. P. *Social'no filosofskie aspekty sovremennoj globalizatsii i problema transformatsii kul'tury: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk* [Social and philosophical aspects of contemporary globalization and transformation of culture: abstract of dis. ... Cand. philos. sciences']. M. 2010. 27 p.
6. Zygar' M. A. *Vzaimodejstvie i vzaimovliyaniye zapadnykh i arabskikh SMI* [Interaction and mutual influence of Western and Arab mass media] // *Islam – religiya mira: materialy mezhdunar. konf.* – Islam is the religion of the world: proceedings of the international conf. M. 2005. Pp. 25–29.
7. Collins Randall. *Sociologiya filosofij. Global'naya teoriya intellektual'nogo izmeneniya* [Sociology of philosophies. Global theory of intellectual change] / transl. from English by I. S. Rozova, Y. B. Wertheim. Novosibirsk. Siberian chronograph. 2002. 1281 p.
8. Korm ZH. *Religioznyj vopros v XXI veke. Geopolitika i krizis postmoderna* [Religious question in the twenty-first century. Geopolitics and the postmodern crisis]. 2012.
9. Kudryashova I. A. *Islam i globaliziruyushchij mir* [Islam and the globalizing world] // *Islam – religiya mira: materialy mezhdunar. konf.* – Islam is the religion of the world: proceedings of the international conf. M. 2005. Pp. 20–25.
10. *Musul'mane v publichnom prostranstve Ameriki: nadezhdy, opaseniya i ustremleniya* – Muslims in the public space of America: hopes, fears and aspirations / edited by Zahid Bukhari, Nyanga Suleiman, Ahmad Mumtaz, and Esposito John. M. 2005. Pp. 94–135.
11. Muhametov R. *XXI vek: konvergentsiya ili vojna s Zapadom?* [XXI century: convergence or war with the West?] // *Problemy sovremennoj ehkonomiki* – Problems of modern economy. 2005, No. 3 (15), pp. 8–12.
12. *Social'naya filosofiya i filosofskaya antropologiya: Trudy i issledovaniya* – Social philosophy and philosophical anthropology: Works and studies. M. 1995. Pp. 21–22.
13. Sultanov SH. Z. *Zapad protiv islama. V musul'manskih stranah gomoseksualistov szhigali na ogne!* [West against Islam. In Muslim countries homosexuals were burned in the fire!] // *Zavtra* – Tomorrow. 2005. November 23rd. P. 4.
14. Fukuyama Fransis. *Nachalas' li istoriya opyat'?* [Has the story started again?] AVAILABLE AT: <http://old.russ.ru/politics/20021112fuku.html> (accessed 12.01.2012).
15. Ransome P. *Work, Consumption and Culture: Affluence and Social Change in the Twenty-first Century*. Sage Publications, London, 2005. 213 p.
16. Zbigniew Brzezinski. *Strategic Vision: America and the Crisis of Global Power*. N. Y. Basic Books, 2013. P. 220.
17. Zbigniew Brzezinski. *US-Sicherheitsberater Brzezinski: Den Islam gegen Russland instrumentalisieren* AVAILABLE AT: <https://deutsch.rt.com/9308/international/sicherheitsberater-brzezinski-mit-dem-islam-gegen-russland/> (accessed 10.03.2018)

Социальная справедливость в контексте хозяйственного развития общества

Д. К. Стожко

кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии,
Уральский государственный экономический университет.
Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0000-0003-3186-877X. E-mail: d.k.stozhko@mail.ru

Аннотация: Целью статьи является анализ представлений о социальной справедливости в истории социально-философской мысли в контексте хозяйственного развития общества. Показана эволюция представлений о социальной справедливости с древнейших времен до современности. Выявлена ее роль в хозяйственной жизни общества. Раскрыт главный тренд такой эволюции, который состоит в постепенном уходе от трактовки социальной справедливости как равенства или эквивалентности в области обмена результатами деятельности в плоскость причинно-следственной детерминации самого характера деятельности и, прежде всего, трудовой практики. В качестве конкретных задач исследования поставлены и решаются вопросы о конвертации принципа социальной справедливости в социальную безопасность как ключевой социальной институт современного общества. В частности, особое внимание обращено на активное начало и деятельную природу такой конвертации, что существенно отличается от распространенных на данный момент представлений о социальной безопасности как данной извне (государством, обществом и т. д.) защищенности личности (индивида) и о социальной справедливости как гарантированности такой данности.

Особое внимание обращено на междисциплинарный характер данной проблемы, предполагающей комплексный подход к интерпретации принципа социальной справедливости с учетом достижений современной философии хозяйства и требований исторического детерминизма.

Ключевые слова: ценность, принцип, социальная справедливость, обмен, равенство, эквивалентность.

Введение

Идея социальной справедливости до сих пор не имеет универсального толкования в философском дискурсе. Ее превращение в социальный феномен сопряжено с полиморфизмом ее интерпретаций. В связи с этим представляется интересным суждение о том, что способность социальных идей превращаться в ценности и идеалы часто сопровождается утратой нравственности [34, с. 297–298].

В контексте происходящих в современном обществе ценностных трансформаций социальная справедливость как ценность приобретает особое значение в сфере хозяйственных практик. Это обусловлено так называемыми «провалами рынка»: разного рода «институциональными ловушками» [21, с. 1–27], растущим социально-экономическим расслоением, низким уровнем социальной защищенности и социальной безопасности людей и т. д.

Восстановление ранга социальной справедливости как ценности предполагает ее превращение в норму поведения людей – социальный институт (Д. Норт) [22].

Методология исследования

В статье использованы диалектический, структурно-функциональный, программно-целевой, историко-ретроспективный и герменевтический методы исследования. Предметом изучения является принцип социальной справедливости, объектом исследования выступает хозяйственное развитие общества.

История проблемы

Феномен *социальной справедливости* существует в человеческом сознании и в человеческом обществе издавна. С самого начала он был связан, прежде всего, с хозяйственной деятельностью людей. Так, в одном из древнейших произведений – «Книге мертвых» (Египет) – вход в царство Осириса (мир душ) уже был обусловлен справедливым отношением человека к человеку (об этом свидетельствует конкретный перечень условий в главе 125 текста книги).

Позднее в поэме Гомера «Илиада» термин *«справедливость»* употребляется как синоним *должного*, в нравственном смысле. Он раскрывается через понятия *долга* и *чести* и имеет определенный материальный контекст – возмещение ущерба [5, с. 55].

Дальнейшее развитие идеи социальной справедливости нашло свое отражение в сочинениях Аристотеля, который связывал справедливость и добродетель и рассматривал их в контексте социальных отношений и этических норм. Он считал, что справедливость появляется там, где есть добродетель, и указывал: «Справедливость бывает двух родов. Один из них – соответствие закону... Справедливое по отношению к другому есть, собственно говоря, равенство. Поэтому ясно, что справедливость есть некая середина между излишеством и нехваткой, между многим и малым» [2, с. 310–311].

Первый вид справедливости – *уравнивающая* справедливость. Второй вид справедливости – *пропорциональная* справедливость.

В эпоху Древнего Рима представления о справедливости становятся еще более прагматичными. Сущность справедливости все чаще начинают связывать с выгодой, пользой, успехом. Достаточно напомнить слова Цицерона о том, что «справедливость не может быть отделена от полезности», что «справедливость проявляется в воздаянии каждому по его заслугам» [19, с. 130]. Разнообразии представлений о справедливости в древнеримском обществе может быть представлено следующими афоризмами:

- «справедливость есть постоянная и неизменная воля каждому воздавать по заслугам»;
- «справедливость не признает ни отца, ни матери, а только стремится к истине»;
- «справедливость не требует никакой награды»;
- «справедливость проявляется в воздаянии каждому по заслугам»;
- «справедливый закон – оплот свободы, равенства и братства» [12, с. 309].

В целом, особенностью античного понимания справедливости было ее восприятие через понятие судьбы – *анакэ*. В русской философской традиции также существовало своеобразное понимание феномена справедливости, связанное с понятием гармонии – *сизигии*.

В естественных науках до сих пор данный термин применяется для обозначения соразмерности, соответствия, пропорциональности, выравнивания определенных условий и показателей.

В гуманитарных науках термин сизигия используется довольно редко. Одним из первых его употребил В. С. Соловьев, когда рассуждал о справедливости, гармонии, социальном мире и духовном развитии человека. Он, в частности, писал: «Справедливость требует, чтобы мы не делали другим того, что не желаем себе» [26, с. 655]. Такое толкование справедливости проходит рефреном через всю историю философии, начиная от конфуцианской нормы «чего себе не пожелаешь, того не делай другим» [10, с. 102] и до более поздних ее вариаций.

В XVIII в. эта норма получила свое наиболее яркое воплощение в виде «золотого правила этики»: поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе. Еще более четко эта идея сформулирована в «категорическом императиве» И. Канта: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [9, т. 4, с. 260]. В видоизмененной формулировке эта мысль была озвучена следующим образом: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству» [9, т. 4, с. 270].

Если говорить о русском фольклоре, то для определения самой справедливости в нем чаще всего использовалась смысловая пара «причина – следствие». Справедливым считалось то, что имело причину и следствие. Беспричинность и непоследовательность рассматривались как проявления несправедливости [7, с. 108–109].

Постепенно в истории гуманитарной мысли сложилось более или менее устойчивое представление о справедливости как о *должном*. Оно содержит в себе не только требование *соответствия* деяния и воздаяния, но и *обязанность* соблюдать такое соответствие (переход *должного* в новое состояние – *сущее*).

Современное состояние проблемы

В современной философской литературе справедливость имеет разные трактовки. Это соответствует идеям о множественной социальной и духовной реальности. В одних случаях справедливость рассматривается как равенство всех граждан (например, перед законом), в других случаях – как дифференциация или пропорциональность (например, в сфере распределения, где действуют сразу три разных принципа: «кто не работает – тот не ест», «от каждого – по способностям, каждому – по труду», «на равновеликий капитал – равновеликая прибыль»).

Таким образом, понимание термина *социальная справедливость* связано с *правильным* решением того или иного вопроса. Но *правильное* решение может быть представлено как субъективно верное, т. е. правильное с одной стороны. А может быть представлено как объективно верное, когда достигается некое согласие, консенсус, и решением вопроса удовлетворяются все стороны. Современная гуманитарная мысль далеко ушла от древних представлений о справедливости как эквивалентном обмене. Тем более что обмен может совершаться не только для воздаяния или получения экономической выгоды, но и «для поддержания различных социальных структур, символизации сотрудничества, предотвращения конфликтов» [23, с. 119]. В этом отношении меценатство, благотворительность, пожертвования и иные проявления его неэквивалентности также являются вполне справедливыми.

В меняющейся хозяйственной практике человека вслед за изменениями в понимании социальной справедливости меняются и правила поведения. Поэтому актуальным становится научное переосмысление таких основных понятий хозяйственной деятельности человека, как *рынок, конкуренция, труд, стоимость, капитал, богатство, благосостояние* и т. д. Изначально их понимание складывалось в принципиально других условиях, чем сейчас (натуральное хозяйство, простое товарное производство, отсутствие государственно-монополистического капитализма, неразвитость крупной промышленности, слабость конкуренции и т. д.). Сегодня интерпретация данных понятий и категорий часто просто не соответствует требованиям времени, как и прежнее понимание сущности и роли основных принципов хозяйствования, или, выражаясь современным языком, «правил игры» (рационализм, прагматизм, гедонизм, эгоизм).

Учитывая это, необходимо выделять *абсолютное* и *относительное* в сущности и содержании понятия «*социальная справедливость*». Порой исследователи настаивают на том, что справедливость – понятие не только относительное, но даже случайное. Так, известный французский философ Гельвеций утверждал, что «справедливость наших суждений и наших поступков – это не более как удачное совпадение нашего интереса с общественным» [5, с. 137]. Тем самым подчеркивался фантомный, а не объективно закономерный характер феномена социальной справедливости.

Сложившаяся теория справедливости носит междисциплинарный характер. И, вместе с тем, она полиморфная. В одних случаях справедливость связывают с правильностью поведения человека (И. Бентам). В других – с гедонизмом, извлечением пользы (Дж. Миль) либо со стремлением к счастью (Г. Сиджвик). Третий случай – когда справедливость связывают с созданием добра (В. Соловьев, И. Ильин, С. Франк и др.). Четвертый – когда справедливость рассматривается сквозь призму долга, моральной обязанности, некоего внутреннего нравственного закона (императив И. Канта). Видоизмененной вариацией на кантовскую идею может служить моральная философия Дж. Э. Мура, который связывает справедливость с внутренней ценностью, ценностью самой по себе, хотя четкого определения этой самой ценности автор не дает [20, с. 313–314].

Попытки рассматривать феномен справедливости вне социальной жизни общества как нечто абстрактное, отвлеченное, «возвышенное» всегда наталкиваются на проблему несоответствия такого продукта нашего интеллекта реально окружающей нас среде. С другой стороны, стремление рассматривать социальную справедливость как синоним объективности, эквивалентности, беспристрастности, соизмеримости также вступают в противоречие с высшими абсолютными ценностями и идеалами. И, тем не менее, справедливость является важнейшей категорией социальной философии, морального, правового, политического и экономического сознания. В ней, как в капле воды, отражены все болевые точки жизни личности и общества.

Социальная справедливость и экономическое поведение

Если говорить о социальной справедливости применительно к сфере экономики, а точнее – хозяйственного поведения людей (*behavioral economics – поведенческая экономика*), то необходимо назвать книгу А. Смита «Теория нравственных чувств» (1759 г.), где автор писал: «Добродетель – это справедливость» [25, с. 95].

А. Смит связывал справедливость с нравственным долгом личности, ее обязанностью поступать строго определенным образом. Однако возникает вопрос о том, что должно служить критерием строго *должного* поведения человека. На этот вопрос А. Смит ответил достаточно ясно: «Справедливость и благородные нравственные чувства кажутся нам естественно

отмеченными некоторой степенью нравственного достоинства. Человек, мнения и одобрения которого находятся в точном соответствии с достоинством предметов, сам, по-видимому, заслуживает нашего одобрения» [25, с. 312].

Синтез философии и экономики (А. Смит как философ и экономист – яркий тому пример) способствовал более глубокому анализу разных нравственных ценностей, в том числе и принципа социальной справедливости в контексте хозяйственной жизни людей.

Современный бихевиоризм, ставший закономерным результатом такого синтеза, сложился к середине XX в. [32, с. 110–111] Сегодня он предоставляет убедительные аргументы в пользу того, что справедливость, честность, верность имеют большое значение для получения высоких результатов в хозяйственной деятельности и создания социально ориентированной экономики. Однако «большинство экономистов, особенно сторонники неоклассической и марксистской теорий, никогда не обращали на них внимания, в лучшем случае считая их незначительными факторами, а в худшем – отвлекающими людей от рациональных решений» [32, с. 112].

Постепенно, со временем, в условиях меркантильного общества и рыночной экономики, принцип социальной справедливости стал все в большей степени отождествляться с субъективными трактовками выгоды, прибыли, дохода, полезности. Примером таких трактовок может служить теория справедливости, с которой выступил в 1963 г. американский психолог Дж. С. Адамс. Полное название его концепции – «теория справедливости мотивации». Иначе говоря, автор попытался связать в единый узел философию, экономику и психологию. Из его суждений следовало, что возможно только субъективное понимание справедливости, которое автор связывал с соотношением между затраченными работником усилиями и получаемым за это вознаграждением. Уже одно это вызывает законный вопрос о том, за что должно быть вознаграждение: за усилия в труде или за его результаты. Представим, что малыш с усердием и большими усилиями точит карандаш, дотачивая его до конца. В результате карандаш перестает существовать либо превращается в огрызок. Какое вознаграждение должен получить малыш за такие усилия? Вознаграждение, равное вознаграждению других, тех, кто хорошо обработал карандаш? Или меньшее? А может быть, большее? Вопросы не праздные, но у Дж. С. Адамса они остаются без ответа.

Для определения оптимального соотношения между усилиями и вознаграждением, которое соответствовало бы понятию справедливости, американский ученый предлагает использовать так называемые «входные» и «выходные» барьеры.

К числу «входных» барьеров он относит профессиональные навыки, умения; адаптацию в коллективе; гибкость и терпение; целеустремленность; трудолюбие; лояльность; время работы; самопожертвование и поддержку коллег.

К «выходным» барьерам отнесены заработная плата, выгода, одобрение проделанной работы, ответственность работника, похвала начальства, благодарность и репутация.

Дж. С. Адамс предлагает выделять три состояния справедливости: неравенство при оплате усилий (недоплату); полное равенство при оплате усилий; неравенство при оплате усилий (переплату) [39, с. 267–299].

Несмотря на популярность этой теории среди российских менеджеров и психологов, с точки зрения философии экономики она вызывает больше вопросов, чем содержит ответов. *Во-первых*, самопожертвование как входной барьер в экономическом смысле означает жертвование своими интересами, а следовательно, и бескорыстие, когда работник не рассчитывает на вознаграждение. Поэтому сопоставлять одно с другим – явное нарушение требований логики и здравого смысла. *Во-вторых*, если за входной барьер принимать время затраты усилий (работы), а не результаты, то вознаграждение может оказаться невыгодным (несправедливым) для работодателя, что приведет к расторжению отношений между ним и работником. *В-третьих*, если выходным барьером считается заработная плата, которая одновременно обусловлена политикой предприятия (например, по снижению заработной платы в контексте распространенной стратегии фокусирования на издержках и снижения себестоимости продукции) и, одновременно, количеством и качеством проделанной работы, то здесь получают «сапоги всмятку» (выражение В. И. Ленина).

И в самом деле, Дж. С. Адамс просто пытается свести самые разные ценности в один обобщающий критерий. *В-четвертых*, значительная часть предлагаемых «барьеров», не поддающихся четкой экономической инвентаризации либо предполагающих широкую возмож-

ность различной их интерпретации, носит сугубо психологический и субъективный характер. А ключевым требованием научного анализа служит универсализм, единство наших представлений о правилах (нормах) анализа.

Важнейшее положение (уравнение) Дж. С. Адамса гласит, что соотношение между усилиями и вознаграждением для одного человека должно соответствовать соотношениям между усилиями и вознаграждением для других людей. А это уже явно ненаучный подход, поскольку справедливость предполагает соотношение усилий и вознаграждения не только между собой, но и с объективными условиями внутренней и внешней среды, в которой живет и хозяйствует сам человек. Так, медали, которые получают наши параолимпийцы (люди с инвалидностью), совершенно не равноценны (по затратам энергии, сил, труда) с теми, которые получают профессиональные и здоровые спортсмены. У первых цена намного выше, чем у вторых, хотя и те и другие – драгоценны. Точно также нет и не может быть никакого соответствия в соотношениях затрат усилий и вознаграждения за них между женским и мужским трудом, между детским трудом и трудом взрослых.

Другой известной теорией справедливости является концепция Дж. Ролза. В своей книге «Теория справедливости», опубликованной впервые в 1971 г., он изложил свое видение справедливости, связав ее с понятием *честности*. Тем самым автор продолжил традицию выведения справедливости из добродетелей человека, заявив лишь, что «в справедливой честности исходное положение равенства соответствует естественному состоянию в традиционной теории общественного договора» [24, с. 26].

Суть теории справедливости Дж. Ролза состоит в опоре на понятие права. При этом автор игнорирует тот факт, что право отнюдь не всегда само по себе морально. Примеров аморальных норм права, навязываемых верхами низам, в человеческой истории более чем достаточно. Отсюда возникает вопрос о том, как связать этическую трактовку справедливости с ее экономической и юридической трактовкой. Право здесь ровным счетом ничего не дает, поскольку само, в лучшем случае, является продуктом справедливости, но никак не ее предтечей.

Другое заблуждение Дж. Ролза состояло в том, что он попытался связать понятие справедливости со стремлением людей к счастью, тогда как справедливость порой диктует действия, весьма далекие от осчастливливания людей. Наказания и санкции вовсе не повышают «градус» счастья тех, к кому они применяются.

А уж когда Дж. Ролз предлагает рассматривать счастье как «особое состояние» человека и не связывать его вообще с конкретным уровнем благосостояния, то тут просто просвечивает «экзистенциальная природа» рассуждений автора, который полагает, что справедливость обусловлена исключительно заинтересованностью индивида в самом себе (*selfinteresting*). Отсюда можно вывести главный пафос справедливости по Дж. Ролзу: поступай, как считаешь нужным, и будь, что будет.

Теорию справедливости Дж. Ролза справедливо критикуют многие исследователи [11; 14; 16; 27]. Отметим, что его взгляды на справедливость явно перекликаются с теориями рационального поведения и общественного выбора, «прописавшимися» в экономической науке также благодаря американским ученым. В связи с этим можно отметить работы Г. Беккера [3], А. Берри [4], Дж. Мута [40], Дж. Хикса [33], К. Эрроу [38] и др. Вместе с тем данная теория достаточно абстрактна, поскольку, как утверждает сам автор, ее цель – приспособить экономическое поведение к условиям общественного договора. Но содержание такого мифологизированного «общественного договора», идею которого сформулировал еще в XVIII в. Ж. Ж. Руссо, отнюдь не равнозначно тем ожиданиям, которые в условиях XXI в. предъявляют к власти народы разных стран. Абстрактность постановки концепции справедливости даже в отношении к экономической сфере жизни людей в работе Дж. Ролза вряд ли вызывает у читателя сомнения. Но так уж устроена современная западная философия. По признанию одной из ярких представительниц современного философского символизма С. Лангер, «абстрактное видение – это основа нашей рациональности» [13, с. 67]. Тем не менее справедливость, взятая в качестве социальной добродетели, рассматривается как путь к процветанию [31].

В отечественной литературе также имеются исследования проблемы социальной справедливости. Так, А. И. Матвеева рассматривает ее в контексте вопросов социализации и пишет: «Только духовная любовь как высшая нравственная норма является фундаментальным основанием социальной справедливости, справедливого общества. Те же, кто уходит от признания объективной необходимости самой духовной любви в качестве основы социальной справедливости, уходят, в конечном счете, и от самой идеи социальной справедливости» [18, с. 148].

С другой стороны, Л. М. Марцева предлагает увязывать определение социальной справедливости с трудом и трудовым происхождением благосостояния, трудовым образом жизни человека. А сам смысл труда – с понятием индекса человеческого счастья [17, с. 145].

Представляет интерес и позиция Т. В. Шипуновой, которая связывает содержание принципа социальной справедливости с понятием индекса развития человеческого потенциала [37]. В свою очередь, Л. Н. Шабатура в качестве критерия социальной справедливости предлагает рассматривать соответствие характера деятельности и сложившейся традиции [35]. Е. Л. Дубко разделяет справедливость «по праву» и справедливость «по совести» и ставит справедливость в прямую связь с солидарностью между людьми [8, с. 61–77]. А. А. Сычев выделяет экологическую справедливость [30, с. 113–124], А. А. Шевченко – историческую справедливость [36, с. 49–54]. Имеются и другие ее трактовки [1; 30; 29].

Вместе с тем, несмотря на различные подходы к пониманию социальной справедливости, сама она признается как ключевая ценность в сфере хозяйственных практик, которую никто не подвергает сомнению, несмотря на различные ее интерпретации.

Выводы

1. Социальная справедливость в качестве ценности в полной мере относится к хозяйственной сфере человеческой жизнедеятельности. При этом подлинный смысл социальной справедливости не соответствует античным представлениям о ней как о равенстве (эквивалентности обмена результатами индивидуальной деятельности), а раскрывается в единстве многообразия человеческой жизни, как полиморфизм человеческого бытия (духовное, социальное, физиологическое, биологическое, психологическое, хозяйственное измерение).

Поскольку субъекты хозяйства не могут быть абсолютно равными в рамках ценностных иерархий и разных хозяйственных систем (административно-хозяйственная подчиненность, социальная иерархия и т. д.), постольку социальная справедливость оказывается верифицированной и представляется в сфере хозяйства лишь как *возможность равного выбора*.

2. Имеющиеся в современной литературе трактовки социальной справедливости как соответствия деяния и воздаяния также ограничены, поскольку такое отношение не является справедливым при наличии реального неравенства (например, принцип «кто не работает – тот не ест» неприменим в отношении детей, инвалидов и стариков и т. д.). Тем самым, соответствие деяния и воздаяния элиминируется разными эндогенными и экзогенными факторами, оказывающими свое воздействие на социальную и духовную реальность.

3. Аналогичным образом обстоит дело и с трактовкой социальной справедливости как *счастья*, поскольку право на счастье имеют все люди, но в реальности само счастье обеспечивается отнюдь и не только в сфере хозяйства. Понятие счастья полиморфно: от отсутствия страданий – до получения удовольствия; от удовлетворенности и отсутствия забот – до устремленности к совершенству и т. д. Идея счастья как высшего блага, однако, не может быть заменителем понятия социальной справедливости, поскольку картина человеческой жизни не может складываться из одних только положительных ценностей, а предполагает в действительности и «отрицательные» ценности [15, с. 250–390]. Соотношение различных ценностей составляет тот жизненный баланс, который может быть назван счастьем.

4. Отсюда следует, что наиболее емким и безупречным смысловым конструктом понятия социальной справедливости является обеспечение социальной безопасности всех и каждого. Иначе говоря, это такое состояние хозяйства и общества, когда индивиды, независимо от своего места и роли в системе социально-экономических отношений, имеют реально безопасное существование, т. е. гарантированный (трудом) источник получения средств существования и объективно необходимую меру социальной защищенности от различного рода рисков и угроз.

Мера и степень такой социальной безопасности есть одновременно мера и степень социальной справедливости как в отношении общества в целом, так и в отношении каждого отдельного индивида.

Список литературы

1. Аргунова В. Н. Социальная справедливость: теоретико-методологические подходы к изучению // Проблема теоретической социологии : межвуз. сб. СПб., 2003. № 4. С. 60–62.
2. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения : в 4 т. М. : «Мысль», 1984. Т. 4. С. 310–311.
3. Беккер Г. С. Теория распределения времени // Вехи экономической мысли. Рынки факторов производства / пер. с англ. СПб. : Экон. шк., 2000. Т. 3. С. 82–121.

4. Берри А. Чистая теория распределения // Вехи экономической мысли. Рынки факторов производства / пер. с англ. СПб. : Экон. шк., 2000. Т. 3. С. 11–13.
5. Гельвеций К. О человеке // Гельвеций К. Сочинения : в 2 т. / пер. с фр. М. : «Мысль», 1974. Т. 2. 687 с.
6. Гомер. Одиссея. М. : Правда, 1985. 320 с.
7. Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : «ЭКСМО-ПРЕСС», 2000. 616 с.
8. Дубко С. Л. Социальная справедливость // Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. М., 1988. С. 61–77.
9. Кант И. Сочинения : в 6 т. М., 1965. Т. 4. 1120 с.
10. Конфуций. Уроки мудрости. М. : «ЭКСМО-ПРЕСС», 1998. 930 с.
11. Кругман П. Великая ложь. Сбиваясь с пути на рубеже нового века / пер. с англ. М. : «АСТ», 2004. 474 с.
12. Крылатые афоризмы древних римлян. М. : «РИПОЛ-КЛАССИК», 1999. 704 с.
13. Лангер С. Философия в новом ключе / пер. с фр. М. : «Республика», 2000. 287 с.
14. Литвиненко Н. Концепция справедливости Дж. Ролза // Логос. 2006. № 1(52). С. 26–34.
15. Лосский Н. О. Ценность и бытие // Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М. : «Республика», 1994. 436 с.
16. Макеева Л. Б. Философия эгалитарного либерализма в США: Джон Ролз и Рональд Дворкин. М., 2006. С. 45–62.
17. Марцева Л. М. Труд в системе философского знания // Русское самосознание. 2006. № 12. С. 140–147.
18. Матвеева А. И. Духовная социализация личности как основа социального взаимодействия. Екатеринбург : УрГЭУ, 2010. 319 с.
19. Мудрость тысячелетий. Энциклопедия. М. : «Олма-Пресс», 2006. 848 с.
20. Мур Дж. Дж. Природа моральной философии / пер. с англ. М. : «Республика», 1999. 351 с.
21. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М. : Начала, 1997. 180 с.
22. Полтерович В. М. Институциональные ловушки и экономические реформы // Экономика и математические методы. 1999. № 2. С. 1–27.
23. Радаев В. В. Экономическая социология. М. : ГУ ВШЭ, 2005. 603 с.
24. Ролз Дж. Теория справедливости / пер. с англ. Новосибирск, 1995. 536 с.
25. Смит А. Теория нравственных чувств / пер. с англ. М. : «Республика», 1997. 351 с.
26. Соловьев В. С. Спор о справедливости. М. : «ЭКСМО-ПРЕСС», 1999. 864 с.
27. Стожко А. П. Экономическое сознание. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2002. 426 с.
28. Сычев А. А. Экологическая справедливость: распределение, признание, участие // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. «Общественные науки». 2014. № 4. С. 113–124.
29. Троицкая В. А. Справедливость как ценностно-нормативная основа социального взаимодействия. Барнаул, 1999. 234 с.
30. Философские проблемы социального управления. Социальные факторы менеджмента // Менеджмент и маркетинг в социальной сфере: учебник для вузов / под общ. ред. В. А. Абчука. СПб. : Кн. дом, 2003.
31. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. М. : АСТ, 2004. 730 с.
32. Ха Джун Чанг. Как устроена экономика / пер. с англ. М. : Манн, Иванов и Фарбер, 2017. 304 с.
33. Хикс Дж. Основания экономики благосостояния // Вехи экономической классики. Экономика благосостояния и общественный выбор / пер. с англ. СПб. : Высш. шк., 2004. Т. 4. С. 17–38.
34. Червоная Л. Г. Метаморфозы социальных идей. Екатеринбург : УрО РАН, 2001. 448 с.
35. Шабатура Л. Н. Онтогенез традиции. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2002. 264 с.
36. Шевченко А. А. Об исторической справедливости // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Сер. «Философия». 2014. Т. 9. Вып. 4. С. 49–54.
37. Шупунова Т. В. Социальная справедливость: понятие, виды, критерии оценки // Проблемы теоретической социологии. СПб. : «Астерион», 2005. Вып. 5. 274 с.
38. Эрроу К. Дж. Основания экономики благосостояния // Вехи экономической классики. Экономика благосостояния и общественный выбор / пер. с англ. СПб. : Высш. шк., 2004. Т. 4. С. 293–338.
39. Adams J. S., Freedman S. Equity theory revisited // Advances in Experimental Social Psychology / ed. by L. Berkowitz, T. Walster. N. Y., 1976. Vol. 2. P. 267–299.
40. Muth John F. Rational Expectations and the Theory of Price Movements // Econometrica. 1961. № 29. P. 315–335.

Social justice and economic development

D. K. Stozhko

PhD of philosophy, associate professor of history and philosophy, Ural State University of Economics.
Russia, Ekaterinburg. ORCID: 0000-0003-3186-877X. E-mail: d.k.stozhko@mail.ru

Abstract: The purpose of the article is to analyze the notions of social justice in the history of social and philosophical thought in the context of the economic development of society. The evolution of the notions of social justice from ancient times to modern times is shown. Its role in the economic life of society is revealed. The main trend of such an evolution is revealed that consists in gradual departure from the treatment of social justice as equality or equivalence in the field of the results of activity sharing in the plane of cause and effect determination of the very nature of activity, and, above all, of labor practice. As specific tasks of the study, questions have been raised and solved concerning the conversion of the principle of social justice into social security as a key social institution of modern society. In particular, special attention is paid to the active principle and the active nature of such a conversion, which differs significantly from the currently prevalent notion of social security as being from the outside (by the state, society, etc.) the security of the individual (individual) and about social justice as guarantee of such a given.

Particular attention is paid to the interdisciplinary nature of this problem, suggesting a comprehensive approach to interpreting the principle of social justice, taking into account the achievements of modern economic philosophy and the requirements of historical determinism.

Keywords: value, principle, social justice, exchange, equality, equivalence.

References

1. Argunova V. N. *Social'naya spravedlivost': teoretiko metodologicheskie podhody k izucheniyu* [Social justice: theoretical methodological approaches to the study] // *Problema teoreticheskoy sociologii: mezhevuz. sb.* – The problem of theoretical sociology: interuniversity coll. St. Petersburg. 2003, No. 4, pp. 60–62.
2. Aristotle. *Nikomahova ehtika* [Nicomachean ethics] // *Aristotle. Sochineniya: v 4 t.* [Works: in 4 vol.] M. "Mysl". 1984. Vol. 4. Pp. 310–311.
3. Bekker G. S. *Teoriya raspredeleniya vremeni* [Theory of allocation of time] // *Vekhi ehkonomicheskoy mysli. Rynki faktorov proizvodstva – Milestones of economic thought. Factor of production markets* / transl. from English. SPb. Econ. Shk. 2000. Vol. 3. Pp. 82–121.
4. Berry A. *CHistaya teoriya raspredeleniya* [Pure theory of distribution] // *Vekhi ehkonomicheskoy mysli. Rynki faktorov proizvodstva – Milestones of economic thought. Factor of production markets* / transl. from English. SPb. Econ. Shk. 2000. Vol. 3. Pp. 11–13.
5. K. Helvetius *O cheloveke* [About a man] // *Helvetius K. Sochineniya: v 2 t.* [Compositions: in 2 vol. / transl. from Fr. M. "Mysl". 1974. Vol. 2. 687 p.
6. Homer *Odisseya* [Odyssey]. M. Pravda. 1985. 320 p.
7. Dal' V. I. *Posloviy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian people]. M. "EKSMO PRESS". 2000. 616 p.
8. Dubko S. L. *Social'naya spravedlivost'* [Social justice] // *Ehticheskaya mysl': Nauchno-publicisticheskie chteniya – Ethical thought: Scientific and journalistic reading.* M. 1988. Pp. 61–77.
9. Kant I. *Sochineniya: v 6 t* [Works: in 6 vol.] M. 1965. Vol. 4. 1120 p.
10. Confucius. *Uroki mudrosti* [The lessons of wisdom]. M. "EKSMO PRESS". 1998. 930 p.
11. Krugman P. *Velikaya lozh'. Sbvayas' s puti na rubezhe novogo veka* [The great lie. Losing the way at the turn of the new century] / translated from English. M. "AST". 2004. 474 p.
12. *Krylatye aforizmy drevnih rimlyan – Winged aphorisms of the ancient Romans.* M. "RIPOL KLASSIK". 1999. 704 p.
13. Langer S. *Filosofiya v novom klyuche* [Philosophy in a new key] / transl. from Fr. M. "Respublika". 2000. 287 p.
14. Litvinenko N. *Koncepciya spravedlivosti Dzh. Rolza* [The concept of justice of J. Rolls] // *Logos – Logos.* 2006, № 1 (52), pp. 26–34.
15. Losskij N. O. *Cennost' i bytie* [Value and being] // *Losskij N. O. Bog i mirovoe zlo* [God and world evil]. M. "Respublika". 1994. 436 p.
16. Makeeva L. B. *Filosofiya ehgalitarnogo liberalizma v SSHA: Dzhon Rolz i Ronal'd Dvorkin* [Philosophy of egalitarian liberalism in the United States: John Rawls and Ronald Dworkin]. M. 2006. Pp. 45–62.
17. Marceva L. M. *Trud v sisteme filosofskogo znaniya* [Work in the system of philosophical knowledge] // *Russkoe samosoznanie – Russian self-consciousness.* 2006, No. 12, pp. 140–147.
18. Matveeva A. I. *Duhovnaya socializaciya lichnosti kak osnova social'nogo vzaimodejstviya* [Spiritual socialization of personality as a basis of social interaction]. Ekaterinburg. UrSEU. 2010. 319 p.
19. *Mudrost' tysyacheletij. EHnciklopediya – The wisdom of millennia.* Encyclopedia. M. "OLMA Press". 2006. 848 p.

20. Moore G. G. *Priroda moral'noj filosofii* [The nature of moral philosophy] / translated from English. M. "Respublika". 1999. 351 p.
21. North D. *Instituty, institucional'nye izmeneniya i funkcionirovanie ehkonomiki* [Institutions, institutional changes and functioning of the economy]. M. The Beginning. 1997. 180 p.
22. *Instituty, institucional'nye izmeneniya i funkcionirovanie ehkonomiki* [Institutional traps and economic reforms] // *Ehkonomika i matematicheskie metody* – Economics and mathematical methods. 1999, No. 2, pp. 1–27.
23. Radaev V. V. *Ehkonomicheskaya sociologiya* [Economic sociology]. M. SU HSE. 2005. 603 p.
24. Rawls John. *Teoriya spravedlivosti* [A theory of justice] / translated from English. Novosibirsk. 1995. 536 p.
25. Smith A. *Teoriya npravstvennyh chuvstv* [Theory of moral feelings] / transl. from Eng. M. "Respublika". 1997. 351 p.
26. Solov'ev V. S. *Spor o spravedlivosti* [Dispute about justice]. M. "EKSMO PRESS". 1999. 864 p.
27. Stozhko K. P. *Ehkonomicheskoe soznanie* [Economic consciousness]. Ekaterinburg. Publishing house of the Ural State University. 2002. 426 p.
28. Sychev A. A. *Ehkologicheskaya spravedlivost': raspredelenie, priznanie, uchastie* [Ecological justice: distribution, recognition, participation] // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 3. «Obshchestvennyye nauki»* – News of the Ural Federal University. Ser. 3. «Social science» 2014, No. 4, pp. 113–124.
29. Troickaya V. A. *Spravedlivost' kak cennostno normativnaya osnova social'nogo vzaimodejstviya* [Justice as a value-normative basis of social interaction]. Barnaul. 1999. 234 p.
30. *Filosofskie problemy social'nogo upravleniya. Social'nye faktory menedzhmenta* – Philosophical problems of social management. Social factors management // *Menedzhment i marketing v social'noj sfere: uchebnik dlya vuzov* – Management and marketing in the social sphere: the textbook for high schools / under the general editorship of V. A. Abchuk. SPb. Book house. 2003.
31. Fukuyama F. *Doverie. Social'nye dobrodeteli i put' k procvetaniyu* [Trust. Social virtue and the path to prosperity] / translated from English. M. AST. 2004. 730 p.
32. Ha Dzhun CHang. *Kak ustroena ehkonomika*. [How is the economy constructed] / transl. from English. M. Mann, Ivanov and Farber. 2017. 304 p.
33. Hicks J. *Osnovaniya ehkonomiki blagosostoyaniya* [Bases of economy of welfare] // *Vekhi ehkonomicheskoy klassiki. Ehkonomika blagosostoyaniya i obshchestvennyj vybor* – Milestones of economic classics. Welfare Economics and public choice / transl. from English. SPb. Vyssh Shk. 2004. Vol. 4. Pp. 17–38.
34. CHervonnaya L. G. *Metamorfozy social'nyh idej* [Metamorphoses of social ideas]. Ekaterinburg. UrO RAS. 2001. 448 p.
35. SHabatura L. N. *Ontogenez tradicii* [Ontogeny of tradition]. Ekaterinburg. Publishing house of the Ural State University. 2002. 264 p.
36. SHEvchenko A. A. *Ob istoricheskoy spravedlivosti* [On historical justice] // *Vestnik Novosibirskogo gos. un ta. Ser. «Filosofiya»* – Herald of Novosibirsk State University. Ser. «Philosophy» 2014, vol. 9, issue 4, pp. 49–54.
37. SHipunova T. V. *Social'naya spravedlivost': ponyatie, vidy, kriterii ocenki* [Social justice: concept, types, evaluation criteria] // *Problemy teoreticheskoy sociologii* – Problems of theoretical sociology. SPb. Asterion. 2005. Issue 5. 274 p.
38. Arrow K. J. *Osnovaniya ehkonomiki blagosostoyaniya* [Bases of economy of welfare] // *Vekhi ehkonomicheskoy klassiki. Ehkonomika blagosostoyaniya i obshchestvennyj vybor* – Milestones of economic classics. Welfare Economics and public choice / transl. from English. SPb. Vyssh Shk. 2004. Vol. 4. Pp. 293–338.
39. Adams J. S., Freedman S. *Equity theory revisited* // *Advances in Experimental Social Psychology* / ed. by L. Berkowitz, T. Walster. N. Y., 1976. Vol. 2. P. 267–299.
40. Muth John F. *Racional Expectations and the Theory of Price Movements* // *Econometrica*, 1961. № 29. P. 315–335.

УДК 101.1:316

doi: 10.25730/VSU.7606.18.023

Проблематика социализации в контексте техногенного общества

В. В. Юрьева

аспирант кафедры философии, истории и социологии, Брянский государственный технический университет. Россия, г. Брянск. ORCID: 0000-0002-8107-0320. E-mail: yurevaviktoriya@mail.ru

Аннотация: Рассматривается понимание явления социализации в узком и широком смыслах. В большинстве отечественных и зарубежных исследований явление социализации рассматривается в аспекте изучения различных социальных трансформаций в макросистеме общества, что характерно для узкого методологического социологического подхода к анализу данного явления. С точки зрения данного подхода, социализация – это исторический социальный процесс многогранной адаптации человека к нормам, традициям, особенностям коллективного сосуществования в обществе. Автор ставит своей целью рассмотреть феномен социализации с позиций активно развивающегося широкого социально-философского методологического подхода, который включает в центр своих интересов сопряженные социальные и техногенные социоприродные изменения. Такой подход существенным образом расширяет понимание проблематики явления социализации. На основе данного подхода в статье обосновывается, что в широком смысле социализация – это исторический социально-техногенный процесс, в котором социум, создающий техносферу и ее среду, существенным образом изменяется сам, трансформирует биоприроду и человека. С эволюционными социоприродными процессами человечество возшло на самую высокую ступень научно-технического развития и возведения искусственной орудейно-предметной и электромагнитной среды жизни в городах – техносферы. Природная среда стремительным образом деградирует, о чем свидетельствуют процессы нарастающего экологического кризиса, распространения искусственных веществ, их непредсказуемого включения в естественные природные системы и биогеохимические циклы с последующей трансформацией последних. Распространение техногенности развития, отдаление социума от среды естественной, биосферной приводит к изменениям в биосоциальной природе человека, что отражается на характере его социализации. Такое понимание социализации обуславливает необходимость всестороннего социально-философского и научного изучения проблематики этого явления, которое пока носит стихийный, не контролируемый обществом характер.

Ключевые слова: социализация, социально-техногенное развитие, техносфера, технологии, наука, человек, природа.

Важнейшим достижением любой страны, народа и общества в целом является не капитал, золото или иной эквивалент богатства, а человек и его деятельность во всех сферах жизни. Исследуя сущность человека, необходимо обратить внимание на такое необходимое условие включения человека в общество, как социализация. Для того чтобы человеку стать полноценной частью общества, ему необходимо освоить и усвоить социальные нормы, правила и ценности общества. Осмысление процессов взросления индивидов (детей, подростков, молодежи) и включения их в социальную среду было актуальным для традиционного (земледельческого) и начального этапа индустриального развития обществ с относительной статичностью процессов в социуме и природе, о чем будет сказано далее. Однако в современном социологическом знании в центр интересов ученых поставлена не только группа молодых людей, которым предстоит усвоить нормы и правила общества. Изучение социализации распространилось также на людей так называемого среднего возраста и пожилых людей. Несомненно, это связано с тем, что социология исследует различные социальные трансформации в макросистеме общества. Такой социологический, т. е. узкий, подход к проблеме социализации характерен для широкого спектра работ отечественных и зарубежных исследователей, среди них работы Г. М. Андреевой, Е. П. Белинской, Е. М. Дубовской, З. Баумана, Д. Белла, Э. Гидденса и др. В отличие от социологии, социальная философия рассматривает современные социальные процессы в контексте усложняющихся взаимоотношений техногенного общества (индустриального и переходящего к постиндустриальному этапу развития), трансформируемой природы и мира в целом, то есть в более крупном масштабе эволюционных социоприродных изменений. Такой широкий социально-философский методологический подход, охватывающий техногенные социоприродные процессы, характерен для работ Е. Н. Гна-

тик, Э. С. Демиденко, Е. А. Дергачевой, Н. В. Попковой, В. А. Кутырева, Н. Н. Лапченко, А. Ф. Шустова, Ф. Фукуямы и др. В данной статье нас будет интересовать проблематика социализации в аспекте социально-философского знания.

Социализация не стационарное явление, содержание которого не меняется при переходе общества от доиндустриального к индустриальному, техногенному этапу развития, поэтому интересен и сам путь формирования одного пласта социума и смена его другим, что достаточно подробно исследовано отечественными и зарубежными обществоведами [22]. Становление человеческого общества происходило в лоне природы и выстраивало жизнедеятельность по правилам и законам, которые диктовала естественная природная среда – биосфера. В аграрном обществе социализация человека преимущественно проходила в семье, с семьей и земледельческими работами в деревнях была связана вся будущая жизнедеятельность человека. Социум использовал ручную технику и труд одомашненных животных, а развитие естественных производительных сил (человека и животных) в соединении с земледельческими (т. е. естественными, биосферными, селекционными) технологиями было основой технического прогресса и роста производительности в сельском хозяйстве. Достаточно отметить, что технический прогресс распространялся со скоростью до пяти-десяти километров в год, поэтому новые аграрные технологии в удаленных поселениях были доступны через полтора-два века [14, с. 91]. Сезонная повторяемость работ в земледельческом обществе и медленный темп внедрения нововведений приводили к тому, что навыки работы, традиции и нормы общезнания, привитые человеку в детском возрасте, сохранялись в течение последующей жизни. Способ ведения хозяйственной деятельности был явно экстенсивным, поскольку не ставились вопросы восстановления разрушенных в ходе земледелия локальных экосистем, люди просто переходили на новые, еще не освоенные территории, а нарушенные биосферные пространства со временем восстанавливались. Земледельческий социум из века в век занимался вопросами стихийного окультуривания природы, совершенствуя естественные технологии и расселяясь по планете. В то же время он существенно не трансформировал природу, хотя уже тогда в условиях сельско-земледельческого общества возникли элементы искусственной среды жизнедеятельности – техносферы [16], а заодно и техногенности социально-природного развития [8], что было связано с развитием ремесел и ручной техники. Таким образом, при аграрном способе производства социализация человека проходила в условиях доминирования биосферной системы жизни и еще слабо выраженных процессов техногенного изменения социумом природы. Соответственно, в традиционном обществе социализация как способ воспроизводства сложившихся из века в век социально-природных связей носила преимущественно статичный характер.

Сейчас мы рассмотрим, как меняется содержание явления социализации в условиях промышленно-городской среды жизни. При переходе на рубеже XVIII–XIX вв. к индустриально-промышленному развитию и машинным (искусственным) технологиям начинается активное развитие в городах научно-технических производительных сил, а вместе с ними – возведение техносферы и ускоряющееся внедрение инноваций. Эти изменения приводят к непрерывному и даже нарастающему темпу социальных трансформаций. В индустриальном обществе взросление населения и приобретение навыков происходит в отрыве от естественных, биосферных условий жизни, поскольку центр социальной активности концентрируется в городской, техногенно измененной социумом природной среде. В этой среде сосредоточивается его работа, быт, досуг, образование, медицинское обеспечение, то есть в целом вся социальная инфраструктура. Человек вынужден проходить длительный путь обучения и социализации – от детских дошкольных учреждений через средние образовательные учреждения и заканчивая университетами, чтобы быть востребованным в социальной среде. В то же время, получив специальность, индивид был уверен, что его профессиональные навыки пригодятся на протяжении всей его жизни, а его труд найдет приложение в индустрии как основной сфере занятости населения в промышленно-городском социуме. Поэтому, как уже было отмечено, на начальных этапах индустриального развития явление социализации вполне справедливо рассматривалось в приложении только к молодому поколению.

Становящееся техногенное общество коренным, качественным образом изменяет сам социальный организм, переводит его из сельско-земледельческих условий проживания в техногенные, урбанистические, в которых уже в середине XX в. проживало около трети населения мира, а в начале текущего столетия – уже более половины. Соответственно в переходящем к

постиндустриализму обществе меняется характер занятости городского населения, его трудовые функции сосредоточиваются преимущественно в сфере услуг – образовательных, финансовых, социальных, высокотехнологичных. Профессиональный труд становится гибким, адаптирующимся к постоянно изменяющимся запросам рынка, что обуславливает необходимость непрерывной вовлеченности в процессы обучения, то есть осваивания новых социальных ролей, нормативов и навыков. Отсюда утрачивается авторитетная роль старшего поколения как передающего нормы и правила в неизменном виде, поскольку это поколение вынуждено само подстраиваться под новые обстоятельства. Такая «разбалансировка» в социальной жизни отражается на процессах социализации человека, обуславливает необходимость постоянной включенности индивида в процессы их адаптации к новым условиям. Подчеркивая динамичность, недолговечность, сиюминутность, инновационный характер социальных преобразований, рост индивидуализма и одновременно неопределенности и неуверенности в социальной жизни, З. Бауман пишет о «текучей современности» как основополагающей черте нашего времени. Эта «текучесть», по его справедливому мнению, является следствием изменяющихся и кратковременных интересов капитала, «перетекающего» из страны в страну в поисках не обремененной налогами прибыли и менее затратных вариантов ее получения. Такая логика капитала, по сути, изменяет условия социализации индивидов, подстраивает социумы под его требования, а индивидуализация взамен коллективности делает человека (а не общество) ответственным за собственную жизнь. Среди меняющихся характеристик социальности он отмечает, помимо труда, семейно-бытовые отношения и прочие человеческие связи, оставляя за пределами своего внимания изменения в естественной природной среде жизни [1]. В то же время меняющийся характер социальных связей позволяет понять, почему явление социализации исследователи теперь соотносят не только с молодежью, но и со старшими поколениями.

Далее мы проанализируем особенности социологического подхода к анализу явления социализации. Соглашаясь с важностью социального фактора при рассмотрении процессов социализации, следует отметить, что в большинстве определений явления «социализация» акцент делается именно на эту его составляющую. Действительно, человек, взаимодействуя с другими людьми, образует качественную своеобразную форму отношений, отличающуюся от групп животных сообществ, и за счет надления человеческого существа пространственно-логическим мышлением, созидательными способностями, высоким уровнем социальности, способности к обучению и транслированию опыта при помощи изобретенных средств его жизнедеятельность не сведена только к биологической. Так, Р. А. Зобов подчеркивает, что социализация – это «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества» [13]. В работе Е. М. Дубовской «Социализация в изменяющемся мире» (2002) отмечается, что социализация – это «процесс (а также результат) присвоения (интернализации) индивидом системы социальных ценностей и социально адаптированных способов поведения, осуществляемый как в условиях целенаправленного воздействия социальных институтов, так и в условиях стихийного воздействия на личность различных жизненных обстоятельств» [12]. В хрестоматии «Проблемы социализации: история и современность» (2013) понятие «социализация» трактуется Г. М. Андреевой как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду». И далее она обращает внимание на позицию З. Фрейда как автора понятия «бессознательного», который подчеркивал, что в процессе социализации не индивид проявляет активность, принимая нормы и правила общественной жизни, а сам социум «подавляет и дисциплинирует, загоняя в рамки общепринятых условностей» [2, с. 3–12, 69], с чем можно согласиться. В то же время, на наш взгляд, излишний акцент на социальных связях при рассмотрении явления социализации значительно сужает возможности его социально-философского осмысления.

Далее отметим особенности социально-философского подхода к анализу социальных изменений. С эволюционными социоприродными процессами человечество возшло на самую высокую ступень научно-технического развития и возведения искусственной орудийно-предметной и электромагнитной среды жизни в городах – техносферы и, таким образом, отдаления социума от среды биосферной, перевода его в техносферные условия жизни, что,

естественно, не могло не сказаться на характере его социализации. Природная среда стремительным образом деградирует, о чем свидетельствуют процессы нарастающего экологического кризиса, распространения искусственных веществ, их непредсказуемого включения в естественные природные системы и биогеохимические циклы с последующей трансформацией последних, что достаточно подробно изучено в работах ученых научно-философской школы исследований социально-техногенного развития мира и жизни [18]. Социальное, создавая искусственное, под его воздействием изменяется само, существенно трансформирует природно-биологическое (в том числе и человеческое существо) и, таким образом, способствует распространению техногенности социального и социоприродного, то есть в целом социотехноприродного развития мира и жизни [9].

Распространение техногенности эволюции и разрушение биосферной природы негативным образом отражается на здоровье современного человека, о чем свидетельствует рост числа «болезней цивилизации» (сердечно-сосудистых, неврологических, онкологических и др.) [10]. Общество тысячелетиями стремилось освоить все неведомые грани жизни и теперь, когда на всех пространствах Земли господствует человек, когда биогенная составляющая замещается техногенной, то и сам человек в своем теле имеет уже все меньше естественной биологической составляющей. Возможности технико-медицинского оборудования позволили серьезно повысить уровень и качество жизни, включить технические компоненты в тело человека с гуманной целью – продлить его жизнедеятельность. Однако о лекарственных препаратах можно говорить с двух противоположных сторон – как с позитивной, так и с негативной точки зрения. С одной стороны, это возможность одним уколом исцелить от болезни, которая ранее уносила миллионы жизней, а с другой стороны, некачественные синтетические препараты дают лишь временный эффект или же вообще оказывают патогенное воздействие, которое приводит к тяжелым формам заболеваний. Искусственно возводимый социумом мир приводит к необходимости более широко взглянуть на явление социализации, оценить возможности адаптации людей (как молодого, так и старшего поколения) в этой новой, постбиосферной, среде жизни.

Возможности беспроводных сетей позволили сократить расстояния курсирования информации, сделать ее мгновенно доступной, а техника соединила различные географические пространства информационно-коммуникационными связями и транспортом. Техника все больше внедряется в обыденную жизнь человека в виде компьютеров, Интернета, предметов быта. Здесь открываются новые возможности общения между людьми, обмена информацией на более высоком уровне. Но при этом реализуются и негативные тенденции в виде жесткой привязанности к компьютерам, телевизорам, а также приобщения к информации, которая оказывает негативное влияние на психику человека, навязывает стереотипы, ориентирующие на деструктивное поведение.

Проанализируем особенности социализации индивидов в условиях современного социально-техногенного развития мира. Человек выстроил свой техносферный мир. Человеческий разум (наука) достиг невероятных высот. Однако закономерно возникает вопрос, насколько эта связь между наукой и ее создателем является благом и способствует благоприятной адаптации индивида в техногенном обществе. Выдвижение науки на передний план ставит общество перед очень серьезными как внешними экологическими и социально-экономическими проблемами, так и внутренними дисбалансами самого социума, связанными с тем, что человечество занимается исключительно потреблением, а новые технические средства создаются и совершенствуются только для удовлетворения «жажды» потребления. Следует отметить, что потребительский интерес ориентирован не на духовные, а исключительно на материальные блага, поэтому происходит нерациональное использование природных ресурсов. Большие города становятся все более опасными для жизни и здоровья социума из-за выхлопных газов, вырубки зеленых массивов, расширения предприятий, загрязнения воды отходами заводов, нехватки чистого воздуха. Ярким примером такого дисбаланса социально-техногенного и природного являются современные китайские мегаполисы, в которых жители, чтобы вести жизнедеятельность, уже покупают самое ценное – чистый горный воздух в баллонах. Так происходит их «привыкание» к нормам и особенностям существования в загрязненной техносфере городов [11].

Активное развитие малоизученных биохимических, электромагнитных, физических явлений негативным образом влияет на жизнеспособность многих организмов и человека.

Подтверждение тому – рост числа людей с ограниченными возможностями. В настоящее время сложно представить полностью здорового человека, который не был бы «наделен» с ранних лет хроническими заболеваниями. Развитые страны делают упор на высокотехнологичных достижениях в конвергентных технологиях. Заменяя тот или иной деформированный различными недугами орган, человек теряет свою природную естественность, а жизнедеятельность его уже зависит от уровня зарядов аккумуляторов и дорогостоящих лекарственных препаратов. Таким образом, техносфера развивается не только вокруг человека, но и в прямом смысле внутри него [10]. Противоречивое соотношение достижений научно-технического прогресса и возможностей людей (как биосоциальных существ) к адаптации к этим изменениям ведет не только к дисбалансу между человечеством и природой, но и к углублению социально-экономической стратификации. Об этом еще в начале текущего столетия писал Ф. Фукуяма, подчеркивая, что более состоятельные родители с помощью биотехнологий могут проектировать социально-когнитивные качества своих детей, их биологические параметры, что в будущем скажется как на социальном статусе нового поколения, так и на скорости адаптации в обществе. Свои опасения по поводу будущего современного человека констатируют многие ученые [5; 19]. Помимо этого внутри общества складываются непропорциональные отношения в материальном положении, духовном развитии социальных слоев, образовании. Общество становится контрастным, на разных его уровнях формируется свой моральный облик человека, а заодно и особенностей социализации.

Безусловно, прогрессивное и рациональное общество обеспокоено современным состоянием окружающей среды, поэтому возникают новые установки, меняется отношение к науке, в нее вносятся ценностные компоненты оценки исследований, ставятся качественно новые цели и задачи. Все это свидетельствует о том, что наука должна соответствовать и не противоречить общечеловеческим нормам этики [4, с. 5]. Так, на рубеже XX–XXI вв. разгорелись споры относительно вопросов клонирования. Многие ученые, не говоря уже о религиозных деятелях и обывателях, посчитали, что, с одной стороны, это научное достижение приведет к нарушению естественного хода природы, а с другой стороны, с моральной точки зрения, у людей деформируется чувство ценности человеческой жизни. В то же время вопросы суррогатного материнства уже прочно вошли в медицинскую практику и не вызывают осуждений. Необходимость осознания значимости и наличия в научной деятельности этических норм поможет сохранить мир от социальных и техногенных катастроф, а также будет стимулировать ученых к разработке технологий, безопасных как по отношению к человеку, так и к той среде, в которой он существует. Подобный рационалистический подход, когда ученые подробнейшим образом при помощи современных технологий просчитывают степень риска, возможные побочные эффекты, выстраивают перспективу для последующих поколений, – в этом залог гармоничного взаимодействия и влияния науки на общество.

Современная наука должна быть ориентирована на человека, совершенствующего себя и находящегося во взаимодействии с другими людьми в тех или иных социальных структурах. Видный философ и теоретик науки академик РАН В. С. Степин справедливо отмечает, что «техногенная цивилизация ныне вступает в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научного поиска» [17, с. 166]. Экологические и социально-гуманитарные ориентации должны стать базовыми компонентами современных научно-технических программ. Ориентация на этические нормы будет способствовать созданию наиболее благоприятных условий для формирования толерантной личности, возникновению доброжелательных отношений между людьми, позволяющих гармонично вписываться в динамичные социальные отношения и в социум как целое.

И здесь можно согласиться с Э. С. Демиденко, который отмечает, что «сейчас же социализация должна исходить из системного социоприродного развития земного мира, из критического осмысления достижений наиболее цивилизованных стран, из необходимости решения глобальных проблем, утверждения гуманизма в новых условиях, сохранения биосферы и биосферной жизни. В условиях нынешнего техногенеза социализация уже включает и *техногенную социализацию биоприроды и человека*» [8, с. 206]. В его интерпретации понятие «социализация» трактуется не только с классической позиции об интеграции индивида в общественную систему, передаче норм и правил от поколения к поколению, но и обосновываются трансформации человека с точки зрения расширения техносферы, широкого спектра интеграции человека с техникой, технологиями, включения искусственных веществ в его тело и биологические про-

цессы, то есть разнообразными техногенными изменениями его биосоциальной природы [8, с. 204–207]. Исследуя данное явление, ученый говорит о многогранном процессе интеграции искусственного, являющегося неживым, технологическим (в широком смысле «техно») с биосоциальной природой человека. Техногенная социализация – это, по сути, масштабный процесс окультуривания человека и естественной природы в условиях глобального распространения социально создаваемой техносферы. При этом биофизиологические, т. е. разнообразные естественные качества, данные человеку от природы, соединяются с техническим или замещаются им (например, работу сердца дополняет кардиостимулятор и др.) [7]. Таким образом, не просто продлевают самую обыкновенную биологическую жизнь, но и дают возможность человеку продолжать работать, т. е. адаптируют его к социальной жизни, наделяют новыми социальными качествами. То, что создается обществом с помощью искусственных технологий, влияет на биосферное (естественное биоприродное) живое, направления его окультуривания в техносфере. Формируется замкнутый круг: общество зависит от качества техносферы, в свою очередь, техносфера – это итог техногенно развивающегося общества и мира.

В начале XX в. французский ученый Э. Леруа, автор термина «ноосфера», философски осмысливая историю планеты, отметил в ее эволюции два крупных этапа – возникновение жизни и ее гоминизации, то есть очеловечивания (окультурирования), влияния общества на природу [21, с. 72]. В. И. Вернадский в первой половине XX в. развил понятие «ноосферы», считая, что на основе машинной техники и науки (разума) общество приобретает геологическую мощь, существенно перестраивает биосферу, тем самым улучшая ее и создавая разумную оболочку планеты – ноосферу [3, с. 261–262]. Но мы сейчас наблюдаем иной процесс – общество, развивая искусственную среду жизни, изобретая миллионы синтетических веществ, чуждых природе, на самом деле перестраивает природу, подавляя ее природотворческие функции, замещает естественный мир искусственным. Поэтому речь идет, и в этом можно согласиться с Э. С. Демиденко, уже о техногенном окультуривании (в его понимании – социализации) биоприроды [7, с. 180–183, 235]. На этапе аграрного развития окультуривание (т. е. социализация) природы не изменяло существенно ее характеристики, тем самым поддерживалось относительное постоянство пригодной для жизнедеятельности человека среды обитания. На современном техногенном этапе развития социализация природы осуществляется в форме ее существенной трансформации и даже уничтожения, о чем свидетельствует сокращение за последние полстолетия более чем наполовину биологического разнообразия планеты [6]. Эти и многие другие исследования подтверждают тот факт, что явление социализации следует рассматривать в широком социально-философском смысле как многогранный исторический процесс окультуривания биоприроды и человека в ходе социально-техногенного развития мира.

Обобщая итоги исследования, следует подчеркнуть, что в наиболее общем виде понятие «социализация» следует рассматривать в узком, социологическом, и широком, социально-философском смыслах. В узком смысле – это исторический социальный процесс многогранной адаптации человека к нормам, традициям, особенностям коллективного сосуществования в обществе. В широком смысле – это исторический социально-техногенный процесс, в котором социум, создающий техносферу и ее среду, существенным образом изменяется сам, трансформирует биоприроду и человека как биосоциальное существо. Это приводит к необходимости всестороннего философского и научного изучения проблематики социализации, поскольку в условиях нарастания техногенных процессов она носит стихийный, не контролируемый обществом характер.

Список литературы

1. Бауман З. Текущая современность / пер. с англ.; под ред. Ю. В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Белинская Е. П. Проблемы социализации: история и современность : хрестоматия / сост. Е. П. Белинская. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 288 с.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / предисл. Р. К. Баландина. М.: Айрис-Пресс, 2004. 576 с.
4. Вульфсон Б. Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 80 с.
5. Гнатик Е. Н. Генетика человека: былое и грядущее. М.: ЛКИ, 2010. 280 с.
6. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А. От глобальной деградации биосферы к смене эволюции жизни : науч. докл. М.: РАН, 2017. 28 с.
7. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А. Социально-философский анализ становления и развития концепции техногенного общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/131-23481> (дата обращения: 10.02.2018).

8. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А., Попкова Н. В. *Философия социально-техногенного развития мира: статьи, понятия, термины*. М. : Всемирная информ-энциклопедия ; Брянск : Изд-во БГТУ, 2011. 388 с.
9. Дергачева Е. А. *Концепция социотехноприродной глобализации: Междисциплинарный анализ : монография*. М. : Ленанд / URSS, 2016. 256 с.
10. Дергачева Е. А. Социально-философский подход к пониманию трансформации современного человека // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/131-23543> (дата обращения: 26.02.2018).
11. Дергачева Е. А. Экономико-экологические проблемы современного социально-техногенного развития мира // *Вестник Брянского государственного технического университета*. 2016. № 1. С. 170–178.
12. Дубовская Е. М. *Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова*. М. : Аспект Пресс, 2002. 335 с.
13. Зобов Р. А. *Наука и человек в современном обществе // Вестник Санкт-Петербургского университета*. Сер. 6. Политология. Международные отношения. 2012. № 4(48). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauka-i-chelovek-v-sovremennom-obschestve/> (дата обращения: 15.02.2018).
14. Колодко Г. *Мир в движении / пер. с польск. Ю. Чайникова*. М. : Магистр, 2011. 575 с.
15. Кутырев В. А. *Время Moritdo*. СПб. : Алетейя, 2012. 336 с.
16. Попкова Н. В. *Философия техносферы*. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 344 с.
17. Степин В. С. *Научная рационализация в гуманистическом измерении // О человеческом в человеке*. М., 1991. 384 с.
18. Трифанков Ю. Т., Дергачев К. В. *Брянское философское общество и Брянская научно-философская школа: обзор исследований социально-техногенного развития мира и жизни // Проблемы современного антропосоциального познания : сб. ст. / под общ. ред. Н. В. Попковой*. Брянск : БГТУ, 2017. Вып. 14. С. 20–59.
19. Фукуяма Ф. *Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / пер. с англ. М. Б. Левина*. М. : АСТ: Люкс, 2004. 349 с.
20. *Человек и его будущее: Новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. Л. Белкина*. М. : Ленанд, 2012. 496 с.
21. Яншина Ф. Т. *Эволюция взглядов В. И. Вернадского на биосферу и развитие учения о ноосфере*. М. : Наука, 1996. 222 с.
22. Aron R. *Progress and Disillusion. The Dialectics of Modern Society*. N. Y. ; Washington ; L., 1968. XVII. 230 p.
23. Bell D. *The Coming of Post'Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. N. Y. : Harmondsworth : Penguin, Pergrine, 1973. 507 p.
24. Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity, 1990. 188 p.

The problem of socialization in the context of the technogenic society

V. V. Yurieva

postgraduate student of the Department of philosophy, history and sociology, Bryansk State Technical University.
Russia, Bryansk. ORCID: 0000-0002-8107-0320. E-mail: yurevaviktoriya@mail.ru

Abstract: The understanding of the phenomenon of socialization in the narrow and broad sense is considered. In most domestic and foreign studies the phenomenon of socialization is considered in the aspect of the study of various social transformations in the macrosystem of society, which is typical for a narrow methodological sociological approach to the analysis of this phenomenon. From the point of view of this approach, socialization is a historical social process of multi – faceted adaptation of a person to norms, traditions, peculiarities of collective coexistence in society. The author aims to consider the phenomenon of socialization from the standpoint of actively developing broad socio-philosophical methodological approach that includes associated social and technological social and natural changes into the center of its interests. This approach significantly expands the understanding of the problem of socialization. On the basis of this approach, the article substantiates that in a broad sense socialization is a historical social and technological process in which the society that creates the technosphere and its environment, significantly changes itself, transforms the bionature and the person. With socio-natural evolutionary processes humanity rose to the highest level of scientific and technological development and the construction of artificial gun subject and the electromagnetic environment of urban life – the technosphere. The natural environment is rapidly deteriorating, as evidenced by the processes of increasing environmental crisis, the spread of artificial substances, their unpredictable inclusion in natural systems and biogeochemical cycles, followed by the transformation of the latter. The spread of technogenic development, the distance of society from the natural biosphere environment leads to changes in the biosocial nature of man, which affects the nature of his socialization. This understanding of socialization necessitates a comprehensive socio-philosophical and scientific study of the problems of this phenomenon, which is still spontaneous, uncontrolled by society.

Keywords: socialization, socio-technogenic development, technosphere, technology, science, man, nature.

References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid modernity] / translated from English; under the editorship of Y. V. Asochakov. SPb. Piter. 2008. 240 p.
2. Belinskaya E. P. *Problemy socializacii: istoriya i sovremennost': hrestomatiya* [Problems of socialization: history and modernity: reader] / comp. E. P. Belinskaya. M. MPSU; Voronezh. MODEK. 2013. 288 p.
3. Vernadskij V. I. *Biosfera i noosfera*. [Biosphere and noosphere] / Preface by R. K. Balandin. M. Iris-Press. 2004. 576 p.
4. Wolfson B. L. *Aktual'nye problemy vospitaniya v usloviyah globalizacii i vstrechi kul'tur* [Actual problems of education in the conditions of globalization and meeting of cultures]. M. NOU VPO MPSI. 2009. 80 p.
5. Gnatik E. N. *Genetika cheloveka: byloe i gryadushchee* [Human genetics: past and future]. M. LKI. 2010. 280 p.
6. Demidenko E. H., Dergacheva E. A. *Ot global'noj degradacii biosfery k smene ehvolyucii zhizni: nauch. dokl.* [From the global degradation of the biosphere to the change of life evolution: scient. report]. M. Russian Academy of Sciences. 2017. 28 p.
7. Demidenko E. H., Dergacheva E. A. *Social'no filosofskij analiz stanovleniya i razvitiya koncepcii tekhnogennogo obshchestva* [Social philosophical analysis of formation and development of the concept of technogenic society] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2015. No. 2. AVAILABLE AT: http://www.scienceeducation.ru/131_23481 (date accessed: 10.02.2018).
8. Demidenko E. H., Dergacheva E. A., Popkova N. V. *Filosofiya social'no tekhnogennogo razvitiya mira: stat'i, ponyatiya, terminy* [The Philosophy of social and technological development of the world: articles, concepts, terms]. M. World inform-encyclopedia; Bryansk: Publishing house of BSTU. 2011. 388 p.
9. Dergacheva E. A. *Koncepciya sociotekhnoprirodnoj globalizacii: Mezhdisciplinarnyj analiz: monografiya* [Concept of social engineering globalization: Interdisciplinary analysis: monograph]. M. Lenand / URSS. 2016. 256 p.
10. Dergacheva E. A. *Social'no filosofskij podhod k ponimaniyu transformacii sovremennogo cheloveka* [Socio-philosophical approach to understanding the transformation of modern man] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2015. No. 2. AVAILABLE AT: http://www.scienceeducation.ru/131_23543 (date accessed: 26.02.2018).
11. Dergacheva E. A. *EHkonomiko ehkologicheskie problemy sovremennogo social'no tekhnogennogo razvitiya mira* [Ekonomical and ecological problems of modern social technogenic development of the world] // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* – Herald of Bryansk State Technical University. 2016, No. 1, pp. 170–178.
12. Dubovskaya E. M. *Socializaciya v izmenyayushchemsya mire* [Socialization in a changing world] // *Social'naya psihologiya v sovremennoy mire* – Social psychology in the modern world / under the editorship of G. M. Andreeva, A. I. Dontsov. M. Aspect Press. 2002. 335 p.
13. Zobov R. A. *Nauka i chelovek v sovremennoy obshchestve* [Science and man in modern society] // *Vestnik Sankt Peterburgskogo universiteta. Ser. 6. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya* – Herald of St. Petersburg University. Ser. 6. Political science. International relations. 2012. № 4 (48). AVAILABLE AT: http://cyberleninka.ru/article/n/nauka_i_chelovek_v_sovremennoy_obschestve / (accessed: 15.02.2018).
14. Kolodko G. *Mir v dvizhenii* [World in motion] / translated from the Polish by Yu Chainikov. M. Master. 2011. 575 p.
15. Kutyrev V. A. *Vremya Mortido* [Mortido Time]. SPb. Alethea. 2012. 336 p.
16. Popkova N. V. *Filosofiya tekhnosfery* [Philosophy of the technosphere]. M. LKI Publishing House. 2008. 344 p.
17. Stepin V. S. *Nauchnaya racionalizaciya v gumanisticheskom izmerenii* [Scientific rationalization in the humanistic dimension] // *O chelovecheskom v cheloveke* – About human in the person. M. 1991. 384 p.
18. Trifankov YU. T., Dergachev K. V. *Bryanskoe filosofskoe obshchestvo i Bryanskaya nauchno filosofskaya shkola: obzor issledovanij social'no tekhnogennogo razvitiya mira i zhizni* [Philosophical society of Bryansk and Bryansk scientific school of thought: a review of studies on social and technological development of the world and of life] // *Problemy sovremennogo antroposocial'nogo poznaniya: sb. st.* – Problems of modern anthroposociology of cognition: collection of articles / under the general editorship of N. V. Popkova. Bryansk. BSTU. 2017. Issue 14. Pp. 20–59.
19. Fukuyama F. *Nashe postchelovecheskoe budushchee: Posledstviya biotekhnologicheskoy revolyucii* [Our posthuman future: Consequences of the biotechnology revolution] / transl. from Eng. by M. B. Levin. M. AST: Lux. 2004. 349 p.
20. *Chelovek i ego budushchee: Novye tekhnologii i vozmozhnosti cheloveka* – Man and his future: New technologies and human capabilities / resp. ed. G. L. Belkin. M. Lenand. 2012. 496 p.
21. Yanшина F. T. *EHvolyuciya vzglyadov V. I. Vernadskogo na biosferu i razvitie ucheniya o noosfere* [Evolution of V. I. Vernadsky's views on the biosphere and development of the noosphere doctrine]. M. Nauka. 1996. 222 p.
22. Aron R. *Progress and Disillusion. The Dialectics of Modern Society*. N. Y. Washington; L., 1968. XVII. 230 p.
23. Bell D. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. N. Y. Harmondsworth: Penguin, Pergrine, 1973. 507 p.
24. Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity, 1990. 188 p.

Социально-философское осмысление образа жизни в техногенном обществе

С. И. Щербакова

аспирант кафедры философии, истории и социологии, Брянский государственный технический университет. Россия, г. Брянск. ORCID: 0000-0002-9120-1603. E-mail: shcherbakovasi@mail.ru

Аннотация: Рассматриваются проблематика явления «образ жизни» и социально-философский смысл связанного с ним понятия. В большинстве научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных обществоведов явление «образ жизни» трактуется с точки зрения социологического взгляда на мир, то есть анализа социальных изменений в индивидуальной и коллективной жизни. Автор в своем исследовании опирается на более широкий системный социоприродный подход, поставленный в центр внимания ученых научно-философской школы социально-техногенного развития мира и восходящий в своих истоках к работам В. И. Вернадского о биосфере и ноосфере. Согласно этому подходу, позволяющему более широко, с социально-философских позиций, осмыслить явление «образ жизни», общество рассматривается как компонент более глобальной системы – биосферы (естественной природы), в границах которой происходит его историческое развитие, то есть складывающиеся условия природной среды обуславливают особенности социальных отношений. На современном, техногенном (индустриальном и формирующемся постиндустриальном), этапе развития в социоприродное взаимодействие включается и третий элемент – социально создаваемая техносфера, трансформирующим образом воздействующая на социум и природу. Образ жизни в техногенном обществе тесно связан с расширением городской искусственной среды жизни и деградацией естественной природной, становлением техногенных условий жизнедеятельности людей, что определяет особенности их существования, занятости, ценностных предпочтений, потребностей, быта и досуга. Динамично изменяющийся образ жизни в условиях социально-техногенного развития мира обуславливает необходимость его постоянного социально-философского осмысления и коррекции, поскольку такое развитие, повышая уровень жизни, сопровождается нарастанием экологических угроз. От степени осознания противоречий становящегося глобального техногенного образа жизни зависит возможность устойчивого развития будущих поколений и создание комфортных условий их жизнедеятельности.

Ключевые слова: образ жизни, жизнедеятельность, социально-техногенное развитие, техносфера, биосфера, человек, общество.

Образ жизни современного техногенного (индустриального и переходящего к постиндустриальному этапу развития) общества представляет собой широкий спектр социальных компонентов, холистически объединенных между собой в одно неразрывное единое целое. В условиях современных динамичных процессов научно-технического развития образ жизни общества начинает существенно преобразовываться, чем вызывает неподдельный интерес ученых различных отраслей науки.

В то же время для исследования понятия «образ жизни» нужно определиться с методологией. Рассматривая методологические вопросы формирования самих понятий «образ жизни» и «образ жизнедеятельности», постепенно философы и ученые начали искать наиболее общие черты, которые характерны не только для отдельных народов, но и для больших исторически складывающихся территориальных объединений – народностей, а затем и наций с образованием крупных цивилизаций. Всем достаточно хорошо известны многими своими родственными чертами «западный образ жизни» – жизни развитых народов западной цивилизации.

Пожалуй, одним из первых коллективных трудов по исследованию образа жизни и жизнедеятельности населения можно назвать коллективный сборник «Историческая поступь культуры: земледельческая, урбанистическая, ноосферная» [10], изданный под редакцией докторов наук – философа Э. С. Демиденко и культуролога Г. А. Невелева. Понятие «ноосфера» употребляется уже в ином ее образе – техно-ноосферы, то есть отражения мира и его культуры как производной от всего богатства современной производственной и научно-технической деятельности, порождающей ноосферную материальную и духовную культуру. Если у

В. И. Вернадского ноосфера является порождением коллективного разума, его большой науки [2], то у Э. С. Демиденко – еще и порождением типовой материальной культуры: городской техносферы и искусственного мира в целом. В своей монографии, изданной на основе защиты докторской диссертации «Урбанизация: концепция и политика городского развития», он ставит вопрос относительно гармонии развития села и города, согласованной политики формирования единой природно-техносферной среды на планете в противовес одностороннему развитию городов в ущерб биосферной природе [26, с. 278–301].

Философы и социологи, анализируя образ жизни, в основном ссылались на цивилизационный подход, который, в соответствии с исследованиями Ф. Энгельса и других, опирался, по сути, на переход человечества от варварства к культуре и цивилизации, в соответствии с чем и развивается человечество и его образ жизни и жизнедеятельности. В связи с укреплением в мире марксистской теории классов и их борьбы, исторической смены общественно-экономических формаций этот подход практически господствовал в СССР и социалистических странах. Стало обычным историческое выделение буржуазного и социалистического образов жизни, и даже советского в границах социалистического как высшее его достижение. В этом есть определенное значение.

В социологии вычисляется децильный коэффициент как отношение совокупного дохода 10% богатейшего населения к совокупному доходу 10% беднейшего. Пороговым значением децильного коэффициента на доходы (дкнд) сейчас в мире считается среднее соотношение 8:1 (отмечается – 8). По данным делового еженедельника «Профиль», децильный коэффициент в советское время составлял 3–4, а в 2015 г. в России, согласно данным Росстата, – 15,6. В развитых странах этот показатель – 5–10 [16]. Это свидетельствует о закреплении негативных тенденций формирования современного «западного» образа жизни, усилении социально-экономической поляризации в российском обществе.

По мере урбанизации общественного развития, роста городов и городского населения Э. А. Орлова стала выделять и городскую культуру, и городской, урбанистический образ жизнедеятельности [17]. Действительно, противопоставление здесь имеет большой смысл, хотя и не охватывает все стороны жизни народов. Именно коллективистский социалистический образ жизни позволил создать мощную промышленность и вооруженные силы на этой основе, дал возможность стране стать поголовно грамотной, завоевать космос, сотворить лучшее образование в мире и лучшую науку. Размышления над проблематикой образа жизни, особенно в условиях негативного развития экологических процессов, привели к пониманию того, что исторические процессы (общественные и природные) имеют определенное единство, в связи с чем появляется понятие нового подхода – социоестественной истории [12]. Но это однобокое единство, к сожалению, складывается в результате техносферно-городского возвышения без заботы о параллельном развитии биосферы, породившей человека и человечество. Вот почему в своих прогнозах развития мира и человечества, а также основных характеристик образа жизни землян мы должны исходить из этого пока довлеющего основного тренда, порожденного капитализмом, его экономической доходностью в ущерб нормальной жизни человека и его природного здоровья.

Необходимо особо подчеркнуть, что в большинстве научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных обществоведов данное явление рассматривается с точки зрения социологического взгляда на мир, то есть анализа социальных изменений в индивидуальной и коллективной жизни. Безусловно, в таком подходе есть рациональное «зерно», поскольку общественная жизнь, формирующая содержание образа жизни, включает в себя многообразие изменений в социальной структуре, а именно: занятости населения, его быте, привычках, ценностных предпочтениях, потребностях, культуре. В то же время нам импонирует более широкий системный социоприродный подход, поставленный в центр внимания ученых научно-философской школы социально-техногенного развития мира – Э. С. Демиденко, Н. В. Попковой, Е. А. Дергачевой, Н. Н. Лапченко, А. Ф. Шустова [24] и других исследователей – и восходящий в своих истоках к работам В. И. Вернадского о биосфере и ноосфере [2]. Согласно этому подходу общество рассматривается как компонент более глобальной системы – биосферы (естественной природы), в границах которой и происходит его историческое развитие [3], то есть складывающиеся условия природной среды обуславливают особенности социальных отношений, с чем можно согласиться. На современном техногенном этапе развития в социоприродное взаимодействие включается и третий элемент – социально создаваемая техносфе-

ра, трансформирующим образом воздействующая на социум и природу. В отличие от социологического, этот широкий подход совершенно справедливо трактуется как социально-философский, поскольку включает в свою исследовательскую базу общество, человека и мир (естественный и искусственный) в целом в их неразрывной взаимосвязи [7]. Поэтому методологическая база, основывающаяся на социально-философском взгляде на мир, представляет более обширный инструментарий для исследования явления «образ жизни» и с ним связанных процессов.

Существует большое количество источников, которые интерпретируют понятия «образ жизни» и «образ жизнедеятельности». Прежде всего, следует отметить, что эти термины являются очень близкими. Различие между ними заключается в том, что «образ жизнедеятельности» является более широким понятием, нежели «образ жизни». Так, по мнению Н. У. Ярычева, образ жизни выступает стереотипом поведения субъектов общества, который пронизывает их социальную активность: коммуникативную (внешнюю) и когнитивную (влияющую изнутри) сферу деятельности. Далее он отмечает, что смысл этого понятия определяется установлением и исследованием взаимосвязи между обществом и индивидом [28], тем самым автор, на наш взгляд, ограничивает понимание этого явления сугубо социологическими рамками.

Понятие «образ жизнедеятельности» состоит из двух терминов. Так, понятие «образ» трактуется как способ, направление, порядок, «содержание отражения» [25]. Рассматривая понятие «жизнедеятельность», Е. А. Подольская трактует соответствующее ему явление как целенаправленное и преобразующее воздействие общества на биосферный мир и на самого человека для обеспечения собственного существования и развития. Среди компонентов жизнедеятельности она отмечает науку, моральное сознание, право, политику и другие разнообразные стороны бытия человека, соединяющие в единый человеческий мир природу, материю, общество [19].

В «Новой философской энциклопедии» образ жизни трактуется как конфигурация жизнедеятельности человека, которая характерна для исторически определенной системы социального развития и цивилизационного устройства [23]. Можно констатировать, что образ жизни общества зависит от конкретной эпохи и, соответственно, меняется при переходе от одного типа общества к другому. Это связано со многими факторами, такими как характер труда и общественного устройства, уровень развития экономической и технико-технологической базы, доля участия общества в управлении и др.

Еще одно исчерпывающее определение образа жизни дает «Философский энциклопедический словарь», в котором понятие, отражающее это явление, определяется как «философско-социологическая категория, охватывающая совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества в целом, которая берётся в единстве с условиями жизни» [27, с. 446]. Таким образом, мы находим упоминание о том, насколько тесно образ жизни связан с условиями, или, если брать в широком смысле, с окружающей естественной природной средой обитания человечества.

Понятие «образ жизни» включает в себя многие параметры. Оно состоит из нескольких категорий таких, как уровень жизни, уклад жизни и стиль жизни. Первая составляющая (уровень жизни) включает в себя по большей части экономический аспект жизни общества. Он отражает степень удовлетворения потребностей граждан, а также их материальное благосостояние. Также он включает такой критерий, как качество жизни, охватывающий экологические условия проживания индивида, состояние его физического и психического здоровья, обустройство быта и проч. Уклад жизни отражает культурные и традиционные особенности, исторически сложившиеся в условиях конкретного общества. Этот термин объединяет такие показатели, как социальные (в том числе семейные) отношения, а также характер собственности на средства производства. В философском энциклопедическом словаре отмечается, что стиль жизни концентрируется (в отличие от образа жизни) на субъективном аспекте жизнедеятельности людей [27, с. 654]. Это понятие отражает мотивы, привычки и ценности людей, а также характеризует их бихевиористические (поведенческие) аспекты.

В энциклопедическом словаре «Основы духовной культуры» жизнедеятельность описывается как «процесс телесно-душевно-духовного становления и развития человека в конкретных общественно-исторических, экономических и прочих внешних условиях и под влиянием выполняемой им конкретной деятельности» [18]. Соответственно, понятие «образ жиз-

недеятельности» охватывает все аспекты образа жизни общества в тот или иной период его развития, а также включает в себя деятельность человека, профессиональную и социокультурную.

Таким образом, образ жизнедеятельности выступает целостной системой, отражающей способ и особенности существования общества (и индивида) в различных сферах – социальной и природной – на определенном этапе исторического развития. Можно утверждать, что образ жизнедеятельности характеризует особенности освоения мира, а также содержание существования индивида как в узком смысле (внутри национального общества), так и в широком (в пределах общепланетарных национальных сообществ).

Исторический этап общественного развития во многом определяет тот образ жизни, который складывается в данном социуме. Для аграрного общества и жизнедеятельности населения в деревнях в условиях естественной природной среды был характерен традиционный, сельско-земледельческий образ жизни. Человек в доиндустриальный период развития существовал в рамках устойчивых обычаев. Коллективизм и консерватизм как основы его образа жизни определяли господство общественных интересов над личными. Свои потребности население удовлетворяло в большей степени за счет ресурсов биосферы и ее биологической основы – почв. Используя естественные, биосферные (селекционные и земледельческие) технологии, человечество из года в год на протяжении многих тысячелетий поддерживало однообразный, сезонный ритм жизни и занятости. Такому типу жизнедеятельности был характерен уклад жизни с большими (расширенными) семьями из нескольких поколений, поскольку количество членов семьи определяло ее благосостояние, а дети с раннего возраста включались в трудовые отношения. Традиционность, свойственная аграрному социуму, заключалась в почитании старших поколений, передаче от поколения к поколению сложившихся веками норм и ценностей. Уже тогда формируются малые фрагменты техносферы – искусственных технологий и среды обитания человечества, что было связано с ремесленной деятельностью и использованием ручной техники земледельцами.

Традиционному общественному развитию сопутствовали локальные экологические кризисы, которые население преодолевало, переходя на новые, еще не освоенные территории и, таким образом, расселяясь по земной поверхности. Только за период аграрного развития, составляющий примерно 10 тыс. лет (до начала прединдустриальных преобразований XVII в.), было уничтожено, как отмечает М. Н. Строганова, около 1,5 млрд га плодородных почв, формирующих фундамент жизнедеятельности населения, удовлетворения его биологических и социокультурных потребностей. Этот массив утраченных почв составил примерно около трети всех пригодных для ведения земледелия естественных природных ресурсов. Еще около 0,7 млрд га почв было уничтожено при развитии аграрном способе производства, основывающемся на механизированной обработке земли, за период последних трех столетий промышленно-городского развития, причем скорость их уничтожения превысила среднеисторические темпы в тридцать раз [22]. Уничтожение почв и других растительных ресурсов вызвало необходимость смены способа производства в западноевропейском регионе – перехода к его промышленному типу и индустриально-техногенному развитию социума с новым, урбанистическим, образом жизни.

Результатом промышленной революции стал не просто переход от господствующей тысячелетиями аграрной экономической системы к индустриальной. Изменение способа общественной жизни способствовало в XVIII в. смене характера труда, в котором стали использоваться машинные технологии. Перейдя на индустриальный уровень, войдя в эпоху модернизма, человек осознал спектр своих возможностей и стал активно эксплуатировать окружающий биосферный мир, изменяя и подстраивая его под свои потребности и интересы, не заботясь о его ценности. Как отмечает В. А. Кутырев, совершенствование знаний и умений способствует отстранению человека от естественного, натурального в своей природе и приводит к его преодолению [13]. Происходит нарастание искусственного не только вокруг человека, но и в самом человеке, что проявляется во всех сферах его жизнедеятельности.

В городах, куда мигрирует население для работы на промышленных предприятиях, концентрируются научно-технические производительные силы и новые, небюсферные (машинные, индустриальные и разнообразные искусственные) технологии. Активно расширяется за счет урбанизированных поселений и разнообразных искусственных элементов техносфера, что приводит к становлению техногенной среды жизнедеятельности населения в го-

родах и их агломерациях. Основными вехами в становлении и усложнении техносферы являются промышленная (XVIII в.), научно-техническая (середина XX в.), информационная (1970-е гг.), биотехнологическая (1980-е гг.), нанотехнологическая (2010-е гг.) революции, подготавливающие переход социума к постиндустриальному этапу техногенного развития. Эти этапы связаны с нарастанием технократического развития социума, усилением кризисных экологических явлений и техногенными трансформациями природно-биологических систем, все большего отдаления общества от естественных природных условий жизни и деятельности. Динамизм техногенной среды, подавляющей среду жизни естественную, биосферную, наиболее ярко проявляется в разрастании техногенных грунтов (разрушенных почв) – их масштаб в начале XXI в. превысил половину городских территорий. Экспансия искусственного в различных его проявлениях дает основания исследователям говорить о нарастании интегрированных социотехноприродных процессов, формировании социально-техногенного развития мира и даже смене эволюции жизни с естественной на техногенную социоприродную [4], поскольку искусственное (техническое) качественным образом меняет социальное и природное [5]. Поэтому происходит становление, по мысли Е. А. Дергачевой, не просто урбанистического, а техногенного образа жизни населения [6]. Его составляющими являются технологизация и информатизация процессов труда, быта и досуга, высокий профессионализм и образованность личности, занятой в сфере высокотехнологичных услуг, нуклеарный тип семьи, индивидуализм взамен коллективности и даже техногенные изменения в самом человеческом организме, проявляющиеся в утрате его природного здоровья и замещении плохо работающих органов технологическими системами, разработанными на основе конвергентных технологий [29]. И все эти социальные компоненты прочно связаны с расширением техносферы и техногенности общественного развития [9].

Основанное на индустрии и урбанизации жизни техногенное общество представляет собой небывалый ранее в истории фактор, преобразующий естественную биосферную среду, создающий техническую среду – техносферу. Целью формирования техногенной среды, как отмечает Н. В. Попкова, является обеспечение функционирования жизнедеятельности человека, но, как правило, оно достигается за счет антропогенного преобразования природы и впоследствии находит отражение в трансформации социокультурной жизни социума [20]. Человечество, осуществляя изменения в отношении биосферного мира, преобразует тем самым не только свое непосредственное окружение и пространство, но и свое бытие, свою жизнедеятельность.

На наш взгляд, можно согласиться с А. М. Ковалевым, который подчеркивает, что формационная структура общества, соединяющая производительные силы и производственные отношения, в совокупности с природно-демографическими процессами бытия социума обуславливают динамизм и направленность общественного прогресса, а в итоге – многообразие стадий развития [11]. Уровень научно-технического прогресса страны отражается не только на степени ее развития, но и на характере трансформации природно-биологических систем. Так, в самом развитом социуме, которым на сегодняшний день являются Соединенные Штаты Америки, за пятьсот лет построения капиталистической экономики утрачено более 95% первичных биосферных лесов, не говоря уже о западноевропейском регионе, где они вовсе отсутствуют [15], что, несомненно, отражается на образе жизни их граждан.

Образ жизнедеятельности социума в современном техногенном мире набирает ускоренный темп. Это связано с тем, что жизнь человека протекает в совершенно иных координатах, чем были у его предшественников. По мнению Э. А. Араб-Оглы, в предыдущие периоды развития общества «ритм истории», то есть ее социальные, экономические, научно-технические изменения осуществлялись на протяжении смены нескольких поколений. Сегодняшний исторический темп «разогнался» до таких скоростей, что начинает совпадать с биологическим ритмом жизни общества [1]. Разумеется, такие изменения находят отражение в укладе жизни современного человека.

Благодаря совершенствованию современной науки, техники и технологии человечеству удалось продвинуться вперед в своем развитии – в повышении благосостояния и создании более комфортных условий жизнедеятельности. Разумеется, это не могло не отразиться на других сторонах бытия человечества. В работах И. К. Лисеева отмечается, что влияние науки на все области функционирования общества неуклонно растет, а это приводит к существенным изменениям в культуре современного человека. Таким образом, появляется глубокая

необходимость философского осмысления подобных трансформаций [14]. Более того, на наш взгляд, в настоящее время существует необходимость не только социально-философского анализа, но и детальной проработки и коррекции образа жизнедеятельности современного общества, ибо технологическое развитие является, в первую очередь, плодом его творческой активности. Игнорируя данную проблему, общество ставит под угрозу возможности коэволюционного развития социума и биосферной природы.

В настоящее время многие ученые отмечают формирование такого феномена, как «общество потребления». Так, Н. Н. Ростова и С. В. Банных, рассматривая проблему жизни человека, приходят к выводу, что обретение истинного смысла жизни – это достаточно сложный опыт, в процессе достижения которого люди сталкиваются с различными негативными факторами, такими как разочарование, опустошение, переживание. Учитывая то, что не каждый человек готов идти на жертвы, большинство выбирает путь, который намного легче, – путь удовлетворения материальных потребностей и возведения их в культ своей жизни [21]. В условиях формирования подобного образа жизни происходит становление общества потребления, которое, в первую очередь, стремится к материальному благополучию и демонстрирует бесконтрольное потребление создаваемой более полумиллиарда лет на суше биосферной природы.

Усложнение техногенности развития общества и природы с включением в них искусственного (технического) приводят к изменениям в образе жизни, становящемся техногенным и соединяющем в единое взаимозависимое целое социальные, технические и естественные природные компоненты. Как подчеркивает Е. А. Дергачева, это взаимовлияние приобретает глобальный характер, поскольку в результате опосредованного техникой взаимодействия между разными обществами и расширения рыночного хозяйствования в мире происходит взаимное сближение условий и образов жизни различных социумов, находящихся на разных стадиях индустриально-техногенного развития, вследствие чего формируется планетарное техногенное общество [8].

Таким образом, взаимодействие трех сфер (социо-, техно- и биосферы) в значительной степени влияет на природное пространство и населяющую его жизнь, что определяет смысловое содержание понятия «образ жизни». На современном, техногенном, этапе развития образ жизни тесно связан с расширением городской техносферы и техногенных условий жизнедеятельности людей, что устанавливает особенности их существования. Динамично изменяющийся образ жизни в техногенном обществе обуславливает необходимость его постоянного социально-философского осмысления и коррекции, поскольку научно-техническое развитие, повышая уровень и уклад жизни, сопровождается нарастанием экологических угроз. От степени осознания противоречий становящегося глобального техногенного образа жизни зависит возможность устойчивого развития будущих поколений и создание комфортных условий существования.

Список литературы

1. Араб-Оглы Э. А. Размышления о будущем // Человек и его будущее: Новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. Л. Белкина ; ред.-сост. М. И. Фролова; предисл. Г. Л. Белкиной, С. Н. Корсакова. М. : ЛЕНАНД, 2012. С. 37–43.
2. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / предисл. Р. К. Баландина. М. : Айрис-Пресс, 2004. 576 с.
3. Демиденко Э. С. Методологические подходы В. И. Вернадского к пониманию социально-технологического развития мира // Философские идеи В. И. Вернадского и современность. Вып. 51. «Ценологические исследования». М. : ИФ РАН, Технетика, 2013. С. 84–91.
4. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А. От глобальной деградации биосферы к смене эволюции жизни : науч. докл. М. : РАН, 2017. 28 с.
5. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А., Попкова Н. В. Философия социально-техногенного развития мира: статьи, понятия, термины. М. : Всемирная информ-энциклопедия ; Брянск : Изд-во БГТУ, 2011. 388 с.
6. Дергачева Е. А. Урбан-техногенный образ жизни людей в техногенном обществе // Проблемы современного антропосоциального познания. Брянск : Изд-во БГТУ, 2009. Вып. 7. С. 115–122.
7. Дергачева Е. А. Концепция социотехноприродной глобализации: Междисциплинарный анализ. М. : Ленанд, 2016. 256 с.
8. Дергачева Е. А. Современная глобализация как мегатенденция взаимосвязанных социо-эколого-экономических изменений // Фундаментальные исследования. 2015. № 12. Ч. 2. С. 371–375. URL: <http://www.rae.ru/fs/pdf/2015/12-2/39422.pdf> (дата обращения: 20.02.2018).
9. Дергачева Е. А. Философия техногенного общества. М. : Ленанд, 2011. 216 с.

10. Историческая поступь культуры: земледельческая, урбанистическая, ноосферная : сб. тр. / под ред. Э. С. Демиденко, Г. А. Невелева. Брянск : БГПИ, 1994. 192 с.
11. Ковалев А. М. Принципы новой философии (идеи, размышления, гипотезы). М. : Современные тетради, 2006. 327 с.
12. Кульпин Э. С. Генетический код цивилизации // Природа и общество: на пороге метаморфоз. Сер. «Социоестественная история. Генезис кризисов природы и общества в России» / под ред. Э. С. Кульпина. М. : ИАЦ «Энергия», 2010. Вып. XXXIV. С. 10–26.
13. Кутырев В. А. Культура и технология: борьба миров. М. : Прогресс-Традиция, 2001. С. 15–16.
14. Лусев И. К. Влияние биологии на формирование новых норм и установок культуры // Человек в единстве социальных и биологических качеств / отв. ред. А. А. Гусейнов ; ред.-сост. Г. Л. Белкина ; предисл. Г. Л. Белкиной, С. Н. Корсакова. М. : Либроком, 2012. С. 36.
15. Медоуз Д. Х., Рандерс Й., Медоуз Д. Л. Пределы роста: 30 лет спустя / пер. с англ. Е. С. Оганесян ; под ред. Н. П. Тарасовой. М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2012. 358 с.
16. Михайлов А. Капитализм не для всех // Профиль : деловой еженедельник. 2016. URL: <http://www.profile.ru/economics/item/113346-kapitalizm-ne-dlya-vsekh> (дата обращения: 13.05.2018)
17. Орлова Э. А. Современная городская культура и человек. М. : Наука, 1987. 192 с.
18. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / сост. В. С. Безрукова. Екатеринбург, 2000. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/fc/slovar-198.htm#zag-773> (дата обращения: 18.03.2018).
19. Подольская Е. А. Социальная философия. Харьков : Изд-во «Народная украинская академия», 2009. 544 с.
20. Попкова Н. В. Философия техносферы. М. : Издательство ЛКИ, 2008. С. 23.
21. Ростова Н. Н., Банных С. В. Утрата духовных ценностей как причина эмоциональных расстройств // Философские проблемы биологии и медицины. Вып. 4: Фундаментальное и прикладное : сб. материалов 4-й ежегод. науч.-практ. конф. М. : Изд-во «Принтберри», 2010. С. 392.
22. Строганова М. Н. Земельные ресурсы мира // Глобалистика: Международный междисциплинарный энциклопедический словарь. М. ; СПб. ; N.Y., 2006. С. 339–340.
23. Толстых В. И. Образ жизни // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. общественно-науч. фонд. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH754ab05c45962b61080a75> (дата обращения: 18.02.2018).
24. Трифанков Ю. Т., Дергачев К. В. Брянская научно-философская школа социально-техногенного развития мира: мультидисциплинарный подход // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е. И. Сорокиной, Е. А. Ларичевой : в 2 т. Брянск : БГТУ, 2018. Т. 1. С. 202–215.
25. Тютин В. Образ // Философская энциклопедия : в 5 т. / под ред. Ф. В. Константинова. М. : Сов. энцикл., 1960–1970. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4605/%D0%9E%D0%91%D0%A0%D0%90%D0%97 (дата обращения: 18.04.2018).
26. Урбанизация: концепция и политика городского развития. М. ; Брянск : Очаг, 1992. 332 с.
27. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. энцикл. М., 1983.
28. Ярычев Н. У. Образ жизни как социальный характер поколения // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–4. С. 876–883.
29. Dergacheva E. A., Baksanskij O. E. Economic Man under Conditions of World Social-Technogenic Development // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference «Responsible Research and Innovation 2016» P. 192–200. URL: <http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/icRRIF2016025.pdf> <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.02.25> (дата обращения: 22.03.2018).

Social and philosophical understanding of the way of life in a technogenic society

S. I. Shcherbakova

postgraduate student of the Department of philosophy, history and sociology, Bryansk State Technical University.
Russia, Bryansk. ORCID: 0000-0002-9120-1603. E-mail: shcherbakovasi@mail.ru

Abstract: The problems of the phenomenon "lifestyle" and the socio-philosophical meaning of the concept associated with it are considered. In most of the research work of domestic and foreign social scientists, the phenomenon of "lifestyle" is interpreted from the point of view of the sociological view of the world, that is, the analysis of social changes in individual and collective life. The author in his study relies on a broader systemic socio-natural approach, placed in the center of attention of scientists of the scientific and philosophical

school of socio-technogenic development of the world and rising in its origins to the works of V. I. Vernadsky on the biosphere and the noosphere. According to this approach, which allows us to more broadly understand the phenomenon of "lifestyle" from the social and philosophical standpoint, society is seen as a component of a more global system – the biosphere (natural nature) within which its historical development takes place, that is, the developing conditions of the natural environment condition features of social relations. At the modern, technogenic (industrial and emerging post-industrial) stage of development, a third element is included in the socio-natural interaction: a socially created technosphere that transforms society and nature in a transformative way. The way of life in a technogenic society is closely connected with the expansion of the urban artificial environment of life and the degradation of the natural environment, the development of man-made conditions for people's livelihoods, which determines the features of their existence, employment, value preferences, needs, life and leisure. A dynamically changing way of life in conditions of socio-technogenic development of the world determines the necessity of its constant social and philosophical understanding and correction, since such development, raising the standard of living, is accompanied by the growth of environmental threats. From the degree of awareness of the contradictions of the emerging global man-made lifestyle, the possibility of sustainable development of future generations and the creation of comfortable conditions for their livelihoods depends.

Keywords: lifestyle, activity, social and technogenic development, technosphere, biosphere, human, society.

References

1. Arab Ogly E.H. A. *Razmyshleniya o budushchem* [Reflections on the future] // *Chelovek i ego budushchee: Novye tekhnologii i vozmozhnosti cheloveka* – Man and his future: New technologies and human capabilities / resp. ed. G. L. Belkin; ed. comp. M. I. Frolova; pref. G. L. Belkin, S. N. Korsakov. M. LENAND. 2012. Pp. 37–43.
2. *Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera* [Biosphere and noosphere] / Preface R. K. Balandin. M. Iris-Press. 2004. 576 p.
3. Demidenko E.H. S. *Metodologicheskie podhody V. I. Vernadskogo k ponimaniyu social'no tekhnologicheskogo razvitiya mira* [Methodological approaches of V. I. Vernadsky to understanding the social technological development of the world] // *Filosofskie idei V. I. Vernadskogo i sovremennost'. Vyp. 51. «Cenologicheskie issledovaniya»* – Philosophical ideas of V. I. Vernadsky and modernity. Issue 51. "Technological research." M. IPhRAS, Tekhnika. 2013. Pp. 84–91.
4. Demidenko E.H. S., Dergacheva E. A. *Ot global'noj degradacii biosfery k smene ehvolyucii zhizni: nauch. dokl.* [From the global degradation of the biosphere to the change of life evolution: scient. report]. M. Russian Academy of Sciences. 2017. 28 p.
5. Demidenko E.H. S., Dergacheva E. A., Popkova N. V. *Filosofiya social'no tekhnogennogo razvitiya mira: stat'i, ponyatiya, terminy* [The Philosophy of social and technological development of the world: articles, concepts, terms]. M. World inform encyclopedia; Bryansk: Publishing house of BSTU. 2011. 388 p.
6. Demidenko E.H. S., Dergacheva E. A., Popkova N. V. *Filosofiya social'no tekhnogennogo razvitiya mira: stat'i, ponyatiya, terminy* [Urban technogenic way of life of people in technogenic society] // *Problemy sovremennogo antroposocial'nogo poznaniya* – Problems of modern anthroposocial knowledge. Bryansk. Publishing house of BSTU. 2009. Issue 7. Pp. 115–122.
7. Dergacheva E. A. *Koncepciya sociotekhnoprirodnoj globalizacii: Mezhdisciplinarnyj analiz* [Concept of social engineering globalization: Interdisciplinary analysis]. M. Lenand. 2016. 256 p.
8. Dergacheva E. A. *Sovremennaya globalizaciya kak megatendenciya vzaimosvyazannyh socio ehkologicheskikh izmenenij* [Modern globalization as a megatrend of interconnected socio-ecological economic changes] // *Fundamental'nye issledovaniya* – Fundamental research. 2015. No. 12. Part 2. Pp. 371–375. AVAILABLE AT: http://www.rae.ru/fs/pdf/2015/12_2/39422.pdf (accessed: 20.02.2018).
9. Dergacheva E. A. *Filosofiya tekhnogennogo obshchestva* [Philosophy of the industrial society]. M. Lenand. 2011. 216 p.
10. *Istoricheskaya postup' kul'tury: zemledel'cheskaya, urbanisticheskaya, noosfernaya: sb. tr.* – The historical march of culture: agricultural, urbanistic, noosphere: coll. works. / ed. E. S. Demidenko, G. A. Neveleva. Bryansk. BSPI. 1994. 192 p.
11. Kovalev A. M. *Principy novoj filosofii (idei, razmyshleniya, gipotezy)*. [Principles of the new philosophy (ideas, thoughts, hypotheses)]. M. Modern notebooks. 2006. 327 p.
12. Kul'pin E.H. S. *Geneticheskij kod civilizacii* [Genetic code of civilization] // *Priroda i obshchestvo: na poroge metamorfoz. Ser. «Socioestvennaya istoriya. Genezis krizisov prirody i obshchestva v Rossii»* – Nature and society: on the threshold of metamorphosis. Ser. "Socio-natural history. The genesis of the crises of nature and society in Russia" / edited by E. S. Kulpin. M. IATS "Energiya". 2010. Issue XXXIV. Pp. 10–26.
13. Kut'yev V. A. *Kul'tura i tekhnologiya: bor'ba mirov* [Culture and technology: the struggle of the worlds]. M. Progress-Tradition. 2001. Pp. 15–16.
14. Liseev I. K. *Vliyanie biologii na formirovanie novyh norm i ustanovok kul'tury* [Influence of biology on the formation of new norms and cultural attitudes] // *Chelovek v edinstve social'nyh i biologicheskikh kachestv* –

Man in the unity of social and biological qualities / resp. ed. A. A. Huseynov; ed. comp. G. L. Belkina; preface. G. L. Belkina, S. N. Korsakov. M. Librokom. 2012. P. 36.

15. Meadows D. H., Randers Y., Meadows D. L. *Predely rosta: 30 let spustya* [Growth limits: 30 years later] / transl. from English by E. S. Hovhannisyany; ed. P. Tarasova. M. BINOM, Knowledge Laboratory. 2012. 358 p.

16. Mihajlov A. *Kapitalizm ne dlya vseh* [Capitalism is not for everyone] // *Profil' : delovoj ezhenedel'nik* – Profile: business weekly. 2016. AVAILABLE AT: [http://www.profile.ru/economics/item/113346 kapitalizm ne dlya vseh](http://www.profile.ru/economics/item/113346_kapitalizm_ne_dlya_vseh) (accessed: 13.05.2018)

17. Orlova E. H. A. *Sovremennaya gorodskaya kul'tura i chelovek* [Modern urban culture and people]. M. Nauka. 1987. 192 p.

18. *Osnovy duhovnoj kul'tury (ehnciklopedicheskij slovar' pedagoga)* – Basics of spiritual culture (encyclopedic dictionary of the teacher) / comp. V. S. Bezrukova. Yekaterinburg. 2000. AVAILABLE AT: http://cultlib.ru/doc/dictionary/spiritual_culture/fc/slovar_198.htm#zag_773 (accessed: 18.03.2018).

19. Podol'skaya E. A. *Social'naya filosofiya* [Social philosophy]. Kharkov. Publishing house "People's Ukrainian Academy". 2009. 544 p.

20. Podol'skaya E. A. *Social'naya filosofiya* [Philosophy of the technosphere]. M. LKI Publishing House. 2008. P. 23.

21. Rostova N. N., Bannyh S. V. *Utrata duhovnyh cennostej kak prichina ehmocional'nyh rasstrojstv* [Loss of spiritual values as a cause of emotional disorders] // *Filosofskie problemy biologii i mediciny. Vyp. 4: Fundamental'noe i prikladnoe: sb. materialov 4 j ezhegod. nauch. prakt. konf.* – Philosophical problems of biology and medicine. Issue. 4: Fundamental and applied: coll. materials of the 4th year scientific pract. conf.] M. Publishing house of the "Printberri". 2010. P. 392.

22. Stroganova M. N. *Zemel'nye resursy mira* [Land resources of the world] // *Globalistika: Mezhdunarodnyj mezhdisciplinarnyj ehnciklopedicheskij slovar'* – Globalistics: international interdisciplinary encyclopaedic dictionary. M.; SPb.; N. Y., 2006. Pp. 339–340.

23. Tolstyh V. I. *Obraz zhizni* [Lifestyle] // *Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t* – New philosophical encyclopedia: in 4 vol. / Institute of philosophy of Russian Academy of science; Nat. social scient. fund. 2 ed., corr. and add. M. Mysl'. 2010. AVAILABLE AT: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH754ab05c45962b61080a75> (date accessed: 18.02.2018).

24. Trifankov YU. T., Dergachev K. V. *Bryanskaya nauchno filosofskaya shkola social'no tekhnogennogo razvitiya mira: mul'tidisciplinarnyj podhod* [Bryansk scientific school of social man-made world development: a multidisciplinary approach] // *Aktual'nye problemy social'no gumanitarnyh issledovanij v ehkonomike i upravlenii: materialy IV Vseros. nauch. prakt. konf.* – Actual problems of Humanities and social studies in economy and management: materials of the IV All-Russia scientific pract. conf. / under the editorship of E. I. Sorokina, E. A. Laricheva: 2 vol. Bryansk. BSTU. 2018. Vol. 1. Pp. 202–215.

25. Tyuhtin V. *Obraz* [Image] // *Filosofskaya ehnciklopediya: v 5 t.* – Philosophical encyclopedia: 5 vol. / ed. F. V. Konstantinov. M. Sov. encycl. 1960–1970. AVAILABLE AT: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4605/%D0%9E%D0%91%D0%A0%D0%90%D0%97 (date accessed: 18.04.2018).

26. *Urbanizaciya: koncepciya i politika gorodskogo razvitiya* – Urbanization: the concept and policy of urban development. M.; Bryansk. Ochag. 1992. 332 p.

27. *Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'* - Philosophical encyclopedic dictionary / chief editor L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. M. Sov. encycl. M. 1983.

28. YArchev N. U. *Obraz zhizni kak social'nyj harakter pokoleniya* [Way of life as a social character of generation] // *Fundamental research*. 2015, No. 2-4, pp. 876–883.

29. Dergacheva E. A., *Backsanskij O. E. Economic Man under Conditions of World Social-Technogenic Development* // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference «Responsible Research and Innovation 2016»* P. 192–200. AVAILABLE AT: <http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/icRRIF2016025.pdf>. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.02.25> (date accessed: 22.03.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК: 378.4(470.342)

doi: 10.25730/VSU.7606.18.025

Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг.: к 100-летию создания

В. Б. Помелов

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-3813-7745.

E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация: В статье характеризуется деятельность школьных коммун и школьных городков, получивших распространение в РСФСР в начале 1920-х гг. Приводятся данные о количестве этих инновационных учебно-воспитательных учреждений в РСФСР в 1920-е гг., выделены основные этапы их развития. Конкретный анализ работы школьных коммун и школьных городков проводится на примере Знаменского школьного городка, располагавшегося в Яранском уезде Вятской губернии и возглавлявшегося Анатолием Ивановичем Кондаковым, Митинского школьного городка (руководители Василий Васильевич Россов и Владимир Александрович Петров), располагавшегося поблизости от города Вятки, а также 1-го Вятского школьного городка. В статье подробно показаны основные направления деятельности этих инновационных учебно-воспитательных учреждений первых лет Советской власти. Подробно рассказывается о том, каким образом осуществлялась учебно-воспитательная работа с детьми, какие мероприятия проводились с ними педагогами, какие формы работы применялись. Автором использован значительный объем архивного материала. В статье освещена нравственная и духовная обстановка в российской глубинке в те годы. Деятельность школьных коммун и школьных городков показана на широком социальном фоне тех лет.

Ключевые слова: 1920-е гг., школьная коммуна, школьный городок, наркомпрос РСФСР, Вятская губерния, В. В. Россов, В. А. Петров, А. И. Кондаков, 1-й Вятский школьный городок, Знаменский школьный городок, Митинский школьный городок, трудовое и нравственное воспитание учащихся, сельскохозяйственный труд.

В первые годы Советской власти в народном образовании России с особой силой проявилось стремление местных деятелей просвещения к осуществлению новых, инновационных форм и методов работы. Новизна и новаторство проявляли себя не только в реализации ранее никогда не применявшихся в отечественной школе методов обучения (дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.), но и в необычных организационно-административных нововведениях, таких как *школьные коммуны* и *школьные городки* (далее – ШК и ШГ). Количественно их было сравнительно немного, но их деятельность оставила яркий след в истории отечественного образования.



В. А. Петров, 1980-е гг.



А. И. Кондаков, 1920-е гг.



В. В. Россов, 1901 г.

© Помелов В. Б., 2018

Увлеченные реформами видные деятели народного комиссариата просвещения РСФСР (далее – НКП) (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Пистрак и др.) не только проявляли интерес к этой опытно-экспериментальной работе и, по возможности, поддерживали провинциальных энтузиастов, но некоторые из них и сами создавали необычные учебно-воспитательные учреждения. Так, С. Т. Шацкий ряд лет руководил 1-й опытной станцией НКП, включавшей в себя целую совокупность организаций для детей и взрослых.

С целью реализации «Положения об единой трудовой школе РСФСР», утвержденного на заседании ВЦИК РСФСР 30.09.1918 г. [5, с. 133–137], в ряде российских городов, поселков и сел были организованы инновационные учебно-воспитательные учреждения НКП, а именно – опытно-показательные ШК и ШГ. В 1919 г. в России было 27 ШК, в 1920–1921 гг. – около ста, в 1923 г. – 178 [1, с. 588; 10, с. 11].

ШК и ШГ, в отличие от обычных школ, представляли собой комплексы, состоявшие обычно из детских яслей, детского сада, детского дома (для детей-сирот) и школ I и II ступеней, а также интерната. Интернаты предназначались для детей из отдаленных сел и деревень, которым было слишком далеко каждый день приходиться из дома в школу и обратно.

Были еще так называемые *детгородки* (детские городки), представлявшие собой учреждения исключительно для детей-сирот; таких заведений было совсем немного. Имущество у ШК и ШГ было общим, так же как педагогический состав и руководство. Открывались они, преимущественно, там, где, имелись фермы или мастерские, с тем чтобы использовать имеющуюся материальную базу для трудового воспитания и обучения детей. Рассматриваемые нововведения были не только результатом творческих исканий передовых педагогов того времени, но и средством борьбы с детской беспризорностью. Дети, оставшиеся без попечения родителей, получали здесь приют и надлежащее воспитание.

«Жизнь детской коммуны необходимо приблизить к семейной жизни, где мальчики и девочки различных возрастов чувствовали бы себя братьями и сестрами», – отмечалось в положении о Знаменской ШК Вятской губернии [14, л. 857].

Разница между ШК и ШГ была, преимущественно, в том, что фактически поначалу создавалась именно школа-коммуна, а затем, постепенно обрастая хозяйством, она становилась как бы небольшим «городком». Отсюда и название – школьный городок.

Образ жизни в ШГ при этом продолжал оставаться коммунарским, поскольку все педагоги и дети жили вместе, питались из одного котла, практически не расставались друг с другом. Отметим, что в вышеуказанном «Положении...» речь шла именно о школьных коммунах [5, с. 136].

В развитии ШК и ШГ можно выделить два этапа. На первом этапе (1918–1925 гг.) руководством НКП в организационном плане, прежде всего, ставилась задача обеспечить детям приют и заботу. Указывалось и на необходимость выработки своего рода образцов педагогической работы по воспитанию у детей основ самоуправления, коллективизма, самостоятельности, активности и других полезных качеств. Отрабатывались формы и методы воспитательной и образовательной работы. Эти новые для того времени формы объединения детей и подростков являлись, с одной стороны, одним из важных средств борьбы с детской беспризорностью, а с другой – результатом поиска новых, непроторенных путей в деле воспитания и обучения подрастающего поколения.

На втором этапе (1926–1937 гг.) ШК стали называться трудовыми коммунами. В этот период особенно важное значение придавалось вопросам политехнизации образования, связи обучения и воспитания с производительным трудом.

В предлагаемой статье автор сосредоточивает свое внимание на характеристике деятельности некоторых ШК и ШГ в Вятской губернии в период 1918–1925 гг.

В Вятской губернии были организованы ШК и ШГ в следующих поселках: Салобеляк, Знаменка, Турек, Истобенск, Халтурин, Митино, Макарье, Вожгалы, Советск, Уни; в поселке Уни ШГ включал в себя еще и школу крестьянской молодежи. Детские городки были открыты в городах Котельниче и Слободском, а также в поселке Залазна.

Руководителем Знаменской ШК был уроженец Вятской губернии Анатолий Иванович Кондаков (1894–1979), впоследствии кандидат педагогических наук, один из учредителей Академии педагогических наук РСФСР и первый директор ее библиотеки. А. И. Кондаков написал ряд интересных книг, в частности книгу об И. Н. Ульянове; она вышла двумя изданиями в СССР, а также в Чехословакии [7]. А. И. Кондаков был одним из пятнадцати учащихся перво-

го набора Вятского учительского института (1914) и, соответственно, первого выпуска (1917). Его однокурсником был Владимир Александрович Петров (1892–1986), ставший одним из руководителей Митинского ШГ. Впоследствии В. А. Петров стал кандидатом педагогических наук, руководил Кировским институтом усовершенствования учителей, в 1950-е гг. был заведующим кафедрой педагогики Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина [11].

Автор данной статьи в 1980-е гг. активно общался с В. А. Петровым и сыном А. И. Кондакова, доцентом Кировского, а впоследствии и Самарского пединститута Виктором Анатольевичем Кондаковым. В ходе наших бесед затрагивалась и тема деятельности Знаменской ШК и Митинского ШГ.

...В конце 1918 г. по постановлению Яранского уездного исполнительного комитета в селе Знаменка, в шести километрах от уездного центра Яранск, была создана первая в Вятской губернии ШК. Она располагалась на месте женской Мариинской 2-классной школы и занимала здания и территорию бывшего Знаменского женского монастыря. Фактически ШК приступила к работе в январе 1919 г. [2, с. 103]

1 октября 1918 г. в окрестностях губернского города Вятка создается Митинский ШГ. Его руководителем был назначен Василий Васильевич Россов, председателем педсовета высшего начального училища при ШГ – Владимир Александрович Петров [24, л. 63].

В состав преподавателей входили также Алексей Иванович Прокашев, Ксения Семеновна Прокашева, Порфирий (Леонтьевич?) Дунец, Александр Александрович Чарушин, Софья Васильевна Шеромова, Татьяна Ивановна Николаева, Михаил Николаевич Решетников, Мария Николаевна Петрова, Мария Михайловна Литвиновская. В 1920 г. в г. Вятке на территории бывшей Мариинской женской гимназии появился 1-й Вятский ШГ. С осени того же года процесс открытия школьных городков распространился на всю губернию. На местах стремились «вести разработку вопроса о единой трудовой школе не только теоретически, но и практически – путем экспериментального проведения в жизнь принципов новой школы» [14, л. 921].

Местная инициатива по открытию ШК и ШГ была узаконена выходом соответствующего распоряжения Президиума ВЦИК и НКП РСФСР [13]. В распоряжении, в частности, отмечалось, что эти школы должны были «обслуживать детей участников войны, пострадавших от белогвардейщины» [17, л. 30].

23.09.1918 г. в яранской газете «Крестьянин-коммунист» появилось сообщение об образовании в селе Знаменка новой школы, которая, как указывалось, «будет представлять собой слияние высшего и начального училища с домоводческой школой. Кроме общеобразовательных предметов будет изучаться ведение сельского хозяйства и домоводство, ручной труд, искусство. Все учащиеся и учащие должны быть единой трудовой семьей, живущей под единым кровом, собственными силами добывать и обрабатывать продукты сельского хозяйства. При школе – участок земли, молочная ферма и мастерские» [10, с. 11].

А. И. Кондаков вспоминал: «Решено было организовать опытную школу вместо доживавшей последние дни Знаменской Мариинской второклассной школы. Но вставали вопросы: откуда взять революционно настроенных школьных работников, найдутся ли ученики для школы-коммуны, хватит ли сил для борьбы со старым и для закладки новой школы? Но священный огонь революционного творчества сжег сомнения: выбор был сделан, и работа началась» [13, л. 921].

Официальное открытие этой первой в Вятской губернии и одной из первых в России школы-коммуны состоялось 15 октября 1918 г. На первом же собрании была выработана «конституция» школы, основной принцип которой гласил: «Все члены школьного коллектива равноправны и имеют одинаковое право голоса на общих собраниях» [13, л. 924].

Через три месяца был организован и школьный городок. А. И. Кондаков был назначен директором школы и завучем городка, избран председателем объединенного школьного совета. В распоряжение ШК было передано большое двухэтажное здание бывшей 2-классной женской школы, существовавшей с 1897 г. при Знаменско-Мариинском женском монастыре.

Первые дни ушли на прием от школы имущества, которое было ветхим. Колоссальные трудности: ни продовольствия, ни денег, ни одежды... Никакого сельскохозяйственного инвентаря, ни мастерских, ни оборудованных кабинетов...

В наличии имелось полукаменное двухэтажное здание и «службы» при нем: амбар, погреб, каретник, теплый хлев, баня, небольшой огород, сад площадью в 1 га. Имелись также две

коровы, 60 кубометров дров. В кассе было всего 738 руб., и это при том что в стране бушевала невиданная в истории инфляция. В целом, имущество было недостаточным для нормального ведения хозяйства. Тем не менее работу пришлось начинать.

«Гуськом, с котомкой за плечами, по луговой тропинке» [13, л. 923] пришли первые ученики в школу, где «учащиеся и учащие должны быть единой трудовой семьей, живущей под одним кровом, собственными силами добывающей и обрабатывающей продукты сельского хозяйства» [13, л. 922]. Поначалу в ШК было всего 12 учащихся и два учителя.

Ученический журнал «Новый путь» публиковал материалы детей. В одном из выпусков журнала можно было прочитать впечатления одного из воспитанников: «Две недели с небольшим прожил я в новой школе. Много новых впечатлений вынес я за это время. С большой надеждой шел я в эту школу, в которой будут преподаваться практические науки. Одним словом, преобразованная трудовая школа вливалась в мое сердце много надежды. Но школу я нашел не совсем такой, какой представлял: ее нужно самим устроить. Это меня удивило. Как нам быть без сторожа, без стряпки? Кто будет печь топить? А пол мыть? И много других вопросов невольно приходило в голову. Но вопросы эти сами собой постепенно разрешились. Начали на другой же день одни пилить и колоть дрова, другие пошли в огород копать картофель, морковь и свеклу, третьи приводили в порядок комнаты. В этот же день выбрали заведующих топкой, продовольствием и гигиенической частью. Дело понемножку пошло, и мне уже не казалось удивительным, что можно обходиться без прислуги. Правда, некоторые были недовольны работой и собирались идти домой. Мне же казалось, что работая, я научусь жить» [13, л. 923].

Из этой заметки видно, как жизненные потребности с первого же дня пребывания в коммуне побудили ее обитателей энергично приняться за работу. Напряженная работа вскоре дала свои положительные результаты. Жилье в хозяйстве было приведено в надлежащий порядок.

Материальная и учебно-производственная база этих только что образованных учебно-воспитательных учреждений обычно состояла из школьных зданий, зданий под общежитиями, домов под квартирами для учителей, различных служб, амбаров, сараев, складов, погребов, бань, хлевов.

В некоторых ШК и ШГ, например в Митинском ШГ, имелся богатый комплект сельскохозяйственных машин и орудий, доставшийся от дореволюционных училищ, на базе которых они обычно создавались. В наследство от дореволюционных школ перешли также физические кабинеты, лаборатории, библиотеки и т. д.

У ШК и ШГ имелись также земельные участки значительных размеров: Митинский – 53 га. Знаменский – 25 га, 1-й Вятский – 37 га. Кроме того, Знаменской ШК были переданы также 20 га пахотной земли, ранее принадлежавшей местному монастырю. На этих территориях создавались учебные хозяйства. ШК и ШГ стремились к приобретению нового имущества. Помимо инвентаря они обычно имели скот: лошадей, коров, овец, свиней, а также птицу. В некоторых из них материальная база была вполне достаточной для ведения полноценного хозяйства.

Изначально планировалось, что материальная база будет использоваться исключительно с воспитательно-образовательными целями, то есть для формирования трудовых учений и навыков и приучения детей к труду. В действительности же результаты труда учащихся были порой очень значительны и служили весьма значительным подспорьем скудному бюджету.

Имущество Знаменской ШК в течение первого года работы было обновлено почти целиком. Яранский исполком и уездный отдел народного образования передали коммуне три лошади, сельскохозяйственный инвентарь, в том числе жнейку и плуги. Был сделан заказ в Вятскую мастерскую учебных пособий на изготовление школьного оборудования стоимостью 10 000 руб., что позволило оборудовать лаборатории и физический кабинет. Были закуплены даже народные музыкальные инструменты; созданы учебные кабинеты, библиотека, столярная, слесарная, швейная, чулочная, сапожно-пимокатная мастерские (всего было девять мастерских различного профиля), животноводческая ферма, конный двор, оранжерея, теплица, станция сельскохозяйственных орудий и машин, электростанция и лесопилка, а также небольшая больница, баня, прачечная и столовая.

В состав Знаменского ШГ входили также детские ясли, два детских сада, две начальные школы, средняя школа и даже учительские курсы. На воспитании находилось одновременно в феврале 1919 г. 40 детей, в конце учебного года – уже 90. В дальнейшем доходило до 450 детей, в основном сирот и беженцев. Был в Знаменском ШГ и свой клуб («народный дом»), в котором регулярно ставились спектакли и концерты, привлекавшие окрестное население близлежащего совхоза и деревень.

Воспитанники Знаменки много читали. В библиотеке в активном пользовании находилось свыше 9 тысяч книг, собранных в большей мере из частных библиотек. Интерес к чтению, к книге педагога стремились передать детям. Одно перечисление всего того, что входило в состав школьного городка, показывает, насколько сложной и насыщенной была жизнь А. И. Кондакова и его коллег, сколько усилий им приходилось вкладывать в организацию этого нового дела.

Исключительно важное значение в те годы придавалось вопросам ученического самоуправления, которое пока что еще «не было призвано» воспитывать «человека будущего»; пионерская организация только зарождалась. На повестке дня у самоуправленческих органов стояли по-настоящему важные для детей и взрослых вопросы собственного жизнеобеспечения, необходимость решения которых диктовалась суровой действительностью, тяжелой обстановкой все еще продолжавшейся Гражданской войны.

В основном, самоуправление в разных ШК и ШГ было однотипным. Разница была лишь в деталях. Самоуправление представляло собой строгую систему соподчинения одних органов другим.

Первичной организацией школьного самоуправления был групповой коллектив, который избирал из своей среды «старшего товарища» (старосту), а несколько позднее вместо старших товарищей стали избираться групповые комитеты. Над ними «стояли» коллективы школ I и II ступеней, объединенные в единый коллектив ШГ. Во главе коллектива ШГ было общее собрание коллектива, которое избирало *школком* (в Знаменке он назывался *оргком*), состоявший из представителей коллективов школ I и II ступеней, ячейки Российского коммунистического союза молодежи (РКСМ), а несколько позднее – и пионерского отряда.

В обязанности школкома входило общее руководство всей жизнью и работой воспитанников детского дома и учащихся школ. Школком обладал исполнительной властью на территории ШГ в периоды между общими собраниями коллектива, которые проходили два раза в месяц. Через различные комиссии, созываемые коллективом ШГ, школком следил за порядком, чистотой, ходом работ и дисциплиной и проводил в жизнь постановления школьного совета и коллектива ШГ.

Школком содействовал установлению связей ШГ с местным населением. Он давал общее направление культурно-массовой и общественно-политической работе, приостанавливал выполнение постановлений, если выяснялось, что они неправильные [20, л. 48, 49; 24, л. 30]. В Знаменке во главе самоуправления находился объединенный школьный совет, включавший всех педагогов, заведующего хозяйством, председателя *школкома* школы I ступени, по одному представителю учащихся от каждой группы школы II ступени. Входил в совет и представитель от местных организаций, то есть от местного сельского совета. Исполнительным органом управления был президиум, избиравшийся школьным советом и состоявший из пяти-шести человек. Обычно это были заведующий ШГ, его заместитель, секретарь школьного совета, завхоз, председатель исполкома школы II ступени и заведующий школой I ступени. Школьный совет созывался ежемесячно, президиум – еженедельно [26, л. 74].

Для планирования учебной работы, разработки программы, консультационно-методической работы, для повышения квалификации была создана педагогическая секция, которая включала всех учителей.

С целью более гармоничного сочетания общественной и кружковой работы с учебной, для планирования и руководства этой деятельностью существовала общественно-политическая секция в составе заведующего ШГ, председателя местного исполкома, руководителей всех кружков, секретаря ячейки РКСМ, пионервожатого и заведующего «красным уголком» [26, л. 75].

При Митинском ШГ существовали такие комиссии: редакционная, клубная, сельскохозяйственная, спортивная, учетно-календарная, продовольственная, бельевая, санитарно-хозяйственная, ревизионная [25, лл. 52, 53]. В Знаменке были следующие комиссии: хозяйственная, продовольственная, культурно-просветительная, финансовая, следственная, трудовая и административная [16, л. 932].

Самоуправление в процессе строительства трудовой школы было вопросом принципиальным. Оно рассматривалось не как самоцель, и даже не столько как средство достижения дисциплины среди учащихся, а, прежде всего, как средство рациональной организации жизни, а также как метод развития полезных качеств у детей. Самоуправление развивало творческие силы детей. Тем самым педагоги добивались развития личности каждого ребенка, формировали у них дух коллективизма, активность, организованность.

Однако главное в организации самоуправления было то, что оно было направлено, прежде всего, на самообслуживание детей, которое в те годы расценивали как первую стадию воспитывающего труда, дававшую возможность впоследствии перейти к производительному труду [21, л. 15].

Положение об обязанностях дежурных [25, л. 54] обычно выполнялось детьми аккуратно. Особенно охотно они дежурили в спальнях комнатах и на охране огородных насаждений. Дежурные по спальням комнатам проветривали их утром, заботились о том, чтобы в продолжение дня в спальнях никого не было. Они сметали пыль с дверей и окон, вытирали пол и мебель, следили за проветриванием спальных принадлежностей, носили дрова и топили печи, зажигали керосиновые лампы, гасили свет.

Дежурные по кухне и столовой вставали за час до общего подъема, получали продукты, накрывали на столы, подавали звонки на занятия, на работу и на прием пищи, а также выносили помой. Дежурные по двору также вставали за час до общего подъема, чтобы подготовить необходимые для работы орудия труда: лопаты, вилы, грабли и носилки. Летом подметали сор, зимой разгребали снег.

Дежурные по бане своевременно готовили кадки, тазы и мочалки, следили за порядком и чистотой, после мытья прибирались в бане. Но одни дежурные не могли выполнить все работы. Поэтому были комиссии по разным отраслям хозяйственной и бытовой деятельности школ [25, л. 55–57]. Учетно-календарная комиссия ведала назначением на работы, вела книгу учета всех работ. Свои задачи решала санитарно-хозяйственная комиссия.

Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни в местных условиях. Преобладали сельскохозяйственные работы в полном объеме, а также швейное и сапожное дело. Если труд по самообслуживанию мог осуществляться с помощью самых простых орудий, то организация производительного труда требовала более усовершенствованных орудий и тягловой силы.

Заинтересованные в развитии производительного труда школы-коммуны в первый же год своего существования стремились завести сельскохозяйственный инвентарь и лошадей. Свою первую весну учащиеся Знаменской ШК встретили в полной готовности начать полевые работы. В докладе о деятельности коллектива Знаменки рассказывается о подготовке коллектива к сельскохозяйственным работам и о тех полных порыва настроениях, которыми были охвачены дети в преддверии полевых работ.

А. И. Кондаков писал: «Чтобы организовать производительность труда, потребовались орудия труда и создание рабочего аппарата. Еще зимой мы купили трех лошадей, которые так дороги для нашей работы в хозяйстве, и 8 коров с тремя головами молодняка... Скоро у нас появились плуги, бороны, драпачи, черкухи, лопаты, лейки, вилы и др. Весна усиливала и без того радостное настроение и будила новые силы. Мы все рвались в поле, где уже чернели полосы и ждали своих пахарей» [14, л. 941]. Впервые в поле, в трудовой обстановке, лицом к лицу встретились школа и окрестные крестьяне, школьный плуг и крестьянская соха. На пашне за плугом и бороной шли разговоры с крестьянами. С настойчивой наблюдательностью и скептицизмом изо дня в день следили крестьяне за работой коммунаров.

А. И. Кондаков вспоминал: «Каждый из них (крестьян. – В. П.) расценивает работу, пробоует плуги, делится деловыми соображениями, и мы чувствуем, что постепенно их тон, – недоверчивый и, зачастую озлобленный, – становится мягче. В конце лета во время разговоров на пашне они ученикам заявили: “Мы коммуническую работу знаем, – стараются, работают хорошо”» [14, л. 942].

Работали в поле, главным образом, дети старшего возраста и физически более сильные ребята, хотя знакомились с машинами и орудиями все ученики. Весной 1919 г. воспитанники Знаменки засеяли овса 5 га, посадили картофеля 1 га, еще 1 га засадили овощами: капустой, свеклой, морковью [2, с. 108]. Посадочные работы в огороде и цветнике производились детьми младшего возраста. А. И. Кондаков вспоминал о тех далеких днях много лет спустя следующим

образом: «Втягиваясь постепенно в сельскохозяйственный труд и овладевая им, мы стали жить жизнью природы, нашим расписанием стал барометр. Сельскохозяйственный труд в своей связанной последовательности беспрестанно выдвигал перед нами целый ряд трудовых задач. Закончили работу в яровом поле и огороде, подспела навозница и вспашка пара под озимые... Подкравшийся незаметно сенокос застал нас безоружными: не было ни кос, ни граблей, ни вил. Но удалось достать напрокат из земотдела сенокосилку, первую более или менее сложную машину, которая нас выручила. Ее собирал учитель-слесарь. На школьном дворе собралась масса учащихся. Ящики распакованы: перед нами винтики, гаечки, шестеренки. По волшебному мановению человека машина стала оживать и расти на наших глазах. Мы с лихорадочным нетерпением следили и ждали. Наконец, поехали пробовать. Завертели колеса, сцепились шестерни, затрещала пила, и трава стала ложиться длинными лентами. Вся школа смотрела на пробу. Мужики тоже видели работу машины и расценивали молча. Много было разговоров о сенокосе и о машинах вообще. Так начался сенокос» [14, л. 942–943].

И далее А. И. Кондаков продолжает: «Косили около 2 недель. Питались недостаточно хорошо, порой чувствовалась усталость, но все были здоровы, загорели на солнце, много купались» [2, с. 108–109].

Еще одна цитата из воспоминаний А. И. Кондакова: «Было скошено около 9 га и наметано 11 стогов, примерно 15 тонн сена. Вскоре подспела жатва, которая производилась пароконной жаткой и серпами. Жатка очень заинтересовала ребят сложностью своей устройства и своей работой. В первый день жатвы младшие дети, заинтересовавшись темой “История кусочка хлеба”, выделили небольшие участки поля, выжали, обмолотили рожь и определили ее урожайность. Они съездили на мельницу и напекли ватрушек из свежей муки. Весь процесс работы заинтересовал и захватил ребят целиком. Они торопились поскорее убрать рожь. Так, незаметно, день за днем шла трудовая жизнь, полная забот, физической усталости и огромного нравственного удовлетворения» [14, л. 943].

В старших группах школы I ступени учебные занятия в летний период велись, главным образом, по ботанике и зоологии. Изучение этих дисциплин в связи с сельскохозяйственными работами было гораздо более эффективным, чем в обычных условиях, т. е. без практических работ в поле. Много внимания было уделено изучению обработки земли (вспашка, боронование, унавоживание почвы). Работы на огороде сопровождались изучением растений. Во время жатвы было уделено внимание изучению злаков. Одним из методов изучения природы служил также экскурсионный метод.

Вот как описывается в дневнике одного из учащихся изучение темы «Рожь»: «Ясно, что мы должны были начать с экскурсии. Перед тем как отправиться в поле, был предложен такой план экскурсии: идти узкой тропкой ржи и собирать все, что обратит на себя внимание. Вопросы, могущие возникнуть в пути, вносить в тетрадь, чтобы потом всем вместе заняться разрешением их и рассмотрением собранного материала. Усевшись в том же ржаном поле у огорода под тенью дерева, мы разгруппировали собранный материал и наметили план нашей беседы. Учащимися было выдвинуто 16 вопросов, которые и разрешались ими же; роль руководителя была только роль председателя собрания. Руководитель брал, если требовалось, себе последнее слово, которое носило характер резюме сказанного. Солнце, голубое небо с белыми тучками, волнами ходившая от ветра рожь, шум листьев над головой создали такое настроение, что само собой затянулось: “Не шуми ты, рожь, спелым колосом...” Около получаса длилось это литературное отделение, после которого рассматривали колос, цветение ржи. На другой день в лаборатории уже были рассмотрены по гербарии и по принесенным с экскурсии большим колосьям болезни ржи, насекомые – враги и друзья поля» [14, л. 944–945].

Сельскохозяйственные работы в поле (посев, сенокос, жатва) и работы в огороде (посадка, прополка, сбор овощей), а также хорошо организованные экскурсии на природу представляли богатый материал для учебных занятий в школе, главным образом, на уроках ботаники, зоологии, химии и физики. Проработка собранного за лето материала осуществлялась не только летом, но и зимой, в течение всего последующего учебного года. Таким образом, педагоги стремились к тому, чтобы связать сельскохозяйственный труд с преподаванием основ наук. Помимо того образовательного значения, которое имели летние работы, они также создавали значительные материальные ценности, а эти ценности, по условиям того времени, нередко составляли экономическую основу существования детских коммун. Так, в результате труда детей в течение первого лета Знаменская школа-коммуна получила осенью 1919 г.

110 ц ржи, около 40 ц овса, 100 ц картофеля, а также немало овощей. Озимых посеяли более 12 ц [14, л. 946]. Продуктов хватило почти на весь предстоящий год. Коллектив коммуны доказал, что его труд может быть производительным настолько, что расходы государства на содержание школ-коммун могут значительно уменьшиться [2, с. 111].

Летние сельскохозяйственные работы 1-го Вятского ШГ проводились в 6 километрах от губернского города Вятки на правом берегу одноименной реки, на даче под названием «Боровое озеро», где коллективу был отведен участок земли размером в 37 га, из которых годных под посевы и сенокос было 15 га, а остальная территория находилась под лесом. Колония эта, расположенная в живописном месте среди лугов и лесов, являлась любимым местом отдыха и увлекательного труда учащихся.

Ежегодно подготовительные работы по организации школьной колонии начинались ранней весной. Обычно в марте столярной и швейной мастерским давалось задание приготовить определенное количество коек, матрацев и тюфяков, отремонтировать скамейки и мебель. Заведующему хозяйством поручалось оборудовать кухню и столовую, приобрести недостающие орудия труда и все необходимое для жизни и работы колонии [22, л. 64].

К середине апреля подготовительные работы заканчивались, и в начале мая в колонию направлялась первая рабочая группа, состоявшая из наиболее крепких учащихся в количестве 25 человек, которые жили и работали в колонии в течение всего лета. Работа в колонии начиналась с очистки ягодников, устройства и разбивки клумб, парников и разделки гряд под овощи. После того как земля оказывалась вспаханной и хорошо проробороненной, эта группа производила посадку овощей.

Судя по расходу посадочного материала, большая часть огорода занималась под картофель (0,5 га), на втором месте по размерам занимаемой площади стояла капуста (1 000 кочанов), на третьем – остальные овощи (репа, брюква, морковь, свекла, редиска, тыква, салат, огурцы), под которые отводилось примерно 25 гряд (1 921).

Летом работа в саду и огороде заключалась в поливке насаждений, окучивании картофеля, в сборке ягод, в кошени трав, сгребании сена и сметывании стогов. Труд продолжался до глубокой осени. Работы было много, поэтому кроме рабочей группы, которая трудилась здесь в продолжении всего лета, сюда посылались и другие учащиеся. Ударная группа работала на огороде и в саду. Учащиеся среднего возраста и младшие дети собирали хворост, шишки и занимались чисткой аллей в парке.

Кроме того, на весь летний сезон создавалась группа старших мальчиков, в обязанности которых входила заготовка дров и воды для кухни. Для обслуживания кухни ежедневно назначались трое дежурных, которые готовили пищу, мыли посуду, подавали пищу на столы и следили за чистотой на кухне и в столовой. Для уборки жилых помещений также назначались дежурные, которые стирали пыль с мебели и окон и дверей, мыли полы, протирали окна. Ежедневно назначался дежурный из числа руководителей, который был обязан следить за правильным ходом жизни колонии, вовремя подавать звонки, следить за своевременным приготовлением пищи.

Режим был твердым. Дети вставали в 8:30 по сигналу дежурного педагога, в 9 часов завтракали. После чая проводились гимнастика и купание в пруду, а затем до обеда работали в поле, саду и огороде. Все работы заканчивались к часу дня, и дети шли купаться. В 2 часа обедали, и до 4 часов продолжался полный отдых. Затем пили чай, а дальше следовала учебно-воспитательная работа с детьми.

Для правильной и планомерной постановки учебно-воспитательной работы в колонии на каждые десять детей полагался один руководитель. В его обязанности входило следить за точным выполнением заданий, возложенных на его группу, вести учебно-воспитательную работу с детьми, сопровождать их на купании, в часы отдыха организовывать игры и развлечения. Руководитель вел дневник, в котором записывал свои психологические наблюдения, отмечая индивидуальные черты каждого ученика своей группы, его отношение к работе, отношения с другими детьми.

Большое внимание уделялось драматическому кружку, который репетировал и ставил детские пьесы, давал представления и концерты. Действовал хор под руководством учителя пения. Работал в колонии и спортивный кружок. Дети занимались лепкой, рисованием, подвижными играми [22, л. 66]. Время от времени устраивались экскурсии по заранее намеченному плану для ознакомления с живой природой. Эти экскурсии сопровождалась беседами о

воде, воздухе, растительном и животном мире. Экскурсанты собирали лесные материалы, цветы, травы, которые засушивались в песке, а также мхи, грибы. При этом шла заготовка грибов, веников. Экскурсии сталкивали детей с природой, с богатством ее форм и красок, давали ребенку материал для наблюдений, развивали эстетическое чувство.

Учебно-воспитательная работа с учащимися заканчивалась в 8 часов вечера, после чего следовал ужин. До сна катались на лодках (их было две), а когда стемнеет – проводили время у костра, вокруг которого устраивались игры: крокет, городки, футбол, гигантские шаги, игры-хороводы с пением, вносившие много оживления [22, л. 67].

В санитарном отношении летняя колония находилась в довольно благоприятных условиях. Дачные помещения отличались чистотой, простором. Раз в неделю колонию посещал врач. При отправке детей в колонию производился медосмотр со взвешиванием. Оно производилось и по возвращении. ШГ были тесно связаны с общественной и хозяйственной жизнью своих уездов и губернии в целом. В мастерских изготавливались классные доски, парты, столы, скамейки, табуретки, деревянные кровати, шкафчики, стулья, вешалки, пособия для наглядного обучения.

В отчете губернскому отделу социального воспитания – так тогда назывался губернский отдел, ведавший сферой образования, – начальник Знаменского ШГ писал: «Учащиеся... помогают населению в сенокосе и уборке урожая. В нынешнее лето помогли в уборке сена семьям красноармейцев в деревне Кожах, а в деревнях Большой Груздовик и Малый Груздовик – в уборке хлеба. Учащиеся ходят в деревни для проведения бесед и кампаний. Население, в особенности деревенская молодежь, охотно посещает спектакли, концерты, собрания комсомола и клубные занятия кружков» [20, л. 192].

Дети горели желанием помочь крестьянам сделаться культурными, помочь им объединить свои мелкие хозяйства и установить тесную связь с государственными предприятиями. Городки не были простыми регистраторами событий; наоборот, в них царил дух преобразования и кипучей деятельности. В одном из планов воспитательной работы Митинского ШГ этот дух преобразовательной деятельности выступает в виде трех задач: «1) Изменение психологии окружающего населения в сторону советской власти, ознакомление населения с вопросами советского строительства и законодательства, объединение его в кооперативы; 2) воздействие на культурно-бытовую сторону деревни; 3) ознакомление населения с вопросами с/х в целях его улучшения» [26, л. 72].

Для выполнения этих задач при ШГ наряду с другими средствами воспитательной работы среди населения были организованы «кружки по работе среди деревни». Занятия этих кружков сосредоточивались на изучении именно тех вопросов, которые больше всего интересовали крестьян. Наиболее злободневными из них были, например, такие: задачи и устав машинных товариществ, потребительская кооперация, многополье и искусственные удобрения, сельскохозяйственный налог, комитеты взаимопомощи, животноводство [25; 11].

По всем этим вопросам велись беседы с крестьянами деревень. Члены кружка читали крестьянам литературу по сельскому хозяйству, разъясняли законоположения советской власти о сельскохозяйственном налоге о земле и лесе, о кооперации, читали им газеты. Коммунары вели агитацию за подписку на газеты. В деревне Шумиха, расположенной рядом с селом Митино, крестьяне подписывались на газету «Вятская деревня», «Крестьянская газета», журнал «Безбожник» и др. [27, л. 45]

К избам-читальням ближайших деревень были прикреплены по два члена кружка, руководивших их работой. В эти избы-читальни под ответственность кружка доставлялись библиотечки-передвижки из Вятки, которыми живо интересовались крестьяне. Члены кружка «по работе среди деревни» показывали «туманные картины» научно-популярного характера по большей части на сельскохозяйственные темы «Как выбрать молочную корову», «Способы обработки почвы», «Пчелы и их работа» и др. Показ картин всегда сопровождался подробными пояснениями кружковцев.

Кружок издавал рукописную газету «Избач», в которой ставились вопросы сортировки семян, кормления и содержания скота и т. п. Кружок устраивал выставки сельскохозяйственной литературы. Во всей своей деятельности в деревне воспитанники ШК встречали со стороны крестьян сочувственное отношение. Был также кружок по изучению вопросов современности, в задачу которого входило изучение текущих вопросов общественной жизни, а также работа среди населения с целью поднятия культурно-бытового уровня деревни и раз-

вития правосознания у крестьян [26, л. 90]. К 1925 г. в орбиту своей деятельности Митинский ШГ втянул 17 деревень в радиусе 5–6 километров. Не менее значительными по силе воспитательного воздействия на учащихся были кружки драматический и музыкально-певческо-художественный, деятельность которых задавала тон всей культурно-массовой работе ШГ, служила притягательной силой для местного населения, особенно для молодежи. Деятельность этих кружков с особым размахом проявлялась в периоды подготовки и проведения революционных и школьных праздников.

Проведение праздников имело огромное значение в политическом, нравственном и эстетическом развитии детей. Праздники развивали чувство патриотизма, создавали веселое настроение. Ученица одного из старших классов школы I ступени Знаменки писала в рукописном журнале: «Вчера мы праздновали 48-ю годовщину Парижской коммуны. На митинге нам говорили об этих стойких доблестных героях. Я стараюсь представить хотя бы тысячную долю того ужасного потрясающего зрелища, которое можно было видеть 48 лет тому назад на улицах Парижа. Митинг кончился... Я вышла из зала. Мне хотелось сосредоточиться на героях Парижа. Мне так хотелось продумать услышанное. Я не могла, хотя бы на минуту, прогнать эти мысли. Наша школа тоже коммуна. Наша коммуна будет крепнуть. У меня есть одна цель. Может быть, со временем я буду истинной коммунисткой. Я не думаю о том, что придет белая гвардия, а если и придет, так я смело буду ждать смерти» [14, л. 934, 945].

В 1-м Вятском ШГ активно действовал кружок краеведения. Главным объектом изучения поначалу была избрана слобода Филейка. Кружок был тесно связан с НИИ краеведения, который работал при Вятском пединституте.

Юные краеведы установили связи с исполкомом, сельсоветом, избой-читальней и Филейской начальной школой. Изучали историю слободы и занятия ее жителей. Кружок делился на ряд секций: промышленность, сельское хозяйство, кооперация, внутренняя жизнь края. Обработанный материал наблюдений помещался в специальном еженедельном бюллетене, регулярно зачитывавшемся на собраниях членов кружка и дававшем некоторое представление о состоянии и развитии хозяйства в Вятской губернии в послеоктябрьские годы¹.

В большинстве ШГ были кружки юных корреспондентов (юнкоры), друзей просвещения, спортивные, любителей графических искусств. В Митинском ШГ, например, были следующие кружки: драматический, художественный, естественный, физико-математический, марксистский, общественно-литературный, музыкальный. Таким образом, воспитательная работа в ШГ Вятской губернии представляла собой продуманную систему, но без военной строевой атрибутики, как это имело место в опыте А. С. Макаренко. Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни «в местных условиях».

Важнейшим направлением работы ШК и ШГ, казалось бы, должна была быть, естественно, учебная работа. Но поначалу это было не совсем так. Имела место тенденция к усилению воспитательной работы за счет учебной [16, л. 334; 22, л.14]. Это была своего рода реакция против зубрежки старой школы. ШГ искали новые пути, прежде всего, именно в воспитательной работе [26, л. 95]. В архивных документах тех лет постоянно встречаются требования немедленного или постепенного упразднения классной системы обучения и урока как основной формы организации обучения в школе, отмены расписания и экзаменов [22, л. 63; 23, л. 4]. Эти «призывы» со стороны местных «шкравов» (школьных работников) и постановления уездных отделов образования носили вполне официальный характер. Занятия велись по часто менявшемуся расписанию, по доморощенным программам. Отмена экзаменов не могла стимулировать учебу. Анализ недельных учебных планов школ II ступени Знаменского ШГ и 1-го Вятского ШГ в 1921–1922 уч. г. по основным предметам позволяет сделать ряд выводов. Так, по русскому языку и литературе в Знаменке велись только кружковые беседы с учащимися, а по математике не было и этого. Учащиеся «вели» работу по математике самостоятельно. Вряд ли при таком подходе к обучению можно говорить о серьезных достижениях.

В акте обследования учебно-воспитательной работы ШГ комиссией Яранского уездного отдела народного образования летом 1922 г. отмечалась слабая подготовка 1-й группы шко-

¹Руководителем кружка была замечательный педагог Лидия Дамиановна Волнина. Ее муж Александр Константинович Волнин (1872–1942) в 1914–1917 гг. работал директором Полтавского учительского института как раз в те три года, когда там учился А. С. Макаренко [6, с. 165–166]. Впоследствии он стал основателем кафедры педагогики Вятского института народного образования, где работал в 1921–1925 гг. [28, л. 158–160; 29]

лы II ступени по физике. В занятиях по математике учащиеся этой группы были предоставлены самим себе, и поэтому результатом их годичной работы явилось всего лишь изучение одной главы учебника о прогрессиях, что можно было бы достигнуть с преподавателем в течение нескольких уроков. Об объеме пройденного по географии материала можно судить по записям в ученических тетрадях.

Эти записи свидетельствуют о материале, проработанном приблизительно в объеме средних классов дореволюционных мужских гимназий. По остальным предметам, преподававшимся в школе II ступени Знаменского ШГ, никаких записей пройденного материала не сохранилось. В 3-й группе также отсутствовали история и естествознание в течение 8–10 недель [19, л. 236; 22, л. 62].

По литературе занятия в 1-й группе велись реферативно-кружковым методом. В качестве вспомогательного средства этот метод вполне допустим, но как основной и самостоятельный, безусловно, недостаточен, тем более что учащиеся приступали к ознакомлению с новой литературой и ее основными течениями, минуя изучение периода древней литературы. Во второй группе (то есть во втором классе) отсутствовали такие предметы, как история, география и естествознание. В то же время здесь была введена химия, недоступная учащимся в этом возрасте, и в том объеме, в каком она преподавалась; и все это при одном уроке в неделю.

Общее впечатление от постановки учебной работы комиссия оценила как стоящее не на должной высоте. Отмечалось, что работа велась не по определенной системе, а более или менее случайно, в зависимости от различных побочных обстоятельств. Комиссия констатировала невыполнение учебных программ во всех группах обеих школ и отсутствие в них правильной постановки учебной работы [19, л. 237].

Впоследствии учебное дело постепенно налаживается. В учебном процессе начинают применяться разнообразные приемы и методы преподавания в зависимости от предмета, степени подготовки учащихся, их возраста и внимания. Применялись эвристический, лабораторный, экскурсионно-исследовательский, лекционно-рефератный и кружковый методы. Использовался метод демонстрации научно-популярных кинокартин.

В 1-м Вятском ШГ существовала фотокиноподсекция. Из документов явствует, что, например, с 11 октября по 31 декабря 1920 г. кинофильмы были показаны семь раз. В один сеанс демонстрировалось по шесть-восемь картин продолжительностью пять-десять минут каждая, а всего за семь сеансов были показаны 44 учебных кинофильма на разные темы. Вот названия некоторых из них: «Жук-плавунец и его личинки», «Капля крови под микроскопом», «Приготовление теста при помощи электричества», «Водопад Иматра», «Семья уток», «От яйца до цыпленка», «Пчелы за работой», «Жизнь пресмыкающихся» [22, л. 7–8]. Наиболее действенным из применявшихся методов обучения был экскурсионный метод, которым увлекались многие педагоги того времени, особенно учителя математики и физики.

В Знаменке в 1923–1924 уч. г. педагоги проводили экскурсии в соседний совхоз «Просвещение» «для обследования его во всех отношениях», а также в уездный город Яранск для ознакомления с водопроводом, электростанцией, телефонной станцией, типографией, генераторной мельницей и для осмотра сельскохозяйственных машин, а также в обсерваторию для наблюдения в телескоп лунного затмения, на водокачку, ветряную и паровую (водяную) мельницы, в Знаменскую слесарную мастерскую. Учащиеся совершали учебные экскурсии в деревни для изучения их экономического и культурного состояния [20, л. 191]. По завершении экскурсий материал заботливо обрабатывался и в дальнейшем использовался в учебном процессе. В процессе изучения основ наук педагоги стремились, по мере возможности, устанавливать связь между гуманитарными науками, литературой. Плодотворные попытки внедрения политехнического обучения осуществлялись посредством внедрения ручного труда. Разделы курса математики иллюстрировались выполнением практических работ (маршрутные съемки, определение географических координат, геодезические измерения).

В штат Знаменского ШГ были привлечены лучшие учителя уезда, а также педагоги, эвакуированные из Москвы и Ленинграда. Математику преподавали М. И. Меркулов, получивший образование в Кукарской учительской семинарии [9] и Вятском учительском институте, и М. И. Петров, получивший высшее образование в Петрограде; позднее – А. И. Сычев, ставший в дальнейшем преподавателем вуза. Учителем физики работал Д. Д. Рылов. Успешно вела обучение группа словесников: Е. Я. Киселева, прошедшая губернские «тихомировские» курсы в Вятке в 1900 г. [12], Л. Д. Глазычев – бывший студент Петроградского университета; позднее –

бывший инспектор народных училищ Н. Е. Петухов и В. С. Лобовиков. Обществоведение преподавал молодой коммунист А. И. Тарасов, получивший образование в советско-партийной школе и университете. Преподавание естествознания в 1918–1922 гг. осуществлял А. И. Кондаков, в 1923–1925 гг. – агроном В. Н. Щекатуров. Преподавание рисования, лепки, а также композиционно-оформительские работы вели А. Д. Евсеев – художник, учившийся в молодости в Московской художественной школе под руководством выдающихся живописцев Коровина, Маковского и Поленова, а также получившая художественно-педагогическое образование Г. П. Замбрицкая.

Учителем музыки и пения была жена А. И. Кондакова С. Н. Кондакова (23.02.1893 – 09.05.1972), щедро одаренная музыкально-вокальными данными. Софья Николаевна была прекрасным педагогом. Она посвятила учительской профессии более полувека своей жизни. Окончив в 1930-е гг. вечернее отделение филологического факультета Вятского педагогического института, она проявила себя как один из лучших учителей-филологов. С. Н. Кондакова работала в ряде школ г. Кирова, в физкультурном и авиационном техникумах. Ее хорошо помнят учителя-словесники старшего поколения. Последние годы жизни она провела в Москве; там и похоронена, на Кузьминском кладбище. Кстати, среди ее подруг была уроженка г. Вятки, знаменитая спортсменка, трехкратная абсолютная чемпионка мира по конькобежному спорту Мария Григорьевна Исакова (5.07.1918 – 25.03.2011). Кстати, Исакова была самой первой советской чемпионкой мира среди представителей всех видов спорта.

Работа Знаменских педагогов была одобрена выездной комиссией ВЦИК, возглавлявшейся известным партийным деятелем С. И. Мицкевичем, кстати, уроженцем Яранского уезда Вятской губернии. Отношение к коммуне со стороны населения поначалу было выжидательным, а то и враждебным. Причины этого были сугубо политические и религиозные. К тому же в это время имел место белогвардейский мятеж в Яранске и ряде других городов Вятской губернии. В отчете школы-коммуны отмечалось, что «окружающее школу население выделяется своей консервативностью благодаря многолетнему влиянию монастыря» [2, с. 105].

...Одним из любимых учеников А. И. Кондакова был Ваня Овчинников – отличник учебы, проявивший большие способности к математике. По окончании Знаменской школы в 1923 г. он поступил учиться в Московский финансово-экономический институт. Затем работал в Наркомфине РСФСР. Он погиб на войне, будучи гвардии капитаном. И ведь каких только совпадений не бывает в жизни: осенью 1941 г. И. В. Овчинников командовал ротой ополченцев, в которой состоял рядовым его бывший учитель А. И. Кондаков.

В скором времени благодаря усилиям А. И. Кондакова и созданного им коллектива Знаменская школа-коммуна приобрела известность в губернии. В приказе Вятского губернского отдела образования от 13.08.1920 г. А. И. Кондакову предлагалось даже составить и разослать по всем уездам губернии подробный очерк организации работ и плана дальнейшей деятельности Знаменской школы-коммуны с надписью «Материалы по организации школ-коммун и школьных городков “Третьего Интернационала”» [15, л. 13]. Более того, «Знаменка» стала одним из лучших учебно-воспитательных учреждений НКП. Поэтому сюда приезжали для изучения опыта педагога из разных регионов страны. В летние месяцы здесь проходили уездные учительские курсы, зимой – учительские «практикумы» и экскурсии. Подробный анализ и положительная оценка работы Знаменского школьного городка были даны на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС) НКП РСФСР 2 февраля 1924 г. [10, с. 12]

Н. К. Крупская знала о работе Знаменского городка по отчетам и докладом, из беседы с учащимися во время их экскурсии в Москву в 1924 г. и по неоднократным беседам с заведующим. Однако нарождавшейся административно-бюрократической системе ни к чему были коммунаские объединения, и в 1925 г. Знаменская школа-коммуна в числе многих других учреждений подобного типа закончила свое существование. Осенью того же года в село Знаменка был переведен из города Яранска сельскохозяйственный техникум. Малышей разместили по детским домам, а желающие из старших классов поступили в техникум, куда перешли и некоторые педагоги школы-коммуны.

Ликвидация Знаменской школьной коммуны вызвала глубокое сожаление у Н. К. Крупской. Узнав об этом от слушателя Академии коммунистического воспитания Л. В. Мамаева (мужа сестры А. И. Кондакова Людмилы, который до поступления в Академию заведовал Знаменской школой 1-й ступени, а в 1924–1925 гг. – всем школьным городком), она

воскликнула: «Как? Почему? По чьему распоряжению? Почему не сумели отстоять это важное для народного просвещения дело? Вам следовало обязательно сообщить в НКП мне или Н. В. Чехову... Мы могли бы вам помочь...» [8, с. 200]. Увы, реально помочь сохранению школьных городков ни Крупская, ни кто-либо другой уже не могли. И, конечно, Надежда Константиновна прекрасно понимала это, но, видимо, не хотела признавать свое административное бессилие в разговоре с провинциальным педагогом.

О работе Знаменского школьного городка А. И. Кондаков, уже не заставший его ликвидации по причине переезда к новому для себя месту работы, рассказал в своих воспоминаниях, вышедших отдельной большой книгой [4]. В условиях реформирования системы образования обращение к опыту наших предшественников может дать новый импульс в поиске перспективных форм и методов работы с подрастающим поколением.

Список литературы

1. Баранова Т. И. Школы-коммуны // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М. : «Большая рос. энцикл», 1999. С. 588.
2. Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957. № 9. С. 97-112.
3. Постановление СНК РСФСР о сети Наркомпроса РСФСР от 2.08.1923 // Известия. 1923. 03 авг.
4. Кондаков А. И. Школа-коммуна. Опыт учебно-воспитательной работы Знаменской школы-коммуны Вятской губернии (1918-1925). М., 1961. 160 с.
5. Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М. : «Педагогика», 1974. 560 с.
6. Помелов В. Б. А. С. Макаренко – современник всех поколений (к 125-летию со дня рождения великого педагога) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 1(1). С. 157-166.
7. Помелов В. Б. Вятский Макаренко // Спутник агитатора. Киров, 1989. № 12. С. 29-32.
8. Помелов В. Б. Знаменский школьный городок // Вятская земля в прошлом и настоящем (К 500-летию вхождения в состав Российского государства) : тез. докл. и сообщений к науч. конф. / под ред. Е. И. Кирюхиной. Киров, 23-25 мая 1989 года. Киров, 1989. С. 199-200.
9. Помелов В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище – первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 1. С. 67-73.
10. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с.
11. Помелов В. Б. Первый выпускник Вятского учительского института // Вятская земля в прошлом и настоящем : в 2 т. : материалы II регион. науч. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина ; зам. отв. ред. В. В. Низов, В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 215-216; Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института // Вятская земля в прошлом и настоящем : в 2 т. : материалы 2-й регион. науч. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина ; зам. отв. ред. В. В. Низов, В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 197-199; Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 5. С. 123-130.
12. Помелов В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера : в 2 т. : материалы регион. науч. конф. / гл. ред. В. В. Низов. Киров, 1996. Т. 2. С. 293-296.
13. Распоряжение Президиума ВЦИК и Наркомпроса РСФСР всем губернским и уездным исполкомам и отделам народного образования об организации детских домов и школ III Интернационала // Известия. 1920. 10 авг.
14. Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. 1137. Оп. 1. Д. 47.
15. ГАКО. Ф. 1137. Оп. 1. Д. 408.
16. ГАКО. Ф. 1143. Оп. 1. Д. 47.
17. ГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 13.
18. ГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 47.
19. ГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 201.
20. ГАКО. Ф. 1143. Оп. 2а. Д. 270.
21. ГАКО. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 78.
22. ГАКО. Ф. 1176. Оп. 1. Д. 90.
23. ГАКО. Ф. 1177. Оп. 1. Д. 195.
24. ГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 1.
25. ГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 15.
26. ГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 22.
27. ГАКО. Ф. 1189. Оп. 1. Д. 26.
28. ГАКО, ф. Р-139. Оп. 1. Д. 126.
29. ГАКО, ф. Р-2304. Оп. 6. Д. 736.

The school communes and school campuses in the 1920s: to the 100th anniversary of creation

V. B. Pomelov

Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy, Vyatka State University. Russia, Kirov.
ORCID: 0000-0002-3813-7745. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Abstract: The article outlines the activities of school communities and school campuses in the Russian Soviet Federative Socialist Republic in the early 1920-ies. A data on the number of these innovative educational establishments in the RSFSR in the 1920-ies is provided. The main stages of their development are outlined. A case study of school communities and school campuses is conducted on the examples of the school campus, located in Jaransk uезд in the Vyatka province, and it was headed by Anatoly Ivanovich Kondakov, as well as Mitino school campus (leaders Vassily Vassilievich Rossow and Vladimir Alexandrovich Petrov), located near the city of Vyatka, and the 1-st Vyatka school campus. The article shows the basic directions of activity of these innovative educational institutions of the first years of the Soviet power. Details of carrying out educational work with children, teachers' upbringing activities, forms of work are characterized. The author used a significant amount of archival material. The article shows the moral and spiritual situation in Russia in those years. School activities and school campuses are shown in a broader social background of those years.

Keywords: 1920-ies, school community, school campus, people's commissariat of the people education of the RSFSR, Vyatka guberniya, V. V. Rossov, V. A. Petrov, A. I. Kondakov, the 1-st Vyatka school town, the Znamensky school campus, the Mitino school town, labor and moral education, agricultural labor.

References

1. Baranova T. I. *SHkoly-kommuny* [School communes] // *Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya : v 2 t.* – Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vol. / chief editor V. V. Davydov. Vol. 2. M. "Big grew. the encyclopedia", 1999. P. 588.
2. Kondakov A. I. *Trudovoe vospitanie v Znamenskoj shkole-kommune* [Work education the Znamensk school – commune] / Soviet pedagogy. 1957, No. 9, pp. 97–112.
3. The decree of Council of people's Commissars of the RSFSR on the network of the people's Commissariat of the RSFSR of 2.08.1923 // *Izvestiya – News.* 1923. 03 Aug. (in Russ.)
4. Kondakov A. I. *SHkola-kommuna. Opyt uchebno-vospitatel'noj raboty Znamenskoj shkoly-kommuny Vyatskoj gubernii (1918–1925)* [School-commune. Experience of educational work of Znamensk school-commune of Vyatka province (1918–1925)]. M. 1961. 160 p.
5. *Polozhenie ob edinoj trudovoj shkole RSFSR. Utverzhdeno na zasedanii VCIK 30.09.1918 g.* – The regulations on the unified labor school of the RSFSR. Approved at the meeting of the VTSIK 30.09.1918 // Kondakov A. I. *SHkola-kommuna. Opyt uchebno-vospitatel'noj raboty Znamenskoj shkoly-kommuny Vyatskoj gubernii (1918–1925)* – Public education in the USSR: coll. doc. 1917–1973 / comp. A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov. M. "Pedagogika". 1974. 560 p.
6. Pomelov V. B. A. S. Makarenko – *sovremennik vsekh pokolenij (k 125-letiyu so dnya rozhdeniya velikogo pedagoga)* [A. S. Makarenko is the contemporary of all generations (to the 125th anniversary of the birth of the great teacher)] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State Humanitarian University. 2013, No. 1 (1), pp. 157–166.
7. Pomelov V. B. *Vyatskij Makarenko* [Vyatka Makarenko] // *Sputnik agitatora* – Partner of agitator. Kirov. 1989, No. 12, pp. 29–32.
8. Pomelov V. B. *Znamenskij shkol'nyj gorodok* [Znamensk school campus] // *Vyatskaya zemlya v proshlom i nastoyashchem (K 500-letiyu vhozhdeniya v sostav Rossijskogo gosudarstva): tez. dokl. i soobshchenij k nauch. konf.* – Vyatka land in the past and present (the 500th anniversary of entry into Russia): abstr. of reports and messages to scient. conf. / ed E. I. Kiryukhina. Kirov, 23–25 may 1989. Kirov. 1989. Pp. 199–200.
9. Pomelov V. B. *Kukarskoe (Sovetskoe) uchitel'skoe uchilishche – pervaya kuznica pedagogicheskikh kadrov v Vyatskom krae. K 110-letiyu so vremeni osnovaniya uchebnogo zavedeniya* [Kukarka (Soviet) teacher's College – the first smithy of pedagogical staff in the Vyatka region. On the 110th anniversary of the founding of the institution] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State humanitarian University. 2014, No. 1, pp. 67–73.
10. Pomelov V. B. *Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraya* [Teachers and psychologists of Vyatka region]. Kirov. 1993. 84 p.
11. Pomelov V. B. *Pervyj vypusknik Vyatskogo uchitel'skogo instituta* [The first graduate of the Vyatka teachers' Institute] // *Vyatskaya zemlya v proshlom i nastoyashchem : v 2 t. : materialy II region. nauch. konf.* – Vyatka land in the past and the present: in 2 vol.: materials of the II regional scientific conf. / resp. ed. E. I. Kiryukhina; deputy resp. ed. V. V. Nizov, V. B. Pomelov. Vol. I. Kirov. 1992. Pp. 215–216; Pomelov V. B. *Otkrytie Vyatskogo uchitel'skogo instituta* [Opening of Vyatka teacher's Institute] // *Vyatskaya zemlya v proshlom i*

nastoyashchem : v 2 t. : *materialy 2-j region. nauch. konf.* – Vyatka land in the past and present: in 2 vol.: materials of the 2nd region. scientific conf. / resp. ed. E. I. Kiryukhin; deputy resp. ed. V. V. Nizov, V. B. Pomelov. Vol. I. Kirov. 1992. Pp. 197–199; Pomelov V. B. *Otkrytie Vyatskogo uchitel'skogo instituta* [Opening of the Vyatka teachers' Institute] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State Humanitarian University. 2014, No. 5, pp. 123–130.

12. Pomelov V. B. *Uchitel'skie kursy v Vyatke pri uchastii D. I. Tihomirova* [Teacher courses in Vyatka with the participation of D. I. Tikhomirov] // *Religiya i cerkov' v kul'turno-istoricheskom razvitii Russkogo Severa* : v 2 t. : *materialy region. nauch. konf.* – Religion and Church in the cultural and historical development of The Russian North: 2 vol.: materials of region. scientific conf. / chief editor V. V. Nizov. Kirov. 1996. Vol. 2. Pp. 293–296.

13. The decree of the Presidium of the VTSIK and RSFSR people's Commissariat for all provincial and district executive committees and boards of education on the organization of children's homes and schools of the III International // *Izvestiya* – News. 1920. 10 Aug. (in Russ.)

14. State archive of the Kirov region (hereinafter – GAKO). F. 1137. Inv. 1. File 47.

15. GAKO. F. 1137. Inv. 1. File 408.

16. GAKO. F. 1143. Inv. 1. File 47.

17. GAKO. F. 1143. Inv. 2A. File 13.

18. GAKO. F. 1143. Inv. 2A. File 47.

19. GAKO. F. 1143. Inv. 2A. File 201.

20. GAKO. F. 1143. Inv. 2A. File 270.

21. GAKO. F. 1176. Inv. 1. File 78.

22. GAKO. F. 1176. Inv. 1. File 90.

23. GAKO. F. 1177. Inv. 1. File 195.

24. GAKO. F. 1189. Inv. 1. File 1.

25. GAKO. F. 1189. Inv. 1. File 15.

26. GAKO. F. 1189. Inv. 1. File 22.

27. GAKO. F. 1189. Inv. 1. File 26.

28. GAKO, f. R-139. Inv. 1. File 126.

29. GAKO, f. R-2304. Inv. 6. File 736.

Формирование представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры

Л. Н. Вахрушева¹, С. В. Мокеева²

¹кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.

E-mail: usr11524@vyatsu.ru

²студентка V курса кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров, E-mail: svetamockeewa@yandex.ru

Аннотация: Проблема формирования основ правовой культуры личности в большом объеме рассмотрена применительно к детям младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов, в меньшей степени – по отношению к детям дошкольного возраста. Однако, когда ребенок переступает порог школы, он должен иметь представление о том, в чем заключаются права и обязанности учителя и ученика. Ребенок, приученный в дошкольном детстве находить пути решения, учитывая не только свои желания, но и интересы и потребности окружающих, в своей взрослой жизни не будет прибегать к ущемлению прав других людей. В связи со сказанным актуализируется задача формирования у детей дошкольного возраста адекватных представлений о правах и обязанностях на основе использования разных средств. В качестве средства работы с детьми дошкольного возраста наиболее целесообразна, с нашей точки зрения, дидактическая игра, поскольку, как известно, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве.

Цель статьи заключается в составлении сравнительной характеристики содержания программ по ознакомлению детей дошкольного возраста с правами; уточнении содержания понятия «дидактическая игра о правах»; составлении критериев сформированности представлений о правах у детей 6–7 лет; определении педагогических условий развития представлений о правах детей 6–7 лет в процессе использования разработанных и апробированных дидактических игр в ходе организации кружка. В связи с этим материалы статьи могут быть полезны педагогам дошкольного и дополнительного образования, студентам педагогических направлений подготовки, интересующимся проблемами воспитания правовой культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: правовое воспитание, права ребенка дошкольного возраста, дидактическая игра о правах.

Введение: Концептуальные основы правового воспитания дошкольников разработаны С. А. Козловой, которая указывает, что применительно к детям дошкольного возраста следует вести речь не о чисто правовом, а о нравственно-правовом воспитании, так как его основой являются усвоенные нравственные нормы и правила поведения [7, с. 13]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который вступил в силу в 2014 г., в рамках социально-коммуникативного развития личности ребенка выделяются задачи, связанные с усвоением норм и ценностей, принятых в обществе; развитием общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [14, с. 7]. Н. Ю. Ган называет компоненты правового воспитания детей дошкольного возраста: информационно-познавательный, поведенческо-деятельностный, эмоционально-оценочный [5, с. 13]. На основе данных компонентов можно определить формы, методы и приемы, а также средства правового воспитания. Т. А. Шорыгина считает возможным проводить с детьми 5–10 лет занятия, построенные в форме бесед о правах, сопровождающиеся стихотворениями, сказками, рассказами [20, с. 3]. С. В. Федотова называет приемы: использование игрового персонажа; погружение ребенка в конкретную познавательную проблему; постановка ребенка в позицию другого ребенка [19, с. 94–96]. Разнообразны средства воспитания правовой культуры детей: совместная деятельность, игра, социальная и культурная атмосфера места проживания ребенка, искусство и пр. [12, с. 18] Ранее мы рассматривали одно из средств правового воспитания детей 5–6 лет – познавательную беседу [13, с. 237–242].

В качестве средства правового воспитания может выступать игра. Г. Н. Корнилаева, М. П. Шишминцева характеризуют игру-драматизацию как средство правового воспитания

старших дошкольников [12, с. 432–436]. В своем исследовании мы рассматриваем дидактическую игру как средство работы по формированию представлений о правах детей 6–7 лет. Охарактеризуем исследования, посвященные дидактической игре. Согласно классификации игр Д. В. Менджерицкой, дидактическая игра является одним из видов игр с правилами [11, с. 15]. Е. И. Удальцова считает, что дидактические игры остаются играми – ребят интересуют прежде всего игровые действия [18]. И. М. Кононова, К. Д. Сергеева [9, с. 102], А. К. Бондаренко [3, с. 16–22] указывают, что дидактическая игра является средством обучения. Р. И. Жуковская рассматривает игру как средство нравственного и умственного воспитания [6, с. 33]. В. Н. Аванесова [1, с. 178–180] определяет функции дидактической игры: 1) совершенствование и закрепление знаний; 2) усвоение новых знаний и умений разного содержания. А. И. Сорокина [16, с. 12–16] выделяет структурные компоненты дидактической игры: обучающая и игровая задачи; игровые действия; правила игры; подведение итогов. Ученых объединяет понимание игры как важной для ребенка деятельности, средства его обучения, воспитания и развития, что является актуальным для нашего исследования.

Для того чтобы понять, находит ли отражение дидактическая игра в парциальных программах дошкольного образования и общеобразовательных общеразвивающих программах дополнительного образования, мы посчитали необходимым проанализировать такого рода программы. Мы сравнили содержание следующих программ: З. Т. Биккининой «Я – маленький гражданин большого мира» [2], С. Рябковой «Мы – граждане России» [15] и Л. Ф. Трубачевой «Знайкины уроки» по правовому образованию детей [17].

Таблица 1

Сравнительная характеристика содержания программ по правовому образованию

Признаки сравнения	Название программы		
	«Я – маленький гражданин большого мира»	«Знайкины уроки» по правовому образованию детей	«Мы – граждане России»
Задачи	Создание условий для формирования у детей правовой компетентности; воспитание у детей уважительного и терпимого отношения к людям независимо от принадлежности и личностных качеств; содействие процессу формирования у детей: чувства собственного достоинства, своего мнения и навыков его выражения, умений конструктивного разрешения конфликтов и споров; воспитание уважения к достоинству и мнению другого человека; повышение уровня социально-правовой защищенности детей; формирование у родителей понимания ответственности семьи за ребенка	Познакомить детей в форме, соответствующей их возрасту, с основными документами по защите прав человека. Способствовать развитию положительного отношения ребенка к окружающим людям. Создать возможности для приобщения детей к ценностям сотрудничества с другими людьми. Развивать коммуникативную компетентность и социальные навыки ребенка. Формировать правовое сознание детей	Научить позитивно относиться к себе и другим людям; видеть разнообразные качества, осознавать их на доступном для их возраста уровне; оценивать поступки личности. Дать элементарные представления о правах, о целесообразности их использования в процессе взаимоотношений. Развивать способность оперировать правовыми знаниями в собственной жизни. Развивать коммуникативную компетентность и социальные навыки детей. Воспитывать толерантное отношение и уважение к людям независимо от их принадлежности, личностных качеств
Планируемые результаты освоения детьми данной программы	Усвоение прав и гражданское поведение, которое: – активизирует социальную позицию детей, обогащает их шкалу ценностей; – формирует высокие нравственные, личностные качества: самостоятельность, активность и др.	Усвоение прав и гражданское поведение, которое: – формирует высокие нравственные, личностные качества: инициативность, активность и др.; – позволяет ребенку правильно вести себя в обществе и природе, а также приобрести навыки произвольного контролирования своего поведения и управления им;	Сформированность основ правовой грамотности детей: – осознание ими своих прав и обязанностей; – расширение представлений о собственном месте в обществе; – владение терминологией по правовому воспитанию;

Окончание табл. 1

	<p>– формирует чувство собственного достоинства, осознание своих прав и свобод, чувство ответственности;</p> <p>– обеспечивает ответственное отношение к себе и окружающим, к природе;</p> <p>– пробуждает интерес к себе, своему внутреннему миру, системе потребностей, интересов;</p> <p>– развивает уважение и терпимость к людям независимо от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности</p>	<p>– обеспечивает ответственное отношение к себе и окружающим, к природе;</p> <p>– пробуждает и совершенствует интерес к себе, своему внутреннему миру, системе потребностей, интересов</p>	<p>– приобретение навыков слушать других, проводить анализ с точки зрения морально-нравственных ценностей, решать проблемы и выяснять свой статус;</p> <p>– сформированность представлений о том, что есть документы по правам человека, какие права в них закреплены, что ими обладают все люди в мире и что они обязательны;</p> <p>– понимание, что права человека надо уважать и соблюдать, что взаимодействие лучше, чем конфликт</p>
Наличие дидактических игр по правам детей	<p>«Делать друг другу что-то приятное», «Ты скажи мне, как тебя зовут», «Где эта улица, где этот дом?», «Дружная семья», «Отгадай и назови», «Угадай, кто это», «Помоги себе сам», «Я не должен...», «Я имею право...» и т. д.</p>	<p>«Обратись по имени», «Угадай, кто позвал?», «Радио», «Комплименты», «Не поделили игрушку», «Пойми меня», «Не забывай о товарищах», «Скажи другу комплимент», «Чьи права нарушены?», «Назови права героев»</p>	<p>«Кто из сказочных героев нарушает право?», «Распредели обязанности и права», «Кто я?», «Что означает мое имя?», «Кто имеет право жить в этом доме?», «Вспомни сказку, в которой было совершено похищение детей» и др.</p>

На основе сравнительной характеристики программ мы выделили некоторое сходство: 1) ставятся задачи, направленные на развитие социальных навыков и коммуникативной эрудированности детей, а также положительного отношения к другим независимо от пола, возраста и т. д.; 2) в качестве планируемых результатов освоения программ выступают нравственные личностные качества, уважение к себе и другим; 3) представлены названия дидактических игр, само их содержание отсутствует, что дает свободу в интерпретации их содержания.

На основании анализа исследований по проблемам правового воспитания, использования дидактической игры в работе с дошкольниками мы попытались уточнить содержание понятия «дидактическая игра о правах». С нашей точки зрения, дидактическая игра о правах – это метод активного обучения, предполагающий моделирование жизненных ситуаций, содержание которых связано с проявлением прав и обязанностей детей, на основе чего происходит формирование представлений о правах и обязанностях, соответствующих им образцов поведения.

Методы. Опираясь на теоретические исследования, мы провели эмпирическое исследование с детьми подготовительной к школе группы муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения № 12 «Добрая сказка» г. Кирова (2018 г.). Для выявления представлений о правах у дошкольников 6–7 лет мы применяли беседу «О правах ребенка»; игру «Догадайся и продолжи», описанные ранее (13). С нашей точки зрения, именно такого рода методы обследования наиболее целесообразны в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку дают возможность ребенку, с одной стороны, участвовать в свободном диалоге со взрослым; с другой – получить удовольствие от игры.

Вначале проводилась беседа «О правах ребенка», в ходе которой каждому ребенку индивидуально задавались вопросы:

1. Знаешь ли ты, что у ребенка есть свои права?
2. Как ты думаешь, что такое право?
3. Как называется документ, в котором прописаны все права детей?
4. Какие права есть у тебя и других детей?
5. В каких сказках нарушаются права сказочных героев? Назови эти права.
6. Какое право нарушено в сказках «Колобок», «Красная Шапочка»?
7. Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?

8. Можно ли вертеться на занятии, мешать заниматься другим детям? Почему?
9. Кто у нас больше всего нуждается в защите своих прав?
10. Кто защищает права детей?

Мальчики и девочки с низким уровнем чаще всего отвечали на вопросы, давая неточные, неполные ответы, либо ограничивались ответом «не знаю». На первый вопрос «Знаешь ли ты, что у ребенка есть свои права?» дошкольники чаще всего отвечали утвердительно, однако их последующие ответы на вопросы указывали на отсутствие такого рода представлений. Дети со средним уровнем выдавали неполные ответы. В качестве примера приведем некоторые ответы воспитанников на вопрос «Как ты думаешь, что такое право?»: «Когда ты можешь делать свое что-то», «Человек может делать свое дело», «Это значит, мне можно». Дети с высоким уровнем ответили практически на все вопросы, за исключением одного («Как называется документ, в котором прописаны все права детей?»), что свидетельствует о достаточной степени сформированности представлений о правах.

Следующим методом, с помощью которого мы выявляли представления о правах, была игра «Догадайся и продолжи». Дошкольникам предлагался ряд загадок о правах, которые нужно было отгадать:

1. Мама работала,
Папа трудился,
А я в детском садике все находился.
Все, кто устал от работы нелегкой,
Имеют полное право на ... (отдых)

2. Всех по-разному зовут:
Кот – Мурлыка,
Пес – Барбос,
Даже нашу козочку
Зовут красиво – Розочка.
Настя, Вика и Данила
Все имеют свое... (имя)

3. Чтобы вырасти успешным,
Надо много знать, уметь.
Чтобы вырасти большим,
Недостаточно питанья.
Мы использовать должны
Право на ... (образование)

4. Если дети заболели,
Плохо чувствуют себя,
И у них бронхит, ангина,
Пневмония, скарлатина,
Слышен детский крик и плач,
Вам поможет только... (врач)

5. Это право дано нам с рождения.
С первым вздохом и сердцебиением.
Даже мальчик не зря так сказал:
Пусть всегда будут солнце и небо,
Пусть всегда будем мама и я.
И без этого права не быть,
Ведь все имеют право на ... (жизнь)

В процессе отгадывания загадок мы наблюдали следующее: на загадки под номерами два и четыре дети отвечали без промедления, так как загадки были не очень сложными и не содержали в себе прямого высказывания о конкретном праве ребенка. А на загадки под номерами один, три и пять дошкольники затруднялись отвечать, потому что те требовали проявления конкретных представлений о правах и предполагали продолжение такого словосочетания, как «право на ...».

Результаты беседы и игры оценивались на основании разработанных нами критериев: 1) понимание, что такое право, какие права есть у детей; в каком документе права прописаны; 2) умение переносить представления о правах на сказочных героев; называть, какое право нарушено; оценивать поведение с точки зрения норм и правил, принятых в обществе; осмысливать смысл словосочетания «право на ...». Исходя из данных критериев, мы определили характеристики уровней сформированности представлений детей о правах.

Высокий уровень представлений о правах – ребенок понимает, что такое право; какие права есть у него и других детей; знает, в каком документе прописаны все права детей, и называет этот документ; переносит свои знания о правах на сказочных героев, называет, какое из прав нарушается; может оценивать свое поведение и поведение других людей с точки зрения норм и правил, принятых в обществе; осознает смысл словосочетания «право на ...» и уверенно продолжает его.

Средний уровень представлений о правах – у ребенка имеется фрагментарное понимание о том, что такое право, какие права имеют дети; он затрудняется в переносе своих знаний о правах на сказочных героев; частично может оценивать свое поведение и поведение других людей с точки зрения норм и правил, принятых в обществе; задумывается о смысле словосочетания «право на ...», не всегда может правильно его продолжить.

Низкий уровень представлений о правах – ребенок не знает о своих правах; оценивает свое поведение и поведение других людей с точки зрения жизненного опыта, а не норм поведения; словосочетание «право на...» вызывает у него растерянность.

После обследования детей 6–7 лет на основании проведения двух методик мы получили следующие результаты.

Таблица 2

**Уровень представлений о правах у детей 6–7 лет
 по результатам беседы «О правах ребенка» и игры «Догадайся и продолжи», %**

Методики	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Беседа «О правах ребенка»	50	40	10
Игра «Догадайся и продолжи»	40	40	20

Исходя из полученных данных, мы организовали работу по ознакомлению детей с правами в форме кружка «Маленьким детям – большие права». С нашей точки зрения, именно кружок дает возможность формировать представления о правах у детей 6–7 лет, так как организован на добровольных началах, с учетом интересов и потребностей детей. Кружковую работу проводили два раза в неделю в свободные от занятий вечерние часы. В качестве средства работы с детьми 6–7 лет в кружке использовали дидактическую игру. Мы выделили условия формирования представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры в ходе работы кружка: 1) соответствие содержания дидактических игр основополагающим документам («Всеобщая декларация прав человека» и «Конвенция о правах ребенка»); 2) преподнесение материала в увлекательной интересной форме (путешествие по стране Правдилия); 3) использование в дидактических играх символа изучаемого права, помогающего понять его суть; 4) разнообразие содержания дидактических игр.

Перечень прав, которые являлись основой содержания дидактических игр (право на жизнь, право на охрану и укрепление здоровья, право на образование, право на отдых, право на имя), выбирался нами в соответствии с поставленным первым условием, а именно, согласно основополагающим документам «Всеобщей декларации прав человека» [4] и «Конвенции о правах ребенка» [8].

Учитывая второе условие, материал для детей мы преподносили в увлекательной и интересной форме: путешествие по стране Правдилия в ходе поиска лепестков цветка Счастья. На лепестках были надпись (право, с которым познакомились дошкольники) и изображение – символ права, наглядно иллюстрирующий и помогающий понять его суть (третье условие). Содержание проведенных нами дидактических игр было достаточно разнообразно (четвертое условие), перечень игр представлен в табл. 3.

Таблица 3

Дидактические игры о правах для детей 6–7 лет

Название игры	Наименование права
«Счастье – жить»	Право на жизнь
«Спасатели»	
«Половинки»	Право на имя
«Ласковое имя»	
«Будьте здоровы»	Право на охрану и укрепление здоровья
«Врач и больной»	
«Век живи – век учись»	Право на образование
«Мы – будущие первоклассники»	
«Делу время, а потехе час»	Право на отдых
«Прогулка по извилистой дорожке»	
«Вспомни свои права»	Все вышеназванные права

В качестве примера приведем конспект дидактической игры «Будьте здоровы».

Цель: формировать представление детей о праве на охрану и укрепление здоровья.

Задачи: развивать умение формулировать правила здорового образа жизни в процессе помощи друзьям Айболита; понимать, что каждый человек, проживающий на планете Земля, имеет право на охрану и укрепление здоровья; развивать внимательность во время слушания правил и выполнения определенного действия (топанья, хлопанья); воспитывать желание помогать доктору Айболиту и его друзьям.

Игровая задача: помочь друзьям доктора Айболита вспомнить правила здорового образа жизни и не заболеть.

Игровое правило: если воспитатель называет правила здорового образа жизни – дети хлопают; если нездорового – топают.

Наглядный материал, оборудование: третий лепесток цветка Счастья.

Таблица 4

Ход игры «Будьте здоровы»

Структурный компонент игры	Деятельность педагога	Деятельность детей
Вводная часть	<ul style="list-style-type: none"> – Здравствуйте, ребята! К нам сегодня в детский сад пришло письмо от Доктора Айболита. – С ним приключилась беда. Он не может добраться до своих друзей в Африке из-за плохой нелетной погоды вот уже целую неделю. Доктор просит вас, здоровых, сильных, бодрых, энергичных, о помощи. Ведь его друзьям из Африки грозит опасность заболеть, так как они давно уже не придерживаются здорового образа жизни. – Ребята, мы поможем доктору Айболиту и его друзьям? Если мы с вами все правильно сделаем, то найдем второй лепесток цветка Счастья 	<p>Здороваются.</p> <p>Слушают внимательно, что написал Доктор Айболит.</p> <p>Отвечают: «Да (все хором), конечно, поможем»</p>
Основная часть	<ul style="list-style-type: none"> – Давайте же напомним друзьям Айболита о правилах здорового образа жизни. – Сейчас я вам буду называть правила здорового и нездорового образа жизни, а вы будьте внимательны. Если я назову правила здорового образа жизни – вы хлопаете, а если нездорового – топаете (чистить зубы по утрам, кушать овощи и фрукты, не гулять на свежем воздухе, соблюдать режим дня, мыть руки перед едой, не мыть руки после улицы, одеваться по погоде, не делать зарядку по утрам и т. д.). – Какие вы внимательные! Все правильно сделали. Вот и третий лепесток. – Кто догадался, о каком праве идет речь? – Молодцы, а вот как здесь написано: «Каждый человек имеет право на охрану и укрепление здоровья». – Ребята, это право имеют и друзья нашего доктора и, конечно же, вы! – Давайте с вами повторим это право. – Ребята, а если друзья Доктора или вы заболели, куда нужно обратиться? – Давайте вернем лепесток жителям Правдилии, чтобы они тоже могли охранять и укреплять свое здоровье 	<p>Внимательно слушают педагога.</p> <p>Топают и хлопают.</p> <p>Рассматривают, что на нем изображено.</p> <p>Отвечают: «Быть здоровым».</p> <p>Повторяют право все хором.</p> <p>Отвечают: «В больницу»</p>
Заключительная часть	<ul style="list-style-type: none"> – Ребята, какие вы все молодцы, помогли друзьям доктора Айболита. Теперь они точно не будут болеть, так как будут придерживаться здорового образа жизни. И вернули право на охрану и укрепление здоровья жителям Правдилии. – Понравилось ли вам помогать друзьям Айболита? – Ребята, с каким правом мы сегодня с вами познакомились? 	<p>Слушают педагога.</p> <p>Отвечают: «Да, мне понравилось, теперь они не будут болеть, топать и хлопать понравилось».</p> <p>Отвечают: «Право на укрепление здоровья, нужно еще охранять здоровье»</p>

В таком виде проходили дидактические игры по формированию представлений детей 6–7 лет о правах.

В заключительной беседе дети выражали радость, что помогли жителям Правдилии, нашли все лепестки цветка Счастья. Ребята захотели посадить у себя в группе такой же цветок и наполнить его лепестки новыми правами.

Результаты. Для определения эффективности проделанной работы в ходе формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Сопоставив констатирующий и контрольный этапы эксперимента, получили результаты, отраженные в табл. 5.

Таблица 5

**Сравнение уровня представлений о правах у детей 6–7 лет
в процессе проведения констатирующего и контрольного экспериментов, %**

	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Беседа «О правах ребенка»	50	40	10	10	30	60
Игра «Догадайся и продолжи»	40	40	20	-	40	60

На основании полученных результатов можно сказать, что дидактические игры и учет условий при их проведении положительно повлияли на формирование у детей 6–7 лет представлений о правах.

Заключение. В результате сравнения программ по ознакомлению детей дошкольного возраста с правами (З. Т. Биккинина «Я – маленький гражданин большого мира», С. Рябкова «Мы – граждане России», Л. Ф. Трубачева «Знайкины уроки» по правовому образованию детей) мы выявили сходные черты в содержании: в программах, рассчитанных на один год, ставятся задачи, связанные с развитием социальных навыков, коммуникативной осведомленности детей и позитивного отношения к другим; представлены названия игр по развитию представлений о правах. Основываясь на понимании того, что такое правовое воспитание и обучение, в чем суть дидактической игры, мы уточнили содержание понятия «дидактическая игра о правах». С нашей точки зрения, «дидактическая игра о правах» – это метод активного обучения, предполагающий моделирование жизненных ситуаций, содержащих сведения о правах и обязанностях детей, на основании которых происходит формирование представлений об правах и обязанностях, соответствующих образцов поведения.

Мы разработали критерии сформированности представлений детей 6–7 лет о правах: 1) понимание, что такое право, какие права есть у детей; в каком документе права зафиксированы; 2) умение осуществлять перенос представлений о правах на героев сказок; определять, какое право нарушено; оценивать поведение, исходя из норм и правил морали; понимать смысл выражения «право на ...».

Исходя из перечня прав, выделенных нами для изучения детьми 6–7 лет на основе двух основополагающих документов – «Всеобщей декларации прав человека» и «Конвенции о правах ребенка» (право на жизнь, право на охрану и укрепление здоровья, право на имя, право на образование, право на отдых), – были разработаны и апробированы дидактические игры с целью формирования представлений о правах детей 6–7 лет (право на жизнь: «Счастье – жить», «Спасатели»; право на имя: «Половинки», «Ласковое имя»; право на охрану и укрепление здоровья: «Будьте здоровы», «Врач и больной»; право на образование: «Век живи – век учись», «Мы – будущие первоклассники»; право на отдых: «Делу время, а потехе час», «Прогулка по извилистой дорожке»; заключительная игра по всем правам: «Вспомни свои права»). Материал для детей преподнесли в форме дидактических игр, организовав работу кружка «Маленьким детям – большие права».

Мы не претендуем на то, чтобы считать, что дидактическая игра – это единственное средство, которое может быть использовано в работе с детьми дошкольного возраста в рамках воспитания их правовой культуры. Вместе с тем, как показало исследование, дидактическая игра исключительно эффективна в формировании представлений о правах у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Аванесова В. Н. Дидактические игры // Сенсорное воспитание в детском саду. М. : Просвещение. 2009. С. 176–212.
2. Биккинина З. Т. Программа кружка по правовому воспитанию «Я – маленький гражданин большого мира». URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/08/10/programma-kruzhka-pravovomu-vospitanuyu-ya-malenkiy-grazhdanin> (дата обращения: 30.06.2018).
3. Бондаренко А. К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1994. 28 с.
4. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Российская газета. 1998. 10 дек. URL: http://referatwork.ru/spisok_literaturi/oformlenie_spiska_literaturi_gost_7-1-2003_7-0-5-2008_2014.html (дата обращения: 30.06.2018).
5. Ган Н. Ю. Педагогический мониторинг правового воспитания старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 218 с.
6. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 320 с.
7. Козлова С. А. Мы имеем право! : учеб.-метод. пособие для пед. коллективов детских дошкол. учрежд. М. : Обруч, 2010. 208 с.
8. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 30.06.2018).
9. Кононова И. М., Сергеева К. Д. Дидактические игры // Игра дошкольника. М. : Просвещение, 1989. С. 102–111.
10. Корнилаева Г. Н., Шишминцева М. П. Игра-драматизация как средство правового воспитания старших дошкольников // «Права детей – детям» : сб. материалов IV междунар. конф. (г. Ульяновск, 1 июня 2013 года). Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. С. 432–436.
11. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя детского сада. М. : Просвещение. 1982. 128 с.
12. Методика правового воспитания учащихся. М. : Просвещение, 1982. 223 с.
13. Мокеева С. В., Вахрушева Л. Н. Развитие представлений о правах детей 5–6 лет в процессе познавательной беседы // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 29. С. 237–242.
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 30.06.2018).
15. Рябкова С. Программа кружка по правовому воспитанию детей подготовительной к школе группы «Мы – граждане России». URL: <http://www.maam.ru/detskisad/programa-pravovogo-kruzhka-s-detmi-podgotovitelnoi-k-shkole-grupu-my-grazhdane-rosi.html> (дата обращения: 30.06.2018).
16. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М. : Просвещение. 1982. 96 с.
17. Трубачева Л. Ф. Программа «Знайкыны уроки» по правовому образованию детей. URL: <http://tmndetsady.ru/metodicheskiy-kabinet/news9187.html> (дата обращения: 30.06.2018).
18. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск : Нар. асвета, 1976. 128 с.
19. Федотова С. В. Правовое образование в детском саду и обучение дошкольников правам человека // Современное образование: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. М., 1998. С. 94–96.
20. Шорыгина Т. А. Беседы о правах ребенка : метод. пособие для занятий с детьми 5–10 лет. М. : ТЦ Сфера, 2007. 144 с.

Formation of 6–7 year old children's ideas about the rights in the process of didactic games

L. N. Vakhrusheva¹, S. V. Mokeeva²

¹PhD of pedagogical sciences, associate professor, head of the Department of pedagogy and methodology of preschool and primary education, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: usr11524@vyatsu.ru

²student of the V course of the Department of pedagogy and methodology of preschool and primary education, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: svetamockeewa@yandex.ru

Abstract: The problem of the formation of the foundations of the legal culture of the individual in large volumes is considered in relation to children of primary school age, adolescence and adolescence, to a lesser extent – in relation to preschool children. However, when a child crosses the threshold of the school, he must have an idea of what the rights and duties of the teacher and student are. A child who has been trained in pre-

school childhood to find solutions, taking into account not only his desires, but also the interests and needs of others, in his adult life will not resort to infringement of the rights of others. In connection with the above, the task of forming preschool adequate representations about rights and duties on the basis of using different means is actualized. As a means of working with children of preschool age, the didactic game is most suitable from our point of view, since it is known that the game is the leading activity in preschool childhood.

The purpose of the article is to compile a comparative description of the content of programs to familiarize preschool children with rights; clarification of the content of the concept of "didactic game of rights"; drawing up criteria for the formation of ideas about the rights of children aged 6-7 years; the definition of the pedagogical conditions for the development of ideas about the rights of children 6-7 years in the process of using developed and approved didactic games in the organization of the circle. In this regard, the materials of the article can be useful for teachers of preschool and additional education, students of pedagogical areas of training, who are interested in the issues of education of legal culture in children of senior preschool age.

Keywords: legal education, the rights of the child of preschool age, didactic game about the rights.

References

1. Avanesova V. N. *Didakticheskie igr* [Educational games] // *Sensornoe vospitanie v detskom sadu* – Sensor education in the kindergarten. M. Prosveshchenie. 2009. Pp. 176–212.
2. Bikkinina Z. T. *Programma kruzhka po pravovomu vospitaniyu «YA malen'kij grazhdanin – bol'shogo mira»* [Program of group on legal education "I am a small citizen of a big law."] Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/08/10/programma-kruzhka-po-pravovomu-vospitaniyu-ya-malenkiy-grazhdanin> (date accessed: 30.06.2018).
3. Bondarenko A. K. *Teoriya didakticheskikh igr i praktika ih ispol'zovaniya v detskom sadu* [Theory of didactic games and practice of their use in kindergarten]. M. Publishing house of Moscow State Pedagogical Institute n. a. V. I. Lenin. 1994. 28 p.
4. The universal Declaration of human rights (adopted by the UN General Assembly on 10.12.1948) // *Rossiyskaya Gazeta*. 1998. Dec 10. Available at: http://referatwork.ru/spisok_literaturi/oformlenie_spiska_literaturi_gost_7-1-2003_7-0-5-2008_2014.html (date accessed: 30.06.2018). (in Russ.)
5. Gan N. YU. *Pedagogicheskij monitoring pravovogo vospitaniya starshih doshkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical monitoring of legal education of senior preschool children: dis. ... PhD of ped. sciences]. Yekaterinburg. 2002. 218 p.
6. Zhukovskaya R. I. *Vospitanie rebenka v igre* [Education of the child in the game]. M. Publishing house of the APS RSFSR. 1963. 320 p.
7. Kozlova S. A. *My imeem pravo!: ucheb.-metod. posobie dlya ped. kollektivov detskih doshk. uchrezhd* [We have the right!: tutorial for the ped. groups of children of pre-school education]. M. Obruch. 2010. 208 p.
8. Convention on the rights of the child. Adopted by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (date accessed: 30.06.2018). (in Russ.)
9. Kononova I. M., Sergeeva K. D. *Didakticheskie igr* [Didactic games] // *Igra doshkol'nika* – Game of a preschooler. M. Prosveshchenie. 1989. Pp. 102–111.
10. Kornilaeva G. N., Shishinceva M. P. *Igra-dramatizatsiya kak sredstvo pravovogo vospitaniya starshih doshkol'nikov* [Game-dramatization as a means of legal education of senior preschool children] // «Prava detej – detyam»: sb. materialov IV mezhdunar. konf. (g. Ulyanovsk, 1 iyunya 2013 goda) – "Children's rights – to children": materials of the IV Intern. Conf. (Ulyanovsk, June 1, 2013). Ulyanovsk. Publisher Kachalin Alexander. 2013. Pp. 432–436.
11. Mendzherickaya D. V. *Vospitatelyu o detskoj igre: posobie dlya vospitatelya detskogo sada* [To the educator about child's play : a manual for the kindergarten teacher]. M. Prosveshchenie. 1982. 128 p.
12. *Metodika pravovogo vospitaniya uchaschihsya* – Methods of legal education of students. M. Prosveshchenie. 1982. 223 p.
13. Mokeeva S. V., Vahrusheva L. N. *Razvitie predstavlenij o pravah detej 5–6 let v processe poznavatel'noj besedy* [Development of ideas about the rights of children of 5–6 years in the process of cognitive conversation] // *Koncept: nauch.-metod. ehlektron. zhurn.* – Concept: scientific-method. electron. journ. 2017, vol. 29, pp. 237–242.
14. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation (Ministry of education and science) of October 17, 2013 № 1155 Moscow "On approval of the Federal state educational standard of preschool education". Federal state educational standard of preschool education. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (date accessed: 30.06.2018) (in Russ.).
15. Ryabkova S. *Programma kruzhka po pravovomu vospitaniyu detej podgotovitel'noj k shkole gruppy «My – grazhdane Rossii»* [Program circle on legal education of children preparatory to the school group "We are citizens of Russia"]. Available at: <http://www.maam.ru/detskijsad/programa-pravovogo-kruzhka-s-detmi-podgotovitelnoi-k-shkole-grupy-my-grazhdane-rosi.html> (date accessed: 30.06.2018).

16. Sorokina A. I. *Didakticheskie igry v detskom sadu* [Didactic games in kindergarten]. M. Prosveshchenie. 1982. 96 p.
17. Trubachyova L. F. *Programma «Znajkiny uroki» po pravovomu obrazovaniyu detej* [Program "Zaika lessons" legal education of children]. Available at: <http://tmndetsady.ru/metodicheskiy-kabinet/news9187.html> (date accessed: 30.06.2018).
18. Udal'cova E. I. *Didakticheskie igry v vospitanii i obuchenii doshkol'nikov* [Didactic games in the education and training of preschoolers]. Minsk. Nar. asveta. 1976. 128 p.
19. Fedotova S. V. *Pravovoe obrazovanie v detskom sadu i obuchenie doshkol'nikov pravam cheloveka* [Legal education in kindergarten and preschool education human rights] // *Sovremennoe obrazovanie: problemy i perspektivy: sb. nauch. tr.* – Contemporary education: problems and prospects: collection of scientific works. M. 1998. Pp. 94–96.
20. SHorygina T. A. *Besedy o pravah rebenka: metod. posobie dlya zanyatij s det'mi 5–10 let* [Talks about the rights of the child: method. tutorial for lessons with children of 5–10 years]. M. Typ. center Sfera. 2007. 144 p.

Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковом университете

Е. А. Шалагинова

старший преподаватель кафедры иностранных языков неязыковых направлений,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0001-7174-9957. E-mail: lady.shalaginova@inbox.ru

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных проблем методики преподавания иностранных языков – организации самостоятельной работы в неязыковом вузе. Цель статьи – определить содержание самостоятельной работы на нескольких этапах обучения иностранному языку студентов-бакалавров, представить учебные стратегии для выполнения заданий и предложить наиболее эффективные технологии. Суть исследования заключается в выполнении студентами предложенных заданий для самостоятельной работы по видам речевой деятельности на трех этапах обучения иностранному языку и проверке эффективности написания студентами тестов, а также в прохождении аттестации. Методами исследования являются следующие: метод сравнения, метод группировки заданий для самостоятельной работы по этапам и метод статистического анализа. В результате использования системы разработанных заданий для выполнения самостоятельной учебной деятельности, применения продуманных учебных стратегий и продуктивных технологий студенты лучше пишут тесты и проходят аттестацию, становятся более самостоятельными, творческими и ответственными. Выполнение предложенных заданий, знание учебных стратегий позволяет студентам строить устную и письменную речь на иностранном языке более логично, аргументированно и правильно; приобретать новые знания; овладевать культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. Обучающиеся овладевают основными методами, способами и средствами получения и переработки информации. Технологии проектов и портфолио являются действенными для самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студентов в вузовской и профессиональной среде. Благодаря этим технологиям студенты учатся овладевать приемами выполнения проектных заданий на иностранном языке; правильно организуют процесс собственного развития; выражают свое мнение; дают оценку своим действиям и аргументируют собственное решение. У студентов формируется ответственность за ход и результаты овладения языком; сознательность в организации собственной учебной деятельности; самостоятельность и креативность при выполнении заданий. Они принимают активное участие в определении динамики своих достижений. Предлагаемые технологии могут применяться при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: иностранный язык, этапы обучения, самостоятельная работа, учебные стратегии, технология проектов, портфолио, тест, аттестация.

В программе дисциплины «Иностранный язык» для подготовки бакалавров в неязыковом вузе большое количество часов отводится на самостоятельную работу, поэтому ее организация является важной и актуальной. Современное образование готовит квалифицированного работника, способного к постоянному профессиональному росту, социальной мобильности [9]. Самостоятельная работа становится одной из ведущих форм организации учебного процесса и предполагает всемерное развитие у обучающихся готовности к постоянному, непрерывному саморазвитию, стремлению к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике [16, с. 4].

Данной проблемой занимается ряд исследователей. Например, Г. М. Фролова и А. Н. Щукин считают, что самостоятельная работа относится к организационной форме обучения. Ее эффективность зависит от осознания студентами цели такой работы, от овладения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком [20, с. 75].

Н. Ф. Коряковцева выделяет основные характеристики ситуации развития, которые проявляются в самостоятельной учебной деятельности студентов: направленность на развитие и самоопределение обучаемого как языковой личности; обеспечение условий для самоопределения и саморазвития студента; опора на аффективные (эмпатические) качества лич-

ности в процессе поиска, выбора и принятия решения [10, с. 91]. Самостоятельная работа по иностранному языку становится важнейшим компонентом учебного процесса [1].

Программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) направлена на «формирование у студентов:

- ответственности за ход и результаты овладения иностранным языком;
- сознательности в организации собственной учебной деятельности;
- самостоятельности и креативности при выполнении заданий;
- активного участия в определении динамики своих достижений» [14, с. 7].

В УМК по дисциплине «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по направлению «Психология» (уровень бакалавриата), разработанном Е. А. Шалагиновой, предусмотрено, что самостоятельная работа складывается из следующих элементов: подготовка к аудиторным занятиям, подготовка к текущей аттестации, подготовка к тестам по модулям [17, с. 3].

Проблема обучения иностранному языку бакалавров неязыковых факультетов заключается в неумении студентов правильно организовать свою самостоятельную работу и подготовиться к тестированию и аттестации на должном уровне. Для решения данной проблемы была выдвинута гипотеза о влиянии предложенной системы заданий, действенных учебных стратегий и технологий на успешное выполнение тестов студентами и получение ими аттестации. Для проверки этой гипотезы было организовано исследование. Цель исследования – улучшить написание тестов и прохождение аттестации студентами-бакалаврами благодаря использованию заданий для самостоятельной работы, действенных учебных стратегий и продуктивных технологий на трех этапах обучения иностранному языку.

В течение учебного года (2017–2018) было проведено исследование в Вятском государственном университете с бакалаврами I курса очного отделения направления 37.03.01 «Психология». В данном исследовании приняли участие 20 студентов. Методами исследования выступают следующие: метод сравнения, метод группировки заданий для самостоятельной работы по этапам и метод статистического анализа.

Специфика самостоятельной работы в неязыковом университете состоит в преемственности школьного и вузовского образования, в совершенствовании умений и навыков во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме, в последовательном выполнении студентами специально разработанной системы заданий преподавателя, в применении действенных учебных стратегий и продуктивных технологий.

На начальном этапе обучения иностранному языку задания для самостоятельной работы сводятся к повторению правил, заучиванию и разбору примеров, пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, диалогов, монологов и небольших текстов. Помимо обучения основам нормативного произношения предлагается повторение и освоение студентами элементарной грамматики и лексики. На самостоятельную работу выносятся задания типа: составьте рассказ по схеме, плану; опишите то или иное явление, предмет, лицо, действие; сделайте сравнительный анализ текстов, схем, теорий и т. д.

Преподавателю при этом необходимо обращать внимание студентов на совершенствование всех видов речевой деятельности.

Аудирование. Внимание студентов обращается на ритм речи – ударные и неударные слова в потоке речи; деление речевого потока на синтагмы; интонации предложений различных типов; понимание главной информации; письменную фиксацию ключевых слов при прослушивании текста; письменное восстановление текста после его прослушивания.

Говорение. Применяются выступления с небольшими сообщениями, подготовленными заранее; создание текста в устной форме на основе прочитанного.

Чтение. В качестве заданий для самостоятельной работы предлагаются определение темы текста с опорой на заголовок; выделение главной мысли; понимание общего содержания текста; выявление перечня рассматриваемых в тексте вопросов; отделение главной информации от второстепенной.

Письмо. Заданиями для самостоятельной работы выступают фиксация информации, полученной при чтении текста; подготовка записей ключевых слов и выражений текста; конспект текстов; описание фактов, явлений, событий.

В конце начального этапа, который занимал два месяца, был проведен тест. Успешно справились с тестом 85% обучающихся, 85% были аттестованы.

На основном этапе для самостоятельной работы предлагаются следующие задания: прослушайте аудиотекст продолжительностью 3–4 минуты и выполните задание преподавателя; составьте монологическое высказывание объемом 20–25 предложений по указанной теме, используя изученную лексику; изложите события текста с позиции другого человека; употребите в диалоге разговорные формулы в зависимости от коммуникативной ситуации; обсудите в парах представленные короткие тезисы и выясните, какая тема затрагивается, какая ситуация ее иллюстрирует.

На данном этапе у студентов формируются компетенции профессиональной направленности. Делается упор на лексико-грамматический материал по специальности, студенты готовят как небольшие сообщения, так и доклады и презентации на профессиональные темы. Студенты учатся использовать обороты языка, которые характерны для научной речи.

По каждому виду речевой деятельности предлагаются специально подобранные задания.

Аудирование: установление последовательности, логической связи фактов, передаваемых в аудиосообщении; понимание взаимосвязи фактов, явлений, событий; выявление в аудиотексте причинно-следственных отношений; установление логико-смысловой структуры текста.

Говорение: изложение фактов в последовательности в соответствии с коммуникативной задачей; построение сообщения логично и последовательно.

Чтение: изучение информации текста точно и полно; установление смысловой связи внутри абзацев и между ними; осуществление поиска и выявление желаемой информации; установление логических связей между фактами; догадка о значении незнакомых элементов текста по контексту, сходству с родным языком; использование в качестве опоры для понимания заголовков, подзаголовков, иллюстраций.

Письмо: письменный перевод текста на иностранный язык; составление письменного конспекта текста.

По окончании основного этапа, который длился четыре месяца, 90% студентов успешно прошли тест. Аттестацию получили 90% обучаемых.

Заключительный этап обучения, который занимает два месяца, предполагает реферирование и аннотирование оригинальных текстов по специальности, создание проектов и знакомство с основами делового письма.

Для эффективной подготовки к аннотированию и реферированию текстов по специальности студентам предлагаются такие виды самостоятельной работы: самостоятельное чтение и изучение рекомендуемой теоретической литературы; самостоятельная библиографическая работа с источниками; терминологическая работа (работа с глоссариями).

Применяются следующие задания для оценки понимания текстов.

Чтение: изучающее чтение – составление плана пересказа текста; поисковое – составление вопросов к тексту; ознакомительное – подбор заголовков из предложенных вариантов; подготовка материалов для учебного проекта; распознавание структуры текста, выделение его смысловых частей; использование комментариев, пояснений, примечаний для лучшего понимания содержания текста; предвосхищение понимания содержания текста по содержанию заголовка, предыдущего фрагмента.

Письмо: написание эссе, сочинения, делового письма; заполнение анкеты, резюме; оформление заявки на участие в конкурсе, проекте; письменный перевод текста; выполнение письменных заданий по образцу; подготовка материалов для учебного проекта; написание конспекта по тексту.

Говорение: подготовка сообщений по заданной теме; решение проблемной ситуации в диалоге; комментирование фактологического материала; подготовка рассказа о жизненном эпизоде.

После заключительного этапа тест был выполнен бакалаврами на 95%, количество аттестованных студентов достигло 95%.

Особое внимание при организации самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковом университете следует уделять знакомству с учебными стратегиями [14, с. 16].

В учебных стратегиях отражены последовательность и специфика действий студента. До того как выполнить задание, студенту нужно наметить цель; определить пути достижения цели; выделить наиболее подходящий способ решения; составить план выполнения действий; выбрать вспомогательные ресурсы.

При выполнении задания обучающемуся предлагается обратить внимание на контекст; привлечь свой потенциал; применить подходящие способы запоминания; извлечь основную информацию; использовать полученную информацию на практике; оценить результаты; определить ошибки; провести анализ трудностей; выделить новую цель; обозначить способы ее достижения; начать выполнять задание.

По окончании выполнения задания студенту следует понять результат; провести рефлексию проделанной работы и полученного результата; подумать о наилучших приемах работы; сделать сравнение своей самооценки с самооценкой других студентов, дать самооценку и сравнить ее с оценкой педагога.

Чтобы оптимизировать самостоятельную работу студентов при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык», нужно выбрать оптимальные методы обучения [2, с. 190]. Желательно сочетать традиционные методы и инновационные технологии. Наиболее подходящими технологиями для самостоятельной внеаудиторной работы являются технология проектов и технология портфолио.

Технология проектов ориентирована на взаимодействие студентов в социуме, на сотрудничество, решение проблем, связанных с будущей профессией. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе представляет собой интеграцию базовых языковых знаний со специальными дисциплинами [3]. Работая над проектом, каждый студент имеет возможность проявить собственную фантазию, креативность, самостоятельность [13].

Проектная методика – метод обучения, в основе которого лежит личностно-деятельностный подход к обучению [12, с. 235]. Студент является «субъектом» обучения. Отношения «преподаватель – студент» строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели [6, с. 143].

Проекты различаются по характеру доминирующей деятельности, по предметно-содержательной области, по количеству участников, по продолжительности и т. д. [19, с. 142] Формы реализации проекта также различны: это может быть печатная работа, статья, доклад на конференцию, творческий отчет и т. д. [11, с. 46]

Виды проектов в области изучения языка подразделяются на конструктивно-практические; игровые-ролевые; информационные и исследовательские; издательские; сценарные; творческие работы и др.

Рассмотрим один из примененных нами проектов. Название проекта – «Великобритания». За основу был взят текст из учебного пособия [7, с. 113].

Этапы работы над проектом:

1-й этап – поисковый. На этом этапе студентами определяется тематическое поле и формулируется тема проекта. Идет поиск и анализ проблемы, ставится цель проекта. Формируются малые творческие группы по три-четыре человека, которые выбирают свою мини-тему. Студентами были предложены следующие мини-темы: «Географическое положение», «Столица», «Экономика», «Политическая система».

2-й этап – аналитический. На данном этапе происходит анализ имеющейся информации, сбор и изучение информации, поиск оптимального способа достижения цели проекта; составление плана реализации проекта; анализ ресурсов. Творческие группы должны собрать материал по своей мини-теме.

3-й этап – практический. На данном этапе осуществляется текущий контроль качества и рефлексии субъектов проектирования, вносятся изменения в конструкцию и технологию.

4-й этап – презентационный. В ходе его проводится подготовка презентационных материалов, а затем презентация проекта «Великобритания».

5-й этап – контрольный. Анализируются результаты выполнения проекта. Оценивается качество выполнения проекта. Происходит самооценка участников проекта.

Технология проектов формирует у студентов навыки исследовательской работы: поиск информации (работа со справочной литературой, словарями, сетью Интернет), обработка полученных данных; развивает коммуникативные навыки и культуру общения. Метод проектов развивает также познавательные навыки студентов: умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое мышление [18, с. 95].

Что касается метода портфолио, то он позволяет студентам организовать процесс собственного развития. Для преподавателя портфолио студента является средством обратной связи и инструментом оценочной деятельности. Выделяют такие типы портфолио, как рабочий, протокольный и итоговый [13].

Работа над портфолио ведется в течение всего курса обучения иностранному языку.

Портфолио должно отвечать следующим требованиям: иметь творчески оформленную обложку, отражающую личность и интересы студента, и четко сформулированное оглавление; листы должны свободно извлекаться, что позволяет вносить изменения в содержание портфолио; важно обеспечить соответствие содержания названию рубрик и полноценную наполняемость рубрик.

Портфолио может включать дидактические материалы, используемые студентом в процессе изучения языка, результаты выполнения контрольных заданий, самостоятельные и творческие работы студента. Целесообразно выделить в портфолио разделы для грамматики и разговорных тем. Выставляемая студенту оценка за портфолио состоит из самооценки, оценки преподавателя и оценки всей группы [4].

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что продуманная системная организация самостоятельной работы при обучении иностранному языку в неязыковом университете положительно влияет на академические достижения студентов, выполнение тестов и прохождение ими аттестации.

Выполнение обучающимися системы заданий для самостоятельной работы на начальном, основном и заключительном этапах обучения, знание и применение обучающимися учебных стратегий приводят к развитию способности студентов логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на иностранном языке; эффективно приобретать новые знания; овладевать культурой мышления, способностью к обобщению, анализу и переработке информации. Обучающиеся четко ставят цели самостоятельной работы и ищут оптимальные пути их достижения. Самостоятельная работа активизирует мыслительные процессы, способствует проявлению инициативы и творчества.

Технологии проектов и портфолио позволяют обучать иностранному языку как социальному феномену, формируют у студентов умение самостоятельно действовать в различных социальных ситуациях. Эти технологии способствуют четкому выражению студентами своего мнения и аргументации собственных решений. Если преподаватель будет осознавать необходимость развития рефлексии личности, ориентировать студентов на самообразование, самоанализ, самооценку, то будут созданы благоприятные условия для развития личности студента [15; 5]. Для самостоятельного выполнения заданий студенты должны уметь планировать, выбирать наиболее целесообразные способы выполнения заданий на каждом этапе, систематически проводить самоконтроль и самокоррекцию.

Итак, самостоятельная работа при обучении иностранному языку в неязыковых университетах должна быть системно выстроена и ориентирована не только на продуктивную учебную деятельность, но и на личность студента, его инициативу, развитие его профессиональных компетенций и творческого потенциала.

Список литературы

1. *Беляева А.* Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 46–49.
2. *Васькина Т. И., Поцепай С. Н.* Организация самостоятельной работы в аграрном вузе // Сборник научных статей по итогам V Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. Брянск : БГИТУ, 2017. С. 187–192.
3. *Васькина Т. И., Поцепай С. Н.* Современные педагогические технологии при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам в неязыковых вузах : сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. Брянск, 2016. С. 167–172.
4. *Воронова Е. Н.* Использование обучающих технологий в процессе изучения иностранного языка в вузе // Сборник статей Межвуз. науч.-практ. конф. Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т, 2016. С. 49–54.
5. *Воронова Е. Н.* Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Сипакова И. Н., Александрова Е. А. и др. Организация самостоятельной работы студентов. Саратов : Изд-во Техно-Декор, 2015. С. 70–101.
6. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2004. 336 с.
7. *Говорим и читаем по-английски : метод. пособие / сост. М. М. Кувалдина.* Киров : ВятГГУ, 2011. 209 с.
8. *Голуб Л. Н.* Развитие коммуникативной компетенции студентов на занятиях иностранного языка // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 64–69.

9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 Правительства РФ от 13.12.2013 № 1154. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.

10. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М. : Академия, 2010. 192 с.

11. *Круглова О. С.* Технология проектного обучения // Завуч. 1999. № 6. С. 45–48.

12. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие / под ред. А. Н. Шамова. М. : АСТ, 2008. 253 с.

13. *Полежаев В. Д., Полежаева М. В.* Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 3. С. 77–78.

14. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 32 с.

15. Развитие умения рефлексии в языковом образовании : метод. рек. / под ред. Л. М. Малых. Ижевск, 2008. 42 с.

16. *Сергеенкова В. В.* Управляемая самостоятельная работа студентов. Минск : РИВШ, 2004. 132 с.

17. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Иностранный язык», направление 37.03.01 «Психология». Киров : ВятГУ, 2017. 42 с.

18. *Шалагинова Е. А.* Метод проектов на занятиях по иностранному языку у студентов неязыковых специальностей // Проблемы и перспективы социально-экономического реформирования современного государства и общества : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. М. : Перо, 2015. С. 95–97.

19. *Шамова Т. И., Давыденко Т. М.* Управление образовательными процессами. М. : «Пед. поиск», 2001. 162 с.

20. *Щукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков. М. : Академия, 2015. 288 с.

Organization of independent work of students- bachelors in teaching foreign language at non-linguistic university

E. A. Shalaginova

senior lecturer of the Department of foreign languages of non-linguistic areas, Vyatka state University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-7174-9957. E-mail: lady.shalaginova@inbox.ru

Abstract: The given article is devoted to one of the actual problems of methods of foreign languages teaching: organization of independent work at non-linguistic higher educational establishment. The purpose of the article is to determine the contents of independent work at several stages of teaching foreign language of students-bachelors, to present training strategies for performing the tasks and to suggest the most effective technologies. The essence of the research is to do the suggested tasks for independent work according to kinds of speech activity at three stages by students and to check the effectiveness of writing tests and passing the attestation. The research methods are: method of comparison, method of classification tasks for independent work according to the stages and method of statistical analysis. As a result of using the system of worked out tasks for performing independent activity, considered training strategies and productive technologies, students write tests better and pass attestation, become more independent, creative and responsible. Doing the suggested tasks, knowing the training strategies give the students possibility to form oral and written speech in foreign language more logically, argumentatively and correctly; to get new knowledge; to possess the culture of thinking, ability to generalization, analysis and perception of information; to put the purpose and to choose the ways of its achievement. The learners master the main methods, ways and means of getting and understanding information. Technologies of projects and portfolio are effective for self-organization, self-knowledge, self-appraisal, self-development and self-presentation of students in higher school and professional environment. Thanks to these technologies learners are taught to possess ways of performing project tasks in foreign language; organize process of own development correctly; express their opinion; give estimation of their actions and argue their own decision. The responsibility for course and results of mastering language; consciousness in organization of own educational activity; independence and creativity in fulfilling the tasks are formed. Students take active part in determination dynamics of their achievements. The suggested technologies can be used in foreign language teaching of students at non-linguistic specialties.

Keywords: foreign language, stages of teaching, independent work, training strategies, project technology, portfolio, test, attestation.

References

1. Belyaeva A. *Upravlenie samostoyatel'noj rabotoj studentov* [Management of independent work of students] // *Vysshe obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2003, No. 6, pp. 46–49.
2. Vas'kina T. I., Pocepaj S. N. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty v agrarnom vuze* [The organization of independent work in the agricultural high school] // *Sbornik nauchnyh statej po itogam V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Collection of scientific articles on the results of the V International scientific- pract. conf. / under the editorship of V. S. Artemova, N. A. Salnikova, E. A. Tsygankova. Bryansk. BSITU. 2017. Pp. 187–192.
3. Vas'kina T. I., Pocepaj S. N. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Modern pedagogical technologies in teaching students a foreign language in not language high school] // *Voprosy sovremennoj filologii i problemy metodiki obucheniya yazykam v neyazykovykh vuzakh: sb. materialov VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Problems of modern Philology and problems of methods of teaching languages in non-linguistic universities: proceedings of VI Intern. scientific- pract. conf. Bryansk. 2016. Pp. 167–172.
4. Voronova E. N. *Ispol'zovanie obuchayushchih tekhnologij v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze* [The use of educational technologies in the process of learning a foreign language in high school] // *Sbornik statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Nac. issled.* – Collection of articles of scientific-pract. conf. Nat. research Nizhniy Novgorod State University. 2016. Pp. 49–54.
5. Voronova E. N. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka* [Pedagogical support of students' independent work when learning a foreign language] // *Sipakova I. N., Aleksandrova E. A. i dr. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov* [Organization of independent work of students]. Saratov. Publishing house Techno-Dekor. 2015. Pp. 70–101.
6. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zaved.* [Theory of foreign language teaching: Didactics and methodology: textbook for students of linguistic universities and fac. of foreign languages of higher ped. universities. M. Akademiya. 2004. 336 p.
7. *Govorim i chitaem po-anglijski : metod. posobie* – Speak and read English: method. tutorial / comp. M. M. Kuvaldina. Kirov. VyatSHU. 2011. 209 p.
8. Golub L.N. *Razvitiye kommunikativnoj kompetencii studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka* [The development of communicative competence of students at lessons of foreign language] // *Aktual'nye voprosy ehkonomiki i agrobiznesa: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Actual problems of Economics and agribusiness: proceedings of the VIII Intern. scientific- pract. conf. M. 2017. Pp. 64–69.
9. *Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 g.* – The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010 / / *Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002 № 393 Pravitel'stva RF ot 13.12.2013 № 1154* – Annex to the order of the Ministry of education of Russia of 11.02.2002 № 393 of the Government of the Russian Federation of 13.12.2013 № 1154. Available at: http://www/edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
10. Koryakoveva N. F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]. M. Akademiya. 2010. 192 p.
11. Kruglova O. S. *Tekhnologiya proektnogo obucheniya* [Technology of project training] // *Zavuch* – Head teacher. 1999, No. 6, pp. 45–48.
12. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obshchij kurs: ucheb. posobie* – Methods of teaching foreign languages: general course: tutorial / under the editorship of A. N. Shamov. M. AST. 2008. 253 p.
13. Polezhaev V. D., Polezhaeva M. V. *Portfolio studenta kak instrument sozdaniya individual'noj traektorii obucheniya* [Portfolio of student as a tool for creating individual learning paths] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* – Modern science-intensive technologies. 2008, No. 3, pp. 77–78.
14. *Primernaya programma po discipline «Inostrannyj yazyk» dlya podgotovki bakalavrov (neyazykovye vuzy)* – Sample program in the discipline "Foreign language" for bachelors (non-linguistic universities). M. IPK MGLU "Rema". 2011. 32 p.
15. *Razvitiye umeniya refleksii v yazykovom obrazovanii : metod. rek.* – Development of reflection skills in language education: method. recommendations / ed. by L. M. Malyh. Izhevsk. 2008. 42 p.
16. Sergeenkova V. V. *Upravlyaemaya samostoyatel'naya rabota studentov* [Controlled independent work of students]. Minsk. National Institute of Higher Education. 2004. 132 p.
17. *Uchebno-metodicheskij kompleks po discipline «Inostrannyj yazyk», napravlenie 37.03.01 «Psichologiya»* – Educational-methodical complex on discipline "Foreign language", direction 37.03.01 "Psychology". Kirov. VyatSU. 2017. 42 p.
18. SHalaginova E.A. *Metod proektov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku u studentov neyazykovykh special'nostej* [Method of projects in foreign language classes for students of non-linguistic specialties] // *Problemy i perspektivy social'no-ehkonomicheskogo reformirovaniya sovremennogo gosudarstva i obshchestva : materialy XX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Problems and prospects of socio-economic reform of the modern state and society: materials of XX international scientific-pract. conf. M. Pero. 2015. Pp. 95–97.
19. SHamova T. I., Davydenko T. M. *Upravlenie obrazovatel'nymi processami* [Management of educational processes]. M. "Ped. search". 2001. 162 p.
20. SHCHukin A. N., Frolova G. M. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of teaching foreign languages]. M. Akademiya. 2015. 288 p.

«Переписка с Профессором» как средство формирования положительного образа-Я учащихся в процессе изучения математики

А. Б. Прусак

доктор философии, Шаанан – Академический педагогический колледж. Израиль, г. Хайфа;
Ораним – Академический образовательный колледж. Израиль, г. Тивон. E-mail: anaprusak@gmail.com

Аннотация: Во время учебы в школе ученики сталкиваются с трудностями различных типов – когнитивными, эмоциональными и личностными, которые обусловлены разными причинами. Когда учеников спрашивают напрямую об их трудностях в учебе, часто они затрудняются четко сформулировать ответ. Кроме того, многочисленные обязанности учителей не позволяют им проникнуть во внутренний мир учеников и предоставить им соответствующую помощь для преодоления этих трудностей. Для того чтобы ученики были способны выражать свое мнение открыто и без опасения, надо дать им инструмент, который будет поощрять их желание говорить и строить настоящие доверительные отношения с учителями. С целью помочь ученикам лучше выразить свои трудности в учебе, особенно эмоциональные, и найти способы справиться с ними, разработан авторский дидактический рефлексивный инструмент, названный «Переписка с Профессором» – написание письма воображаемому Профессору, в котором содержится описание трудности (или трудностей), за которым следует написание подробного письма-ответа (самому себе) от имени Профессора и предлагаются советы и рекомендации о том, как справиться с этой трудностью (или трудностями). Инструмент разработан на основе исследовательской литературы, связанной с «Написанием письма к себе». Результаты исследования направлены на изучение мнений учеников о влиянии использования этого инструмента на их способность обнаруживать основные учебные трудности и на построение путей их преодоления.

Анализ результатов показал, что основные трудности учащихся связаны с их представлением о себе (Я как ученик, изучающий математику), и с образом математики как предмета в их глазах. Рефлексивный инструмент «Переписка с Профессором» помог учащимся идентифицировать, осознать и описать причины трудностей, а также обнаружить в себе и развить способность справляться с ними (овладеть навыками самопомощи). Особенно ценно то, что с помощью инструмента ученик самостоятельно разрабатывает разнообразные, соответствующие его проблемам, способы преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: эмоциональные трудности, учебные трудности, самопомощь, письменная речь, самовыражение через письмо, написание «письма к себе», письменная рефлексия, образ-Я.

Введение

Во время учебы в школе ученики сталкиваются с трудностями разных типов – когнитивными, эмоциональными и личностными, которые опосредованы рядом причин (например, [11; 35; 38]). Учителя осознают тот факт, что ученики испытывают трудности, однако, в большинстве случаев, они не могут объяснить природу и сущность этих трудностей, а также их источники и причины.

Недостаточная информированность учителей о трудностях учеников объясняется двумя основными причинами: 1) учителя затрудняются открыто задавать ученикам вопросы, касающиеся их учебных трудностей, 2) ученикам трудно осознать и четко сформулировать их проблемы, особенно в случаях, когда их напрямую спрашивают об этом [31; 32; 33]. В результате учителя лишаются возможности предоставить ученикам соответствующую и достаточную помощь для преодоления этих трудностей [18; 39]. Следует также помнить, что атмосфера в классе бывает очень сложной, потому что в ней одновременно выстраивается широкое разнообразие интеракций. Поэтому учителя не могут быть все время доступны и постоянно внимательны к индивидуальным потребностям и трудностям учеников – им приходится выбирать, на чем сконцентрироваться.

Для принятия обоснованных решений от учителя требуется высокий уровень профессионального мастерства, который определяется его знаниями о преподавании, обучении и воспитании, учебных программах, учениках и т. д. [45] Высокие требования иногда не оставляют учителям возможности глубоко ознакомиться с миром своих учеников, адекватно реагировать на их ожидания и предоставить им необходимую помощь. Это вызывает у учеников растущее чувство разочарования и может привести к ощущению, которое описал Селигман как «выученную беспомощность» (Learned helplessness) [41; 42].

Ожидание того, что учителя будут давать четкий ответ каждому ученику, нужно заменить ожиданием, что учителя помогут ученикам приобрести инструмент, который позволит им определить источник их трудностей и самостоятельно наметить свой собственный план действий, чтобы с ними справиться. Такой подход согласуется с образовательными идеями психолога Л. С. Выготского, который подчеркивал: «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы – ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях – одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания» [2, с. 309].

Этот же подход согласуется и с современными образовательными идеями, такими как *принцип гуманизации образования*, который в последние годы является основополагающим в работе большинства педагогов, воспитателей, методистов. Смысл его в том, что нужно уделить особое внимание внутреннему миру детей, их трудностям и учебным проблемам, обеспечению их эффективными инструментами самообучения и самопомощи [40].

С этой целью автором статьи разработан дидактический инструмент, который называется «Переписка с Профессором». Этот инструмент основан на том, что ученики пишут письмо воображаемому Профессору, в котором они описывают свои основные учебные трудности, за которым следует написание подробного письма-ответа к самому себе от имени Профессора с описанием советов и путей преодоления этих трудностей. Инструмент предназначен для того, чтобы дать возможность ученикам описать свои трудности в учебе, прислушаться к своему внутреннему голосу, развить навык самопомощи и, таким образом, сделать их независимыми от внешних факторов (например, от помощи учителей). Этот инструмент ученики смогут использовать на протяжении всей своей жизни в различных областях.

Первоначальная версия инструмента была разработана автором настоящей статьи [29], а версия, представленная в данной статье, является усовершенствованной и обновленной после того, как она прошла исследовательские эксперименты в течение 10 последних лет (например, [30; 31; 33]). В рамках исследований за эти годы были проведены обучающие семинары (например, на тему «Методология развития рефлексивного мышления учащихся с помощью дидактического инструмента «Переписка с Профессором»). Семинары проходили в школах, университетах и других учебно-образовательных учреждениях в Израиле, России, Беларуси. На них учителя (будущие и практикующие) и преподаватели университетов (участники семинара) овладевали инструментом, изучали и практически использовали его.

В исследованиях, которые сопровождали разработку этого инструмента, участвовали различные академические группы (ученики, студенты – будущие учителя, преподаватели и учителя-методисты), выходцы из разных культур. Основное внимание в них было сосредоточено на трудностях, связанных с изучением и преподаванием разных предметов школьного курса. Исследования также выясняли и изучали взгляды и мнения учеников относительно вклада и влияния инструмента на их способность успешно справляться с учебными трудностями (например, с выполнением домашнего задания, подготовкой к контрольной работе или к экзамену и их решением, с изучением отдельных тем), связанными с конкретным школьным предметом. Это открыло возможность изучить взгляды учителей и методистов относительно преимуществ и недостатков использования инструмента учениками.

В этой статье описан инструмент «Переписка с Профессором» и его теоретические основы, а также частичные результаты и выводы исследований, проведенных в предыдущие годы, которые изучали вклад инструмента в развитие способности учеников идентифицировать их учебные трудности, определить источник этих трудностей, а также разработать собственный индивидуальный план действий по преодолению трудностей. В качестве примера представим использование инструмента в контексте трудностей, связанных с выполнением домашнего задания по математике.

Теоретические основы

Письменное самовыражение – цели, средства и методы

В своей книге «Краткая история человечества» Харари [14] описывает хронологию истории. Согласно этой хронологии, около 70 000 лет назад человечество пережило лингвистическую революцию, а вместе с ней и развитие познавательных способностей, которые привели к стремительному скачку в развитии человека и человечества. Письмо начало развиваться более 5 000 лет назад. Помимо фиксации исторических событий письменная речь позволяет коммуницировать посредством обмена письмами, выражать мысли и образы через написания стихов, пьес, рассказов и т. д. Кроме того, было обнаружено, что часто сам процесс написания письма организует, совершенствует и направляет мышление. Благодаря письменной речи человечество получило в свое распоряжение «рефлексивное зеркало», позволяющее человеку как бы затормозить и ощупать взглядом свою собственную мысль [23].

Письменная речь обладает *уникальными особенностями*, которые отличают ее от устной речи. Создатель теории возникновения и формирования письменной речи Л. С. Выготский относился к письменной речи как к выражению «внутренней речи» (Inner speech) человека с самим собой и утверждал, что такое выражение является более сложным и осознанным, чем устная речь, поскольку, когда человек говорит, он не всегда обращает внимание на каждое слово, которое он произносит, тогда как когда он пишет, ему нужно обращать внимание на слова, которые он выбирает, и на способ, которым он строит предложения и соединяет их друг с другом [1].

В исследовательской литературе (например, [16]), принято рассматривать три основных вида письменных практик: литературные практики, процессуальные практики и терапевтические практики, каждая из которых имеет свою цель. *Литературные практики* направлены на создание некоторого продукта для будущей публикации. Такой продукт может содержать выражение позиции, восприятия, личного опыта, фантазии и обычно способствует укреплению самооценки и уверенности в себе. *Процессуальные практики* ориентированы на то, чтобы запустить какой-то процесс, и они предоставляют человеку инструмент самоисследования, который можно применять самостоятельно на разных этапах жизни. *Терапевтические практики* охватывают как процесс, так и результат. Они позволяют человеку «быть его собственным целителем», поскольку помогают глубоко и интенсивно проработать проблемы, которые его волнуют. Эти практики могут выражаться в разных формах, наиболее распространенными из которых являются написание дневника, экспрессивное письмо и написание письма самому себе.

Терапевтическая практика «*написание письма к себе*» находится в основе инструмента «Переписка с Профессором», описанного в этой статье, и поэтому мы более подробно остановимся на ней и, в частности, рассмотрим одну из форм ее применения. Написание письма к себе в настоящее время является принятым методом самопомощи в области личного коучинга, психологии, психотерапии и самотерапии, который зарекомендовал себя как эффективный инструмент для решения проблем на личном, семейном, социальном и профессиональном уровнях.

Цель написания письма к самому себе – дать возможность человеку любого возраста развить способность прислушаться к себе и глубоко уяснить свои чувства и мотивы, справиться с негативными ощущениями, трудностями и внутренними преградами, и научить его самостоятельно решать свои проблемы [13]. Фактически, когда человек пишет письмо к самому себе, он наблюдает за собой и своими проблемами со стороны, дистанцируется от источника стресса, выходит из потока переживаний, обращаясь к себе как к другому человеку, нуждающемуся в помощи, и, как если бы он, пишущий, очень хотел ему помочь. Таким образом, ему легче справиться со своими проблемами без самокритики, обращая внимание на детали, которые он не замечал раньше, поскольку в то время он был в плену эмоций и чувств. Написание письма к себе формирует и упорядочивает мысли и внутренний мир пишущего, заставляет его задуматься о структуре текста и рассказать последовательную, логически выстроенную историю. Во многих случаях в результате написания такого письма решение «всплывает на поверхность», возникает как бы неожиданно [26]. Письмо также позволяет человеку исследовать себя, поскольку в любой момент он может вернуться и прочитать письма, которые он написал себе, сравнивая разные взгляды в разное время и отслеживая процесс: прогресс, регресс или фиксацию [6].

Написание письма к самому себе предоставляет человеку безопасную среду, в которой он может выразить свои неосознанные чувства и освободиться от негативных эмоций. В письме, написанном к самому себе, человек может открыто и смело сказать себе вещи, даже если они неприятные, поскольку выражает на бумаге освобожденный внутренний монолог, далекий от критиков и судей. Когда человек посвящает время исследованию своих чувств, он фактически посылает себе сообщение о том, что он важен и заслуживает понимания и права быть услышанным [13]. Метод письма к себе позволяет человеку оказывать себе поддержку и не зависеть от помощи других.

Такой подход можно применять также в случае, когда человек пишет письмо к «воображаемому» адресату, в котором он описывает проблему. После этого человек пишет самому себе письмо-ответ от имени того же адресата, содержащее рекомендации о путях и способах решения этой проблемы. Д-р Джон Грэй [13] рекомендует применять эту технику для написания писем разных типов и к различным адресатам – близкому человеку, другу, ребенку, родителю, члену семьи, коллеге, начальнику, клиенту и другим – и писать письма-ответы к самому себе от имени этих адресатов. Можно сказать, что написание письма к адресату позволяет пишущему описать и исследовать проблему, а написание письма-ответа открывает возможность подумать о решениях и способах преодоления проблемы, мобилизуя свои личные знания и навыки и обнаруживая позитивный скрытый ресурс [21; 46].

Образ-Я учеников, изучающих математику, и образ математики как предмета в их глазах

Эмоциональные факторы имеют большое влияние на процессы обучения, а также на формирование представления о себе у учеников, изучающих математику. Из всех дисциплин успешность в изучении математики особенно сильно влияет на образ-Я. Это влияние объясняется распространенным мнением, что математические способности являются врожденными и бессмысленно прилагать усилия для изучения математики, если нет этого таланта изначально [44].

В контексте изучения математики *позитивное представление* учеников о себе (положительный образ-Я), в основном, является результатом стабильного успеха в изучении этого предмета, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации и упорству учеников в преодолении математических трудностей, а также развивает их способность извлекать уроки из неудач и искать подходящие пути для их преодоления. С другой стороны, *негативное представление* учеников о себе (отрицательный образ-Я) в первую очередь является следствием переживания непрерывных неудач и провалов в этой области. Прямое следствие такого негативного образа – это нежелание учеников изучать математику, поскольку они полагают, что невозможно достичь никаких результатов по этому предмету, и ощущают отчаяние и безнадежность [37]. Продолжительное накопление чувства отчаяния со временем приводит учеников к нервозности, гневу или, напротив, – к апатии и депрессии, и в конце концов у них развивается состояние «выученной беспомощности» [42].

Как было сказано, прослеживается связь между представлением ребенка о себе и представлением его о себе как ученике, изучающем математику [44]. Большинство учеников воспринимают математику как «загадочную» дисциплину, однозначную и абсолютную, основанную на дедуктивной логике. Многие видят ее как дисциплину «сухую», абстрактную, иерархическую, теоретическую и доступную только тем, у кого есть «математический ум». Иерархический аспект подразумевает, что непонимание конкретной темы означает неизбежную последовательность дальнейших неудач, создавая тем самым пробел, который невозможно заполнить и устранить [5]. Негативный образ математики в глазах многих учеников также связан со страхом и тревожностью, приводящими к провалу на контрольных работах и экзаменах по предмету. К этому добавляется внешнее давление на учеников со стороны учителей, родителей и т. д., требующих от них быть успешными в математике, которая, несмотря на ее «пугающий» образ, считается «воротами» для построения карьеры и жизненного успеха. Это давление только усиливает чувство беспомощности и ухудшает образ-Я учеников, изучающих математику [4].

Дидактический инструмент «Переписка с Профессором»

Актуальность инструмента

В настоящее время на смену авторитарному принципу в работе педагога (педагог – центральная фигура, он направляет обучение ученика на приобретение «правильной» информации) приходит *принцип гуманизации* (центральная фигура – ученик, его цель – научиться учиться).

ся, педагог организует и облегчает процесс познания и обеспечивает учеников инструментами не только для самообразования, но и для преодоления учебных трудностей).

Все более осознанной становится необходимость прислушиваться к голосам учащихся, чтобы помочь учителям понять, как улучшить процесс обучения, узнать ближе мир мыслей и чувств их учеников и, таким образом, сделать учеников включенными в индивидуальный процесс обучения и поощрять их к активному участию в нем (например, [10; 24]). Кроме того, возможность услышать голоса учеников позволяет учителям получать богатую, всестороннюю и глубокую информацию о процессе обучения каждого ученика и тем самым адаптировать учебную среду и методы преподавания к их потребностям [12]. Для того чтобы ученики были способны выражать свое мнение открыто и без опасения, надо дать им инструмент, который будет поощрять их самовыражение, желание говорить и строить настоящие доверительные отношения с учителями [15].

Попытки разработать эффективные терапевтические подходы для улучшения представления о себе учащихся, изучающих математику, существуют в виде нескольких рекомендаций (например, [25]), и они предназначены для учителей, воспитателей и родителей. В исследовательской литературе нам не удалось найти дидактический инструмент, который обращен непосредственно к ученикам, предоставляя им возможность помочь себе собственными силами. В связи с этим нашей целью была разработка такого инструмента, который будет доступен ученикам и прост в использовании.

В свете вышесказанного в разделе «Письменное самовыражение – цели, средства и методы» перед нами стоял вопрос: как можно в рамках школы интегрировать метод «написание письма к себе» таким образом, чтобы он дал возможность ученикам выразить их трудности и построить индивидуальный план действий, позволяющих справиться с этими трудностями? Это также изменит отрицательную самооценку учеников, изучающих математику, с помощью активного подхода, предпринятого ими самими.

Путь, который мы выбрали, – это метод, предложенный Грэм [13], согласно которому человек пишет письмо воображаемому адресату и письмо-ответ самому себе от имени этого адресата. Разработанный инструмент назван «Переписка с Профессором» – написание письма воображаемому Профессору, в котором описываются какие-либо трудности, и написание подробного письма-ответа к самому себе от имени этого Профессора, содержащего советы и рекомендации, какими способами можно преодолеть эти трудности. Далее описан разработанный дидактический инструмент и представлена теоретическая основа каждой из его составляющих. Более расширенную информацию можно найти в статье Прусак и Шрики [33].

Структура инструмента

Инструмент «Переписка с Профессором» включает в себя четыре последовательных этапа, описанных ниже.

Этап 1 – на этом этапе ученики рисуют образ воображаемого Профессора, а затем пишут этому Профессору личное письмо, в котором они описывают одну или несколько основных трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой (например, выполнение домашнего задания, подготовка к контрольной работе или к экзамену и их решение, понимание изучаемой темы и другие). Ученик пытается понять и объяснить Профессору причину каждой из трудностей, которые он описал в письме.

Этап 2 – ученикам предлагается ответить на рефлексивную анкету, цель которой – помочь им осознать и оценить, насколько, благодаря написанию письма к Профессору, они открыли в себе способность обнаруживать основные трудности в контексте обсуждаемой темы и находить адекватные пути их преодоления собственными силами. Открытые вопросы анкеты дают возможность ученикам проанализировать их чувства и ощущения в процессе написания письма, а также то, что они узнали о самих себе и открыли в самих себе при написании письма к Профессору. Специальная таблица помогает ученикам выполнить рефлекссию. После заполнения рефлексивной анкеты учитель собирает у учеников все материалы.

Этап 3 – учитель возвращает каждому ученику письмо, которое он написал Профессору. Ученики читают письмо, а затем пишут письмо-ответ к самому себе от имени этого Профессора. В этом письме ученики должны дать себе советы и рекомендации о том, что именно стоит сделать, чтобы справиться с каждой из трудностей, описанных в первом письме (то есть в письме к Профессору).

Этап 4 – учащимся предлагается ответить на рефлексивную анкету и проанализировать влияние написания письма-ответа к самому себе от имени Профессора на их способность

осознавать трудности и находить пути их преодоления. Анкета дает возможность ученикам проанализировать их чувства и ощущения в процессе написания письма-ответа, а также то, что они узнали о самих себе и открыли в самих себе при написании письма-ответа от имени Профессора. В этом контексте ученикам также предлагается выявить основные различия между написанием письма к Профессору и написанием письма-ответа от имени Профессора.

Теоретические основы составляющих инструмента

Составляющие инструмента «Переписка с Профессором» были разработаны на основе научной и исследовательской литературы в области психологии и психотерапии [29; 31].

Профессор как адресат. Литература, посвященная написанию «письма к себе» (например, [13]), указывает на важность обращения письма к воображаемым адресатам в случаях, связанных с личными трудностями пишущего. Воображаемым адресатом мог бы быть и учитель, но автор полагал, что некоторые ученики, которые были разочарованы в прошлом отсутствием поддержки или помощи со стороны учителя, могли спроецировать эту память, и это помешало бы им выразить их трудности в письме. С другой стороны, Профессор воспринимается как авторитетная фигура, успешный профессионал, у которого нет прямого влияния на то, что происходит в школе. Наше предположение заключалось в том, что ученики будут доверять профессионализму Профессора как образу, к которому они обращаются, не будут бояться «открыться» перед ним и будут верить, что он может помочь решить их проблему. Более того, при написании письма-ответа ученики должны «войти в образ» Профессора и поставить себя на его место. Это позволяет им спроецировать на себя сильные качества Профессора, и они ощущают себя способными давать эффективные советы для преодоления своих же трудностей. Вхождение в образ Профессора позволяет ученикам сформулировать те мысли и чувства, которые до этого им было трудно выражать в словах [20].

Рисунок образа Профессора. Просьба нарисовать образ Профессора, которому ученикам предстоит написать письмо, призвана помочь им приблизиться к адресату, которому они пишут, сформировать доверие к нему и построить с ним близкие доверительные отношения. Это поможет ученикам выражать себя в более открытой форме и откровенно писать о своих трудностях. Рисунок образа «личного» Профессора фактически выполняет здесь роль «визуальной метафоры» (Visual Metaphor) – признанного инструмента в области самотерапии (терапии, направленной на самостоятельное решение человеком проблем посредством обращения к опыту, накопленному в его подсознании). Такая метафора становится «визуальным якорем», с которым можно «соединиться», взять его вовнутрь. Важность, приписываемая этому методу, связана с тем фактом, что конфликты на подсознательном и внутреннем эмоциональном уровне легче выразить через визуальные образы, чем в словесной форме, поскольку такие образы лишены внутренней цензуры [27; 43]. Кроме того, полезность визуальной метафоры в том, что она позволяет создать необходимое психологическое состояние – *желаемое состояние*, особенно в тех случаях, когда осложнено «словесное» общение. Визуальная метафора – это способ безопасной разрядки, который дает возможность для выражения негативных чувств и освобождения от них в социально приемлемой манере.

Рукописное письмо (в отличие от написания его на компьютере). Психологи и специалисты, которые занимаются письменными практиками, подчеркивают, что письмо от руки более эффективно, чем ввод с клавиатуры компьютера, с точки зрения его влияния на способность пишущего войти в нужное эмоциональное состояние, которое позволит ему глубже выразить себя [22; 28]. В свете этого ученикам предлагалось написать письма от руки.

Написание вступительного предложения. Вступительное предложение помогает пишущему войти в русло письма и направляет его к цели, для которой предназначено письмо [13]. Поэтому ученикам предлагается в начале письма к Профессору зафиксировать тот факт, что им необходима его помощь и что далее они опишут ему свои трудности.

Письменная рефлексия. Очень важная часть процесса написания человеком письма к себе – это рефлексия. Такая рефлексия развивается с подросткового возраста, который характеризуется обращенностью психической активности человека на познание самого себя: подросток начинает вглядываться в свой внутренний мир, анализирует свои поступки и ощущения. Подростковый возраст – самый ответственный этап на всем пути развития личности. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского рефлексия и основанное на ней самосознание – основной момент развития личности [3; 34]. Именно в этом возрастном периоде *письменная рефлексия* выступает важным механизмом, оказывающим большое влияние на

развитие личности в целом и на развитие личностного сознания в частности. Благодаря этому механизму подросток может осмыслить, анализировать и познать самого себя, соотнести себя с другим человеком, с другими людьми, понять свое «Я» и принять себя в положительном свете [34]. В нашем инструменте письменная рефлексивная анкета является важной частью процесса «написания письма к себе». Она призвана помочь подросткам наладить контакт с самим собой и повысить их уверенность в изучении математики, делает их способными к полноценной саморегуляции и помогает сформировать позитивный образ-Я [31; 32; 34].

Некоторые рекомендации по использованию инструмента в классе

Исследования и обучающие семинары, проведенные автором, показали, что инструмент рекомендуется использовать с пятого класса, так как только в этом возрасте ученики начинают развивать рефлексивные навыки [17; 34].

Важно, чтобы ученики писали письма и отвечали на рефлексивные анкеты в течение школьного дня, пока они находятся в классе, а не дома. По нашему опыту, тот факт, что все ученики пишут одновременно о своих трудностях, создает для них «смягчающую ситуацию», освобождает их от давления и позволяет им выразить себя открыто. Написание писем вызывает спонтанное обсуждение среди учеников, усиливая интеракцию между ними. Они проявляют интерес к трудностям, которые описали одноклассники, и это дает им ощущение коллективной поддержки, потому что и другие тоже испытывают трудности. Ученики часто предлагают друзьям помощь в решении проблем, и при этом испытывают ощущение, что они могут помочь не только себе, но и своим друзьям.

Следует заранее сообщить ученикам, что они должны закончить задание до конца урока, поэтому важно, чтобы они соблюдали временной регламент, с которым учитель знакомит их в самом начале. Кроме того, рекомендуется сообщить ученикам, закончившим писать письмо до окончания урока, что в оставшееся время они могут глубже задуматься над своими ответами и что-то изменить или добавить. Следует уточнить, что нет возможности покинуть урок до его завершения, чтобы не беспокоить других. Необходимо также сообщить ученикам, что в случае, если они хотят что-то спросить в процессе письма, они должны поднять руку. Учитель подойдет к ученику и попросит его тихо задать вопрос, чтобы не мешать другим ученикам в классе.

Важно не говорить заранее об ожидаемых результатах, связанных с выполнением задания (например, что инструмент поможет ученикам справиться с домашним заданием или улучшить оценку), потому что это отвлекает внимание от самого письма. В первый раз, когда ученики будут использовать инструмент в классе, на этапе написания «Письма к Профессору» чрезвычайно важно отметить, что совершенно недопустимо, чтобы ученики знали заранее о том, что им предстоит следующий этап – написание письма-ответа от имени Профессора (см. этап 3 инструмента). Иначе при написании «Письма к Профессору» они будут учитывать, что им придется писать ответ, а это должно быть неожиданностью, которая заставит их поменять позицию.

Сбор писем после этапа 2 призван создать ощущение перехода между написанием письма Профессору – стадией, на которой ученик играет свою роль, и 3-м этапом, на котором ученик играет роль Профессора. Между этими двумя позициями есть существенная разница [13]. Этапы 2 и 3 должны быть разделены временным интервалом продолжительностью от 15 минут, но не более 24 часов, чтобы не разрушить атмосферу в классе и не потерять связь с мыслями и ощущениями, сформировавшимися во время работы на этапах 1 и 2.

По окончании выполнения задания учитель должен попросить учеников сдать ему все материалы. Важно поблагодарить учеников за их творческую и серьезную работу и за их готовность быть открытыми. По опыту, ученики очень ценят эту благодарность.

После завершения задания учитель прочитает и проанализирует все материалы вместе с каждым учеником. Важность чтения писем учителем заключается в том, что он сможет сотрудничать с каждым учеником, чтобы помочь ему в создании личного плана действий, который включает в себя способы преодоления учеником его трудностей.

Исследование

Участники исследования

В течение одного учебного года четыре различных задания по использованию инструмента «Переписка с Профессором» были выполнены учениками 15 классов из шести разных школ Израиля. В исследовании приняли участие 325 учеников с 9-го по 11-й класс. Первое за-

дание касалось трудностей при выполнении ими домашнего задания по математике, второе – трудностей при подготовке к контрольным работам по математике и их написанием, третье и четвертое связаны с трудностями, возникающими при изучении конкретной темы.

Цели исследования

Целью исследования является изучение вклада инструмента «Переписка с Профессором» в изменение личностных, эмоциональных и когнитивных аспектов учащихся в процессе обучения математике и, особенно, с изменением их образа-Я, связанным с изучением математики, а также с изменением образа этого учебного предмета в их глазах. Кроме того, мы исследовали вклад инструмента в развитие способности учеников идентифицировать трудности в изучении математики и самостоятельно находить адекватные пути их преодоления.

Инструменты исследования и методы анализа данных

Инструменты исследования включали следующие материалы: письма, написанные к Профессору (этап 1), письма, написанные к самому себе от имени Профессора (этап 3), рефлексивные анкеты (этапы 2 и 4). Материалы, полученные с помощью этих инструментов, отражают процесс, который проходят ученики, и предоставляют информацию, которую невозможно получить другим способом (например, через анализ устной речи и поведения) [36].

Анализ писем учеников и их ответов на открытые вопросы рефлексивных анкет проводился с помощью метода контент-анализа [19], с использованием открытого и осевого кодирования [9] для создания категорий и тем, которые возникают из данных. Количественные данные, полученные из рефлексивных анкет, анализировались с помощью базовых методов описательной статистики (средние, стандартные отклонения, Т-тесты) с целью выявления изменений, происшедших с течением времени, и сравнения вклада написания письма к Профессору и вклада написания письма-ответа в формирование позитивного образа-Я.

Результаты и выводы

Многочисленные исследования указывают на существующую положительную корреляцию между выполнением домашних заданий и успехом в школе (например, [8]).

Принято считать, что основными трудностями учащихся в подготовке домашних заданий по математике являются отсутствие навыков самостоятельного обучения, проблемы внимания, концентрации и когнитивные трудности, такие как недостаточные математические знания (например, [7]).

В рамках этой статьи нет возможности представить все результаты исследования, и поэтому сосредоточимся на вкладе первого задания инструмента в процесс выполнения домашней работы по математике, и особенно на эмоциональных аспектах, связанных с самооценкой учеников при изучении математики и образом этого предмета в их глазах. Ниже представлены частичные результаты и выводы, полученные при анализе писем и ответов учеников на открытые вопросы рефлексивных анкет.

Выводы из этапа 1. Среди 325 учеников 304 ученика сообщили о трудностях, связанных с выполнением домашнего задания по математике. Однако вопреки тому, что мы нашли в литературе о когнитивном характере основных трудностей, письма учеников показывают, что большинство трудностей, с которыми они сталкиваются при выполнении домашнего задания, связано с эмоциональными аспектами. Только 15% учеников отметили трудности, связанные с высоким уровнем сложности материала или количеством задач и упражнений. Значительная часть учеников (87%) назвали более чем одну трудность. К ним относятся, среди прочего, такие негативные эмоции, как напряжение (например, «*Домашнее задание по математике – это стресс для меня, потому что я не справляюсь*»), отчаяние и беспомощность (например, «*Я не хочу даже начинать делать домашнее задание, чтобы еще раз не чувствовать себя беспомощной*»), разочарование (например, «*Когда я не справляюсь с домашним заданием каждый раз снова и снова, я испытываю разочарование в себе*»), страх (например, «*Я плохо сосредоточена и боюсь, что это приведет к ошибкам, поэтому вообще не делаю*»), самобичевание (например, «*Я ленивый*»; «*У меня нет настойчивости*»; «*Я нетерпеливый парень*»; «*Я типичный неспособный подросток*»), неуверенность в себе (например, «*Я допускаю много ошибок, когда со мной никто не сидит рядом*»). Большинство трудностей, выраженных учениками, могут быть отнесены к аспектам, связанным с **отрицательным образом себя** как учеников, изучающих математику, и с образом математики в их глазах. Фактически, высказывания учеников указывают на то, что существует связь между этими двумя образами, и часто было трудно отделить образ математики в глазах учеников и их образ самих себя, как изучающих математику.

Среди описанных учениками трудностей наиболее часто встречается **страх совершить ошибку и неспособность ее обнаружить**. Подобно образу математики, описанному Бельбазой [5], ученики также рассматривали математику как «сухой» и однозначный предмет. Эта точка зрения имела последствия на восприятие математических ошибок как символа неудачи, которая, в свою очередь, проецируется на их представление о себе. Почти треть учеников (32%) написали, что для того чтобы избежать болезненных ударов по самооценке, они выбрали изначально не делать домашнее задание. Ниже приведены некоторые характерные объяснения: «Математика в моих глазах – это одно из двух: верно или не верно. И если я не уверена, что верно, то ничего не могу делать и опускаю руки (сдаюсь), потому что, если я ошибусь, это только даст мне еще больше почувствовать, насколько я плохая и насколько неспособна к математике»; «Ошибка в работе по математике всегда “травматична” для меня, потому что она приводит к ошибочному решению, и как результат – я приближаюсь к провалу»; «Я не знаю, как искать и как исправлять ошибку, поэтому не хочу рисковать и в большинстве случаев даже не начинаю делать домашнее задание»; «В литературе всегда есть место для личного мнения. Я говорю себе следующую вещь: “Мой учитель по литературе, возможно, думает по-другому, и я даже могу поспорить с ним. А в математике нет места для мнения, есть только “правильно” или “неправильно”. Если я не знаю, как “правильно”, я не буду участвовать в игре».

Другие заметные трудности, описанные учениками, связаны со взглядом на математику как **иерархическую дисциплину** (43%): «Изучение математики подобно путешествию на поезде. Как только ты сошел с поезда, невозможно снова сесть в него, потому что поезд уже ушел. Так что для меня это пустая трата времени – попытаться сделать домашнее задание, поскольку мой математический поезд уже ушел»; «Если я отсутствовал на уроке литературы и пропустил, например, творчество писателя X, это не мешает мне в изучении творчества писателя Y. Но если я что-то не понял по алгебре, то у меня начнутся проблемы в других темах, потому что в математике все взаимосвязано и построено в логической форме». Другие мнения о математике также были отражены в письмах, как причины трудностей, однако с более низкой частотой (21%). Например, **технические аспекты** («Я всегда боюсь, что забуду математические формулы, а в математике в каждой теме есть море формул. Их мало знать, а нужно понимать и доказывать. Если я не понял доказательство или не помню его, то не смогу “восстановить” формулу и иду к провалу») и **значение математики для будущей жизни** («Математика важна для меня, но из-за того, что я очень сильно хочу доказать учителю и самому себе, что могу получить высокую оценку, я слишком напряжен и не сосредоточен на задаче»).

Выводы из этапа 3. Не удивительно, что письма, написанные учениками на этапе 1, носили негативный характер, поскольку им было специально предложено описать их трудности. Письма-ответы, написанные от имени Профессора, отражали позитивный тон, оптимизм и надежду найти решение проблем и веру, что можно справиться с трудностями. Это свидетельствует о том, что у учеников была настоящая заинтересованность в попытке решить свои трудности. Многие письма-ответы начинались с поддерживающего обращения (например, «Дорогой умный и успешный ученик!»; «Самый лучший ученик по математике когда-либо!»). Как правило, они были двух типов: в виде эмоциональной поддержки и в виде предложения практических и оперативных советов.

Эмоциональная поддержка выражалась в таких высказываниях, как: «Я когда-то был таким же учеником, как и ты, и я знаю, как трудно чувствовать, что ты не в состоянии добиться успехов при выполнении домашних заданий по математике. Когда у меня были подобные трудности, я запретил себе думать, что я не способен это сделать. Я ставил перед собой небольшие цели и медленно продвигался к решению. Это помогло мне обрести интерес к математическим задачам. Я начал верить в себя и в свои способности. И посмотри на меня сегодня!»; «Ты будешь гордиться собой, когда преодолеешь свой страх и рискнешь начать делать то, в чем был неуспешен сегодня. Ты можешь взять этот опыт успеха и в другие сферы твоей жизни».

Практические и оперативные советы были либо общими, либо конкретными, и большинство из них касалось путей, которые привели бы к последовательным успехам: «Из всех задач, которые есть в твоём учебнике, выбери ту, которая тебе под силу, и реши ее. У тебя сразу прибавятся силы и вера. Конечно, тебе будет непросто найти свою первую задачу, но трудно – не значит невозможно!»; «Повтори материал по учебнику. Думай только над зада-

чей! Не отвлекайся! Решишь – обрадуешься! Дальше будет легче. Раз одну решил – решишь еще. И вот она – ПОБЕДА!»; «Я знаю, что от того, что ты не успеваешь в математике, страдает твоя гордость. Чтобы твое самолюбие не пострадало, останься один на один с математикой, найди задачу, которую ты сможешь решить, и реши ее. Это будет твой первый маленький успех. И ты поверишь в себя!»

Рекомендации учеников самим себе касались и других способов самопомощи, например: «*Научись смотреть на математику как на друга, которого ты пока что не знаешь хорошо, а не как на врага*»; «*Если я смог однажды добиться успеха, то смогу и впредь*»; «*Вчера я не мог это сделать – а сегодня сделал*»; «*Большой успех начинается с маленького шага*».

Выводы из рефлексивных анкет (этапы 2 и 4). Ниже приведены ответы на вопросы из рефлексивных анкет: «Что ты открыл/а в себе самом/самой в результате написания письма-ответа себе от имени Профессора?» и «Что ты чувствовал/а, когда писал/а письмо-ответ себе самому/самой от имени Профессора?». Отвечая на эти вопросы, многие ученики выразили общее чувство уверенности и гордости: «*Я сумел помочь себе сам!*»; «*Я никогда не пытался решить свои трудности в математике, и я очень горжусь тем, что теперь у меня есть направление*»; «*Я поняла, что мой успех в математике зависит только от меня, и если я хочу добиться успеха, ничто не остановит меня*». Фактически для большинства учеников «*это был первый раз, когда я действительно думал о своих трудностях в выполнении домашних заданий*», и в соответствии с Грэм [13], ученики подтвердили, что сам процесс письма помог им: «*Написание писем помогло мне понять, почему я не делаю домашнее задание по математике*»; «*В письме я обратился к себе, как к другому человеку, но на самом деле это был не диалог, а монолог, как мозговой штурм с самим собой, который привел и к практическому совету самому себе (делать одно упражнение каждый день), и к другому взгляду на математику*». Кроме того, ученики осознали, что «*раньше я думал, что это была моя лень, но я понял, что боюсь допустить ошибку в математике и мне нужно освободиться от страхов*».

Ответы учеников на рефлексивную анкету показывают, что само написание писем внесло вклад в формирование положительного образа-Я ученика, изучающего математику, и положительного образа предмета математики в его глазах. Например, ученики отметили следующие аспекты:

а) построение образа «личного Профессора»: «*Образ Профессора помог мне обнаружить личные причины, мешающие добиться успеха в выполнении домашних заданий, и выразить себя открыто и без страха и опасения “санкций” со стороны учителя*»;

б) обнаружение внутренней силы и новых личных ресурсов: «*Раньше я чувствовал себя беспомощным перед математикой, но после написания писем Профессору почувствовал себя человеком, способным помочь самому себе справиться со страхом и неуверенностью по отношению к домашнему заданию и самостоятельно составить практический план личных действий*»;

в) осознание способности налаживать плодотворный внутренний диалог: «*Это мой первый положительный опыт, когда я справился с реальными трудностями и с моими чувствами по отношению к выполнению домашнего задания*»; «*Внутренний учитель, которого я обнаружила в себе, позволил мне вести с ним диалог, диалог с самой собой. Этот диалог помог больше поверить в себя и найти новые взгляды на решение моих трудностей*»;

г) переоценка учебных ценностей: «*В прошлом я придавал значение только оценке за контрольную работу по математике, то есть для меня важно было только число, которое как бы меня характеризовало. Сейчас я понимаю, что преодоление трудностей важнее, чем оценки, потому что именно это приносит удовлетворение и радость открытия, что я способен это сделать*»; «*Я поняла, что существует связь между моим успехом в домашнем задании и моим успехом в изучении математики, а также связь между тем фактом, что я “не опускаю руки” с самого начала, и тем фактом, что это способ достижения целей в жизни*»;

д) улучшение образа математики в глазах ученика: «*Раньше математика казалась мне огромной горой, а я – такой маленький, стоящий далеко от нее, должен взобраться на эту гору. Это казалось недостижимой целью. Сейчас, когда я приближаюсь к горе, я могу видеть на ней точки опоры на пути вверх. И вдруг я понял, что могу взобраться на гору*»;

е) улучшение отношений с учителем и со сверстниками: «*Наконец-то есть кто-то, кому важно меня услышать. Моя учительница математики интересуется мною. Раньше она никогда не спрашивала меня, какие у меня трудности или что я чувствую. Тот факт, что она заинтересовалась мною, дает мне очень хорошее ощущение*»; «*Я поняла, что мы все стесняем-*

ся говорить о трудностях, потому что каждый думает, что они есть только у него. Когда я обнаружила, что не одинока, и что мы все “в одной лодке”, это помогло снять напряжение и страх»; «Я понял, что не только могу решить мои проблемы сам, но и могу даже дать моим друзьям хорошие советы о том, как помочь себе. Они слушали меня внимательно, и это намного укрепило связь между нами».

Обсуждение и заключение

В школьные годы ученики испытывают различные трудности, связанные с изучением математики. Часто они затрудняются выразить свои проблемы, и в результате это мешает учителю осознать эти сложности – и он не может отвечать ожиданиям учеников в помощи и поддержке. Инструмент «Переписка с Профессором» был разработан для решения этой проблемы и, в частности, чтобы предоставить ученикам доступные средства, которые позволят им осознать и идентифицировать сами трудности в изучении математики и наметить собственный путь для их преодоления.

Инструмент был разработан на основе нескольких общих психологических теорий и терапевтических подходов (например, [1; 2; 13; 28]). Следует отметить, что в качестве первого задания была выбрана проблема выполнения домашней работы, а не вопрос о трудностях на экзамене по математике. Исследовательская литература часто связывает сложности на экзаменах с математической тревожностью (то есть с эмоциональными трудностями) (например, [4; 5; 44]). Мы предположили, что сложности при выполнении домашних заданий в основном когнитивные и что справляться с ними легче, чем справляться с трудностями, которые имеют эмоциональный характер. Тем не менее уже из писем, написанных Профессору, было очевидно, что выполнение домашнего задания связано с сильными эмоциями, в частности, с опасениями и страхами совершить ошибку. Эти опасения были результатом взгляда учеников на математику как однозначную, определенную и иерархическую дисциплину, а также с тем, что неудачи и провалы резко снижают самооценку и отрицательно влияют на образ-Я. Ученики верят, что несколько раз провалившись в прошлом, им не стоит выполнять домашнее задание, чтобы избежать негативных чувств и всего того, что это влечет за собой [37].

Как видно из рефлексий учеников и аналогично наблюдениям Грэя [13], написание письма к Профессору заставило учеников обнаружить свои трудности и их источник, а написание письма-ответа от имени Профессора помогло им найти персональное решение и фактически изменило их точку зрения с «какой смысл пытаться?» на «у меня есть сила, чтобы сформировать собственный успех»; «Я сам себе Профессор!». Несмотря на то что не все письма-ответы были подробными или конкретными, все же их настрой был положительным и полным оптимизма. Например: «Я могу. От меня зависит. У меня получилось»; «Ничто так не укрепляет веру в себя, как успех, который ты построил сам. Особенно если это успех в математике, которую ты всегда считал “не твоим предметом”». Совершенно очевидно, что ученики обнаруживают в себе новый ресурс, признавая, что каждый может потерпеть неудачу в математике, но успех зависит только от их настойчивости и упорства.

В заключении отметим, что чем больше ученики использовали инструмент «Переписка с Профессором», тем больше развивались их рефлексивные способности, а также их способность идентифицировать причины своих трудностей, связанных с изучением математики. Кроме того, решения, которые они предлагали самим себе в письмах-ответах, становились все более практичными и конструктивными.

Использование инструмента показало, что общим источником трудностей у учеников при выполнении всех четырех заданий (связанных с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе, ее решением и т. д.) является образ математики в их глазах и их представление о себе в процессе изучения математики. Это означает, что учителя должны в первую очередь укрепить веру учеников в себя, а также использовать педагогические подходы, которые представят некоторые из гуманистических аспектов математики, а не только ее строгую сторону. Наконец, мы считаем, что независимо от изучаемой дисциплины развитие способности учеников помочь самим себе, несомненно, является достойной целью обучения, воспитания и формирования личности в контексте самопознания и проектирования жизненного пути. Однако, как отметил один из учеников, «просто написание писем не поможет мне справиться с моими проблемами, если я не буду выполнять то, что я написал». Поэтому последующее исследование должно быть сосредоточено на том, каким образом ученики реализуют открытия, сделанные с помощью инструмента, как используют новый эмоциональный опыт и разработанный ими индивидуальный план действий на практике.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1996. 416 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 534 с.
3. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984.
4. Bekdemir M. The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*. 2010. 75(3). P. 311–328.
5. Belbase S. Images, anxieties, and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 2013. 1(4) P. 230–237.
6. Bolton G. *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 1999.
7. Cancio E. J., West R. P., Young R. Improving Mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2004. 12(1). P. 9–22.
8. Cooper H., Robinson J. C. & Patall E. Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 2006. P. 1987–2003. URL: <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/06/review-of-educational-research-2006-cooper-1-62.pdf>
9. Corbin A., Strauss J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd edition. SAGE Publications. 2008.
10. DeFur S. H., & Korinek L. Listening to student voices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. 83(1). P. 15–19.
11. Durlak A. L., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., & Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. 82. P. 405–432.
12. Ferguson D. L., Hanreddy A., Draxton S. Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*. 2011. 9(1). P. 55–70.
13. Gray J. *Men are from Mars, women are from Venus: A definitive guide to relationships*. HarperCollins Publishers, 1992.
14. Harari Y. N. *Sapiens: A Brief History of Humankind*. HarperCollins Publishers, 2015.
15. Hargreaves D. Student voice and assessment for learning // *Personalising Learning-2*, 2004. P. 1–16. URL: <https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Student+voice+and+assessment+for+learning++Cahpters+1+ and+ 2.pdf>
16. Hunt C., & Sampson F. Introduction // Hunt C., Sampson F. (eds.) *The self on the page: Theory and practice of creative writing in personal development*. Jessica Kingsley Publishers, 1998. P. 9–18.
17. Ilarionovich R. B. Reflection as one of the mechanisms for the development of the personality of adolescents. *Humanitarian Vector Series: Pedagogy, Psychology* (in Russian). 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/gumanitarnyy-vektor-seriya-pedagogika-psihologiya>. 2014.
18. Kearney E. M. *On becoming a teacher*. Sense Publishers, 2013.
19. Krippendorff K. *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd edition). Sage Publications, Inc. 2013.
20. Kudrina A. V. Methods of art-therapy in practice of psychological counseling // *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*. 2009. 3. (in Russian). URL: <http://www.psyanima.su/journal/2009/3/2009n3a5/2009n3a5.pdf>
21. Kutuzova D. Keeping a diary of structured method I. Progoff // *Moscow Psychotherapeutic Journal*. 2009. 1. P. 126–140 (in Russian).
22. Kutuzova D. *Write or print?* 2012 (in Russian). URL: www.pismennyepraktiki.ru/pisat-ili-pechatat/
23. Lobok A. M. Dialogue with L. S. Vygotsky about the written speech // *Voprosy Psichologii*. 1996. 6. P. 41–52 (in Russian). URL: www.voppsy.ru/issues/1996/966/966041.htm
24. Logan M. R., Skamp K. R. Engaging students in science across the primary secondary interface: Listening to the students' voices // *Research in Science Education*. 2008. 38(4). P. 501–527.
25. Marques S. C., Lopez S. J., Pais-Ribeiro J. L. "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students // *Journal of Happiness Studies*. 2009. 12(1). P. 139–154.
26. Modlinger I. *About Writing*. 2015 (In Hebrew). URL: <http://techedu.huji.ac.il/learning/dys/disgraphia1.html>
27. Myagkova I. *Visual metaphor in psychotherapeutic work*. 2002 (in Russian). URL: <http://psytop.com/content/view/227/6/>
28. Progoff I. *At a journal workshop: Writing to access the power of unconscious and evoke creative ability*. Penguin Putnam, Inc., 1992.
29. Prusak A. *The nature and role of cultural factors in the learning of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation (in Hebrew). The University of Haifa, Israel, 2003.
30. Prusak A. «Letters to the professor» as means for identifying students' learning difficulties. Paper presented at *The 17th Annual Research Conference of Oranim Academic Staff*, 2015 (in Hebrew).

31. Prusak A. "Dear professor, I need your advice": correspondence with an imaginary professor as a tool for students to uncover and manage their learning difficulties // XVII L. S. Vygotsky International readings «Cultural-historical psychology: from scientific revolution to transformation of social practices». M., 2016. P. 239–246.
32. Prusak A. Writing "letters to the Professor" – A didactic means for assisting students in identifying their learning difficulties in mathematics and appropriate ways to deal with the difficulties. Paper presented in *The fifth Jerusalem Conference on Research in Mathematics Education (JCRME5)*, Jerusalem College of Technology, Israel. 2017. (in Hebrew).
33. Prusak A., Shriki A. «Corresponding with the Professor»: A Didactic Tool for Fostering Students' Ability to Identify Scholastic Difficulties and Ways of Coping with Them // *Creative Education*. 2017. 8. P. 1702–1719. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810116>
34. Rapatsky B. I. Reflection as a Mechanism of Teenager's Personality Development // *Humanities vector*. 2014. 1 (37). P. 149–153. (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-odin-iz-mehanizmov-razvitiya-lichnosti-podrostkov>
35. Roodra D. L., Koomen H. M, Y., Split J. L., Frans, J., Oort F. J. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach // *Review of Educational Research*. 2011. 81. P. 493–529.
36. Rosnow R. L., Rosenthal R. Effect sizes: Why, when, and how to use them // *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*. 2009. 217(1). P. 6–14.
37. Rotenberg V. S. *Self-image and behavior*. ICL Publishers. 2013.
38. Rozek M., Stobäus C. D. Teachers dealing with learning difficulties during the process of schooling // *Creative Education*. 2016. 7. P. 2696–2709.
39. Rubie-Davies C. M. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? // *British Journal of Educational Psychology*. 2010. 80. P. 121–135.
40. Sakhieva R. G., Semenova L. V., Muskhanova I. V., Yakhyaeva A. K., Iskhakova R. R., Makarova E. V., Shafigullina, L. Sh. Academic mobility of high school students: Concept, principles, structural components and stages of implementation // *Journal of Sustainable Development*. 2015. 8(3). P. 256–262.
41. Seligman M. E. P. Learned helplessness // *Annual Review of Medicine*. 1972. 23(1). P. 407–412.
42. Seligman M. E. P. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. N. Y. : Free Press. 2002.
43. Serig D. A conceptual structure of visual metaphor // *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*. 2006. 47(3). P. 229–247.
44. Stephanou G. Effects of ability self-perception, perceived task-difficulty, performance expectations and importance of performance on performance and attributions in specific academic domains. 2004. URL: http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Stephanou.pdf
45. van Es E. A. A framework for learning to notice students' thinking // Sherin M. G., Jacobs V. R., Philipp R. A. (eds.) *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. N. Y. : Routledge. 2011. P. 134–151.
46. Zander R. S., Zander B. *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. Penguin Books, 2002.

«Correspondence with professor» as a method of student's positive self-image forming during the process of studying mathematics

A. B. Prusak

Doctor of Philosophy, Shaanan – Academic Religious Teacher's College. Haifa, Israel; Oranim – Academic College of Education. Tivon, Israel. E-mail: anaprusak@gmail.com

Abstract: During their studying at school, students face difficulties of various types – cognitive, emotional and personal, caused by different reasons. When students are asked directly about their learning difficulties, they often find it difficult to articulate the answer. Moreover, the numerous teacher's responsibilities make it almost impossible to fully understand the student's inner world in order to provide them with the appropriate assistance to overcome these difficulties. In order to enable students to express their opinions openly and without anxiety, it is necessary to give them an instrument that will encourage their wish to speak and building the trusting relationships with the teachers. In order to help students better express their learning difficulties, especially emotional ones, and find ways to cope with them, the author's didactic reflexive instrument, called «Correspondence with a Professor», was developed. It involves writing a letter to an imaginary Professor, which describes the difficulty (or difficulties), followed by writing a detailed «letter of reply» (to himself) on behalf of the Professor and offering advice and recommendations on how to cope with this difficulty (or difficulties). The instrument was developed on the basis of research literature dealing with «Letter to Myself». The results of the research are aimed at studying the opinions of students about the impact of using this instrument on their ability to identify the main learning difficulties and to create ways for overcoming these difficulties.

Analysis of the results showed that the main difficulties of students are related to their self-perception (I as a student studying mathematics), and to the image of mathematics as a school subject in their eyes. The reflexive instrument «Correspondence with the Professor» helped the students to identify, realize and describe the causes of difficulties, as well as to discover within themselves and develop the ability to cope with them (to acquire self-help skills). It is especially valuable that with the help of the instrument the student develops independently various ways of overcoming the difficulties, ways corresponding to his problems.

Keywords: Emotional Struggle, Scholastic Difficulties, Self-help, Written Speech, Self-expression Through Letter Writing, Writing to Myself, Written Reflection, Self-image.

References

1. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. M. Labirint. 1996. 416 p.
2. Vygotskij L. S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. M. Pedagogika-Press. 1996. 534 p.
3. Vygotsky L. S. *Vygotskij L. S. Pedologiya podrostka* [Pedology of the adolescent] // Coll. works: in 6 vol. Vol. 4. M. Pedagogika. 1984.
4. Bekdemir M. The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*. 2010. 75(3). P. 311–328.
5. Belbase S. Images, anxieties, and attitudes toward mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 2013. 1(4) P. 230–237.
6. Bolton G. *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 1999.
7. Cancio E. J., West R. P., Young R. Improving Mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2004. 12(1). P. 9–22.
8. Cooper H., Robinson J. C. & Patall E. Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 2006. P. 1987–2003. Available at: <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/06/review-of-educational-research-2006-cooper-1-62.pdf>
9. Corbin A., Strauss J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3rd edition. SAGE Publications. 2008.
10. DeFur S. H., & Korinek L. Listening to student voices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. 83(1). P. 15–19.
11. Durlak A. L., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., & Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. 82. P. 405–432.
12. Ferguson D. L., Hanreddy A., Draxton S. Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*. 2011. 9(1). P. 55–70.
13. Gray J. *Men are from Mars, women are from Venus: A definitive guide to relationships*. HarperCollins Publishers, 1992.
14. Harari Y. N. *Sapiens: A Brief History of Humankind*. HarperCollins Publishers, 2015.
15. Hargreaves D. Student voice and assessment for learning // *Personalising Learning-2*, 2004. P. 1–16. Available at: <https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Student+voice+and+assessment+for+learning+-+Cahpters+1+and+2.pdf>
16. Hunt C., & Sampson F. Introduction // Hunt C., Sampson F. (eds.) *The self on the page: Theory and practice of creative writing in personal development*. Jessica Kingsley Publishers, 1998. P. 9–18.
17. Ilarionovich R. B. Reflection as one of the mechanisms for the development of the personality of adolescents. *Humanitarian Vector Series: Pedagogy, Psychology* (in Russian). 2014. Available at: <https://cyberleninka.ru/journal/n/gumanitarnyy-vektor-seriya-pedagogika-psihologiya>. 2014.
18. Kearney E. M. *On becoming a teacher*. Sense Publishers, 2013.
19. Krippendorff K. *Content analysis: An introduction to its methodology (3rd edition)*. Sage Publications, Inc. 2013.
20. Kudrina A. V. Methods of art-therapy in practice of psychological counseling // *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*. 2009. 3. (in Russian). Available at: <http://www.psyanima.ru/journal/2009/3/2009n3a5/2009n3a5.pdf>
21. Kutuzova D. Keeping a diary of structured method I. Progoff // *Moscow Psychotherapeutic Journal*. 2009. 1. P. 126–140 (in Russian).
22. Kutuzova D. *Write or print?* 2012 (in Russian). Available at: www.pismennyepraktiki.ru/pisat-ili-pechatat/
23. Lobok A. M. Dialogue with L. S. Vygotsky about the written speech // *Voprosy Psichologii*. 1996. 6. P. 41–52 (in Russian). Available at: www.voppsy.ru/issues/1996/966/966041.htm
24. Logan M. R., Skamp K. R. Engaging students in science across the primary secondary interface: Listening to the students' voices // *Research in Science Education*. 2008. 38(4). P. 501–527.

25. Marques S. C., Lopez S. J., Pais-Ribeiro J. L. "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students // *Journal of Happiness Studies*. 2009. 12(1). P. 139–154.
26. Modlinger I. About Writing. 2015 (In Hebrew). Available at: <http://techedu.huji.ac.il/learning/dys/disgraphia1.html>
27. Myagkova I. *Visual metaphor in psychotherapeutic work*. 2002 (in Russian). Available at: <http://psytop.com/content/view/227/6/>
28. Proff I. *At a journal workshop: Writing to access the power of unconscious and evoke creative ability*. Penguin Putnam, Inc., 1992.
29. Prusak A. *The nature and role of cultural factors in the learning of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation (in Hebrew). The University of Haifa, Israel, 2003.
30. Prusak A. «Letters to the professor» as means for identifying students' learning difficulties. Paper presented at *The 17th Annual Research Conference of Oranim Academic Staff*, 2015 (in Hebrew).
31. Prusak A. "Dear professor, I need your advice": correspondence with an imaginary professor as a tool for students to uncover and manage their learning difficulties // *XVII L.S. Vygotsky International readings «Cultural-historical psychology: from scientific revolution to transformation of social practices»*. М., 2016. P. 239–246.
32. Prusak A. Writing "letters to the Professor" – A didactic means for assisting students in identifying their learning difficulties in mathematics and appropriate ways to deal with the difficulties. Paper presented in *The fifth Jerusalem Conference on Research in Mathematics Education (JCRME5)*, Jerusalem College of Technology, Israel. 2017. (in Hebrew).
33. Prusak A., Shriki A. «Corresponding with the Professor»: A Didactic Tool for Fostering Students' Ability to Identify Scholastic Difficulties and Ways of Coping with Them // *Creative Education*. 2017. 8. P. 1702–1719. Available at: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810116>
34. Rapatsky B. I. Reflection as a Mechanism of Teenager's Personality Development // *Humanities vector*. 2014. 1 (37). P. 149–153. (in Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-odin-iz-mehanizmov-razvitiya-lichnosti-podrostkov>
35. Roodra D. L., Koomen H. M, Y., Split J. L., Frans, J., Oort F. J. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach // *Review of Educational Research*. 2011. 81. P. 493–529.
36. Rosnow R. L., Rosenthal R. Effect sizes: Why, when, and how to use them // *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*. 2009. 217(1). P. 6–14.
37. Rotenberg V. S. *Self-image and behavior*. ICL Publishers. 2013.
38. Rozek M., Stobäus C. D. Teachers dealing with learning difficulties during the process of schooling // *Creative Education*. 2016. 7. P. 2696–2709.
39. Rubie-Davies C. M. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? // *British Journal of Educational Psychology*. 2010. 80. P. 121–135.
40. Sakhieva R. G., Semenova L. V., Muskhanova I. V., Yakhyaeva A. K., Iskhakova R. R., Makarova E. V., Shafigullina, L. Sh. Academic mobility of high school students: Concept, principles, structural components and stages of implementation // *Journal of Sustainable Development*. 2015. 8(3). P. 256–262.
41. Seligman M. E. P. Learned helplessness // *Annual Review of Medicine*. 1972. 23(1). P. 407–412.
42. Seligman M. E. P. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. N. Y. : Free Press. 2002.
43. Serig D. A conceptual structure of visual metaphor // *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*. 2006. 47(3). P. 229–247.
44. Stephanou G. Effects of ability self-perception, perceived task-difficulty, performance expectations and importance of performance on performance and attributions in specific academic domains. 2004. Available at: http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Stephanou.pdf
45. van Es E. A. A framework for learning to notice students' thinking // *Sherin M. G., Jacobs V. R., Philipp R. A. (eds.) Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. N. Y. : Routledge. 2011. P. 134–151.
46. Zander R. S., Zander B. *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. Penguin Books, 2002.

Межличностные ролевые позиции преподавателя вуза

О. В. Сергеева

кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры общей и специальной психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-0927-6885.
E-mail: olgav92006@yandex.ru

Аннотация: В статье отражены результаты исследования межличностных ролевых позиций преподавателя, рассматривающихся автором в качестве самостоятельного феномена, актуализирующихся в образовательном процессе вуза, связанных с личными и профессиональными качествами преподавателя. Автор выделяет наиболее распространенные межличностные роли преподавателя вуза: «Человек, с которым я хочу и могу обсуждать различные проблемы», «Типичный преподаватель вуза», «Любимый преподаватель», «Идеал преподавателя», «Человек, вызывающий негативные эмоции», «Человек, которому можно доверять», «Преподаватель-наставник (старший товарищ)», «Преподаватель, занимающий родительскую позицию по отношению к студентам», «Преподаватель-партнер (умеющий поддерживать отношения сотрудничества)», «Преподаватель-друг», «"Продвинутый" преподаватель», «Авторитарный преподаватель», «Преподаватель-"робот" (незаинтересованный)», «Преподаватель – ретранслятор знаний». Автор описывает результаты эксперимента, проведенного с использованием методики «Множественной идентификации ролевых позиций преподавателя (МИРПП), нацеленной на выявление актуальных межличностных ролей преподавателя вуза и их описание-характеристику. Участниками эксперимента стали студенты университета разных курсов и направлений подготовки. Результаты эксперимента показывают, что современные студенты нуждаются в заинтересованности со стороны преподавателя, в «человеческом» с ним общении, принимают преподавателя, ориентированного в образовательном процессе на эффективное партнерское сотрудничество, и испытывают неприятие по отношению к преподавателю, ориентированному в образовательном процессе на доминирование, авторитарность, дистантность.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс, преподаватель, студент, ролевые позиции преподавателя.

Университет объединяет людей, научно познающих и духовно живущих. Изначальный смысл *universitas* как сообщества преподавателей и студентов так же важен, как и смысл единства всех наук.

К. Ясперс

В условиях реформирования высшего образования перед преподавателями вузов встают задачи, от решения которых зависит не только значительность вклада высшего образования в обеспечение социально-экономической стабильности и устойчивого развития общества, но и сохранение «идеи университета», заключающейся, по мысли К. Ясперса, в формировании человеческого существования, созидании человеческого бытия в мире [24]. К числу таких задач относится поиск эффективных форм взаимодействия преподавателя и студентов, освоение преподавателем новых (и/или хорошо забытых старых) позиций межличностного общения с ними. Способ осуществляющейся в университете коммуникации, по мысли К. Ясперса, является «делом духовной ответственности всех его членов» [24, с. 86], осознанная рефлексия над ними может «удерживать» свободным путь для духовной жизни университета.

Исследования последних лет показывают, что роль преподавателя вуза как ретранслятора и «оценщика» знаний все чаще вызывает у студентов неприятие и отторжение. Неприемлемыми для студентов становятся постоянное подчеркивание преподавателем своего доминирующего положения, его обособленность и отчужденность, формализм отношений [6; 7; 9; 13 и др.]. Изучение способности преподавателей вуза к личностно-самооценочной идентификации со студентами выявило, что нарастание самооценочно-конфронтационных ориентаций в большей степени выражено у молодых преподавателей, имеющих наименьший стаж педагогической работы в вузе, занимающих невысокий статус в должностной преподавательской иерархии [10].

Статусы преподавателя и обучающегося в образовательном процессе вуза в соответствии с ФГОС третьего поколения изменяются. Позиция субъекта управления предписывается не только преподавателю, но и студенту; образовательный процесс определяется как совместная деятельность преподавателя и студента по проектированию образовательной среды. В обучении должны в значительной степени учитываться мнение студентов, степень их удовлетворенности образовательными услугами, возникающие запросы и предложения [8, с. 99]. Включение студентов в совершенствование образовательного процесса рассматривается как необходимый инструмент организации образования и полезный социальный опыт для обучающихся.

В условиях информационного общества передача готовых знаний «из одной головы в другую» не актуальна и даже опасна для университета как не соответствующая духу и вызовам времени. Современный преподаватель призван учить студентов добывать необходимую информацию и работать с нею, развивая в ходе совместной учебно- и научно-исследовательской деятельности мышление студентов, воспитывая у них потребность в осмысленном учении, стремление к самообучению и саморазвитию. Преподаватель должен выступить не только «открывателем» новых знаний, как это было ранее, но быть «со-работником» студента, «фасилитатором» его мыслительных и духовных процессов. Как писал С. Л. Рубинштейн, знания, за которыми не стоит собственная аналитико-синтетическая, обобщающая работа мысли, – это формальные знания [23, с. 201], неприемлемые для подлинного университетского образования.

Современный университет стремительно меняет свой облик. Особенно этот процесс заметен в связи с расширяющимися возможностями дистанционного обучения. Дистанционное обучение имеет множество неоспоримых преимуществ, и особенно оно продуктивно для студентов с сильной учебной мотивацией и развитой способностью к самоорганизации. Некоторые авторы даже связывают с развитием онлайн-обучения «закат» традиционного университетского образования, его упадок [2; 20 и др.].

Не отрицая роли онлайн-обучения в передаче информации, мы все же полагаем, что подлинное университетское образование не может обходиться без «живого» общения преподавателя и студента. Только в живом общении возможно построение «широких и направленных вглубь личности отношений», которые в числе прочих условий помогают реализации идеи университета [24, с. 69], которая сегодня, как может быть никогда ранее, должна быть обращена к становлению личности, развитию ее субъектности и духовности.

Отечественная психология в лице ее выдающихся представителей, прежде всего Л. С. Выготского, всегда исходила из того, что личность, ее сознание и самосознание, формируются в диалогическом и полифоническом общении с другими (значимыми) людьми. Так, В. Н. Мясищев рассматривал личность как продукт индивидуального опыта общения и отношений с другими людьми [3; 14]. Обучение – это не только передача и усвоение информации, знаний и правил деятельности, обучение есть вместе с тем общение, коммуникация [1, с. 153]. Многие современные авторы разделяют мысль о том, что непосредственное общение педагогов и студентов нельзя заменить никакими техническими средствами и приемами [5; 6; 7; 15; 21 и др.]. И. А. Зимняя характеризует взаимодействие между преподавателем и студентом как учебно-педагогическое сотрудничество [12]. Межличностное взаимодействие преподавателя и студента в настоящее время становится предметом специальных мониторинговых исследований, активно обсуждается вопрос о статусно-ролевых позициях преподавателя [11, с. 4].

Образовательная ситуация в современном вузе актуализирует задачу осмысления и, при необходимости, корректировки, межличностного ролевого взаимодействия и межличностных отношений преподавателей и студентов. Требуется разрешения вопрос о том, какие межличностные ролевые позиции преподавателя удовлетворяют основным тенденциям развития высшего образования и запросам студентов.

Целью представляемого в данной статье теоретико-эмпирического исследования явилось изучение межличностных ролевых позиций преподавателя вуза [22].

В психологии понятие «роль» трактуется как «нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию – по должности, возрастным или половым характеристикам, положению в семье и т. д.» [19, с. 235]. Роли преподавателя вуза многообразны и сложны в силу многообразности и сложности самой университетской жизни. Исследователи предпринимают попытки классификации ролей

преподавателя. Например, Н. В. Бордовская выделяет три ролевые модели преподавателя, связывая их с сопровождением и поддержкой образовательной деятельности студентов: педагог-консультант, педагог-модератор, педагог-тьютор [4]. Более развернутая классификация ролей преподавателя вуза представлена кафедрой педагогики психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена [16]. Данная классификация включает следующие преподавательские роли: *тьютор* – ассистент по предмету; *консультант* – оказывает помощь в процессе обучения; *модератор* – наставник в процессе овладения участниками способами групповой работы; *фасилитатор* (содействующий) – руководствуется интересами развития личности студента; *ментор* – оказывает помощь студентам при выполнении самостоятельных заданий, вводит их в реальные профессиональные сферы, помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой; *мотиватор* – направляет деятельность студента на успех; *тренер* – служит источником информации, организует самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций, контролирует результаты; *советник* – заключает контракт со студентом на период обучения. В нашем исследовании [22] мы ставили, в частности, задачу выявить и описать межличностные роли преподавателя с позиции ролевых ожиданий студентов.

Эмпирическое исследование проводилось с февраля 2014 г. по апрель 2015 г. на базе ВятГГУ (ВятГГУ – до 2016 г.). В данном исследовании принял участие 81 человек, из них 61 – женского и 20 – мужского пола. Участниками стали студенты университета со второго по пятый курс, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: государственное и муниципальное управление, история, менеджмент, политология, психология, управление персоналом, русский язык и литература. Средний возраст респондентов 20,7 (min = 18; max = 24), SD = 1,6.

Методика

Респондентам было предложено заполнить опросные листы методики, получившей название «Множественная идентификация ролевых позиций преподавателя (МИрпП)». При разработке данного опросника мы опирались на метод множественной идентификации В. Ф. Петренко, О. В. Митиной [17; 18], позволяющий провести сопоставление тех или иных ролевых позиций с некоторыми дескрипторами – описаниями поведения, характеристиками, вызываемыми ответными реакциями со стороны окружающих и др. Методика множественной идентификации ролевых позиций преподавателя (МИрпП) нацелена на выявление актуальных межличностных ролей преподавателя вуза и их описание-характеристику.

Разработка методики множественной идентификации межличностных ролей преподавателя осуществлялась поэтапно.

На первом этапе на основе анализа литературных источников и собственных наблюдений были выделены наиболее распространенные межличностные роли преподавателя вуза, а также формулирование суждений, характеризующих данные ролевые позиции. Выделение и обсуждение ролевых позиций преподавателей и составление шкал-дескрипторов, описывающих данные ролевые позиции, производилось совместно с «экспертами», в качестве которых выступили студенты-специалисты выпускного курса факультета психологии ВятГГУ (ВятГГУ – до 2016 г.) (25 человек). В итоге был составлен список из четырнадцати межличностных ролевых позиций преподавателя: «Человек, с которым я хочу и могу обсуждать различные проблемы», «Типичный преподаватель вуза», «Любимый преподаватель», «Идеал преподавателя», «Человек, вызывающий негативные эмоции», «Человек, которому можно доверять», «Преподаватель-наставник (старший товарищ)», «Преподаватель, занимающий родительскую позицию по отношению к студентам», «Преподаватель-партнер (умеющий поддерживать отношения сотрудничества)», «Преподаватель-друг», «"Продвинутый" преподаватель», «Авторитарный преподаватель», «Преподаватель-"робот" (незаинтересованный)», «Преподаватель – ретранслятор знаний».

Совместно с этими же студентами-экспертами были сформулированы пункты-суждения (всего 53), отражающие характеристики поведения и отношения к студентам со стороны преподавателей. Приведем примеры таких суждений: «компетентен в общении», «знает студентов по именам», «в общении всегда честен», «в процессе обучения ориентируется на внутренние ресурсы студентов», «вызывает симпатию», «организуя учебный процесс, учитывает интересы студентов». Студенты, приглашенные к разработке методики, проявили высокий уровень включенности и заинтересованности при выделении ролевых позиций и обсуждении характеристик, описывающих ролевые позиции преподавателя.

На основании теоретического анализа научно-исследовательских работ (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, А. А. Бодалев, И. В. Гужва, И. А. Зимняя, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, Л. А. Петровская, С. Л. Рубинштейн и др.), ФГОС ВПО третьего поколения (Министерство образования и науки РФ), реализующегося посредством соответствующих ему основных методологических подходов к современному образовательному процессу (субъектный, компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный, психосемантический), разработанных моделей (ролей) преподавательской деятельности в вузе (Н. В. Бордовская), предложенных новых ролей преподавателя в условиях современного российского вуза (кафедра педагогики РГПУ имени А. И. Герцена), обсуждения со студентами института педагогики и психологии (специалитет, пятый курс) ВятГГУ (ВятГГУ – до 2016 г.) мы выявили 14 межличностных ролевых позиций преподавателя вуза.

Результаты

Факторный анализ полученных данных продемонстрировал, что из четырнадцати выделенных факторов только три следует считать значимыми. Два фактора хорошо интерпретируются и были условно названы нами «Человечный преподаватель» и «Преподаватель-функция».

Представим содержание выделенных факторов с указанием факторных нагрузок по каждой роли:

Фактор I. «Человечный преподаватель»

Любимый преподаватель	,972
Человек, с которым я хочу и могу обсуждать различные проблемы	,968
Человек, которому можно доверять	,964
Идеал преподавателя	,963
Преподаватель-друг	,962
Преподаватель-наставник (старший товарищ)	,962
Преподаватель-партнер (умеющий поддержать отношения сотрудничества)	,960
«Продвинутый» преподаватель	,943
Преподаватель, занимающий родительскую позицию по отношению к студентам	,943
Типичный преподаватель вуза	,781
Человек, вызывающий негативные эмоции	-,531

Фактор II. «Преподаватель-функция» включает следующие ролевые позиции:

Авторитарный преподаватель, «диктатор»	,870
Преподаватель-“робот” (незаинтересованный)	,863
Преподаватель – ретранслятор знаний	,854
Человек, вызывающий негативные эмоции	,684
Типичный преподаватель вуза	,338

Фактор III. «Бесчеловечный преподаватель» (условное название) включает роли:

Человек, вызывающий негативные эмоции	,570
Авторитарный преподаватель, «диктатор»	,389
Типичный преподаватель вуза	,330

Психосемантический анализ позволил выделить «конструкты сознания» студентов, через призму которых происходит восприятие и оценка ролевых позиций преподавателя. На основе двух выделенных факторов «Человечный преподаватель» и «Преподаватель-функция» было построено семантическое пространство, которое позволило узнать, как в сознании респондентов по отношению к двум осям представлены переменные – характеристики-дескрипторы выделенных ролевых позиций.

Первый фактор «Преподаватель-человек». На положительном полюсе («принятие») наиболее нагруженными оказались следующие характеристики: «считает межличностное общение значимым для образовательного процесса в вузе», «в процессе обучения ориентируется на внутренние ресурсы студентов», «обладает гибкостью в общении», «организуя учебный процесс, учитывает интересы студентов», «располагает к общению». Высокие значения по данному фактору имеют также такие характеристики, как «заинтересован в результатив-

ности своей работы», «обладает эрудицией», «знает студентов по именам», «не высокомерен», «всегда опрятен», «ответственен», «способен “зажигать” аудиторию», «компетентен в общении», «остроумен», «обладает грамотной, выразительной речью».

На противоположном полюсе («отвержение») нагруженными оказались следующие характеристики: «в общении акцентирует внимание на внешней привлекательности студента», «его поведение и манеры общения иногда приводят к конфликтам и разобщенности в группах студентов», «замкнут, не склонен к общению», «малокомпетентен, часто недостаточно хорошо владеет информацией», «обладает актерскими способностями», «подавляет своим авторитетом», «пресекает инициативы студентов», «привык к тому, что слушают только его», «склонен к непродуманным, эмоциональным решениям и реакциям».

Второй фактор «Преподаватель-функционер». На полюсе выраженности черт «функционера» прежде всего представлены характеристики: «замкнут, не склонен к общению», «малокомпетентен, часто недостаточно хорошо владеет информацией», «его поведение и манеры общения иногда приводят к конфликтам и разобщенности в группах студентов», «склонен к непродуманным, эмоциональным решениям и реакциям», «пресекает инициативы студентов», «подавляет своим авторитетом», «в общении акцентирует внимание на внешней привлекательности студента», «привык к тому, что слушают только его».

На противоположном полюсе данного фактора «расположились» черты, не свойственные «функционеру»: «в процессе обучения ориентируется на внутренние ресурсы студентов», «предпочитает диалог», «создает условия для личностного роста студентов», «учитывает интересы студентов», «располагает к общению», «способен принимать во внимание позицию (мнение) студентов», «считает межличностное общение значимым для образовательного процесса в вузе» и др.

Высокую нагрузку сразу по двум факторам (и фактору «Человечный преподаватель», и фактору «Преподаватель-функционер») имеют такие характеристики, как «в преподавании его позиция нравственна, этически безукоризненна», «вызывает симпатию», «знает студентов по именам», «обладает чувством юмора», «остроумен», «яркая личность» и др.

Вызывает отвержение студентов, если преподаватель «обладает актерскими способностями», «в общении акцентирует внимание на внешней привлекательности студента», «пресекает инициативы студентов», «склонен к непродуманным, эмоциональным решениям и реакциям», «малокомпетентен, часто недостаточно хорошо владеет информацией», «его поведение и манеры общения иногда приводят к конфликтам и разобщенности в группах студентов».

Таким образом, в исследовании были выделены и подвергнуты анализу четырнадцать межличностных ролевых позиций преподавателя вуза, каждая из которых в сознании студентов наделена своими характеристиками. Факторный анализ позволил выделить две группы межличностных ролевых позиций преподавателя вуза: *первая группа* – преподаватели, отличающиеся человечностью и теплотой в отношениях к студентам, ориентированные на постоянную помощь студентам; *вторая группа* – преподаватели, действующие в рамках своих должностных инструкций, не видящие в студентах личность. Построение семантического пространства выявило, какие именно характеристики в сознании респондентов вызывают неприятие, отвержение преподавателя, а какие качества преподавателя являются для студентов особенно привлекательными. Исследование показало, что респонденты хотят видеть преподавателя компетентным, мудрым, понимающим, умеющим общаться со студентами, заинтересованными в них как личностях.

Таким образом, студенты нуждаются в заинтересованности со стороны преподавателя, в «человеческом» с ним общении: личностном, уважительном, доверительном. Поэтому так актуально переосмысление существующих и, при необходимости, освоение новых и/или актуализация утраченных когда-то ролевых позиций, отвечающих требованиям современной социокультурной ситуации.

Мы разделяем идею о том, что «понимание образования неразрывно связано с пониманием человека, чью исчерпывающую и истинную человечность следует развивать, воспитывать, возвращать и созидать в образовании» [24, с. 24]. Образование призвано помогать полному становлению человеческого существа, помогать становлению его самости. Безусловно, нельзя «методически упорядочить» и «запланировать» достижение такого результата, можно лишь встать на этот путь и идти по нему.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с. (Сер. «Мастера психологии»).
2. *Балацкий Е. В.* Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. Вып. 24. № 4. С. 72–98 (на русском языке).
3. *Бодалев А. А., Ковалев Г. А.* Теоретические и прикладные проблемы психологии общения в трудах В. Н. Мясищева // Психологические исследования общения / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. М. : Наука, 1985. С. 25–37.
4. *Бордовская Н. В.* Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования. СПб. : ООО «Кн. Дом», 2007. 408 с.
5. *Галицких Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности. М. : Академ. проект, 2004. 240 с.
6. *Гужва И. В.* Психологические особенности педагогического общения преподаватель – студент в современном вузе : дис. ... канд. психол. наук. Смоленск, 2011. 197 с.
7. *Духновский С. В., Овчарова Р. В.* Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Теоретические и эмпирические основы : монография. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2012. 277 с.
8. *Зеленев И. А., Туманов С. В.* Об оценке качества преподавания в вузе в контексте восприятия студентами своих преподавателей (опыт социологического исследования) // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 99–105.
9. *Егоров И. В.* Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. IV: Педагогика. Психология. 2013. Вып. 4 (31). С. 123–133.
10. *Емельянова Е. В.* Исследование особенностей готовности и способности преподавателей вуза к личностно-самооценочной идентификации со студентами // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2067.phtml> (дата обращения: 22.07.2017)
11. *Ерофеева Н. Е., Чикова И. В.* Мониторинг «Преподаватель глазами студентов» как инструмент регулирования профессиональной деятельности педагога и повышения качества обучения в вузе // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Т. 7. 2015. № 5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/229PVN515.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/229PVN515
12. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2003.
13. *Игнатова Е. С.* Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2015. 193 с.
14. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева ; вступ. ст. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии» ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. 356 с.
15. *Низовских Н. А.* Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 449 с.
16. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам : учеб.-метод. пособие для препод. высш. шк. Ч. I / под ред. А. П. Тряпицкой. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2009. 43 с.
17. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. 3-е изд. М. : Эксмо, 2010. 480 с. (Психологическое образование).
18. *Петренко В. Ф., Митина О. В.* Россиянки и американки: стереотипы поведения (психосемантический анализ) // Социологические исследования. 2001. № 3. С. 70–81.
19. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1999. 528 с.
20. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2009. 248 с.
21. *Романова О. В.* Формирование коммуникативной компетентности студентов гуманитарных специальностей средствами педагогических мастерских : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2010. 195 с.
22. *Сергеева О. В.* Межличностные роли преподавателя в образовательном процессе вуза : магистерская диссертация / науч. рук. Н. А. Низовских ; ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет». Киров, 2015. 158 л. Библиогр. : с. 113–126 (150 назв.).
23. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с. (Сер. «Мастера психологии»).
24. *Ясперс К.* Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2006.

Interpersonal and Role of the University Teacher

O. V. Sergeeva

PhD of pedagogical sciences, master of psychology, associate professor of general and special psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-0927-6885. E-mail: olgav92006@yandex.ru

Abstract: the article reflects the results of research of interpersonal role positions of the teacher, considered by the author as an independent phenomenon, actualized in the educational process of the University, associated with personal and professional qualities of the teacher. The author identifies the most common interpersonal roles of a University teacher: «the Person with whom I want and can discuss various problems», «a Typical University teacher», «a Favorite teacher», «the ideal teacher», «a Person who causes negative emotions», «A person who can be trusted», «a Teacher-mentor (a senior friend)», «a Teacher who takes a parental position in relation to students», « A teacher-partner (able to maintain a relationship of cooperation)», «a Teacher-friend», ««Advanced « teacher», « Authoritarian teacher», «The teacher-robot» (disinterested)», «the Teacher is a repeater of knowledge.» The author describes the results of an experiment carried out using the method of «Multiple identification of the teacher's role positions», aimed at identifying the actual interpersonal roles of the University teacher and their description-characteristic. The participants of the experiment were students of the University of different courses and areas of training. The results of the experiment show that modern students need interest from the teacher, in «human» communication with him, accept the teacher, focused in the educational process for effective partnership and experience rejection towards the teacher, focused in the educational process on dominance, authoritarianism, distancy.

Keywords: higher education, educational process, teacher, student, teacher role positions.

References

1. Anan'ev B. G. *O problemah sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human consciousness]. SPb. Piter. 2001. 272 p. (Ser. "Masters of psychology").
2. Balackij E. V. *Novyye trendy v razvitiy universitetskogo sektora* [New trends in the development of the University sector] // *Mir Rossii – World of Russia*. Issue 24, No. 4, pp. 72–98 (in Russian).
3. Bodalev A. A., Kovalev G. A. *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii obshcheniya v trudakh V. N. Myasishcheva* [Theoretical and applied problems of communication psychology in the works of V. N. Myasishchev] // *Psikhologicheskie issledovaniya obshcheniya – Psychological studies of communication / USSR Academy of Sciences, Institute of psychology; resp. ed. B. F. Lomov, A. V. Belyaeva, V. N. Nosulenko*. M. Nauka. 1985. Pp. 25–37.
4. Bordovskaya N. V. *Gumanitarnyye tekhnologii v vuzovskoy obrazovatel'noy praktike: teoriya i metodologiya proektirovaniya* [Humanitarian technologies in University educational practice: theory and methodology of design]. SPb. LLC "Book House". 2007. 408 p.
5. Galickih E. O. *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti* [Dialogue in education as a way of tolerance formation]. M. Academ. project. 2004. 240 p.
6. Guzhva I. V. *Psikhologicheskie osobennosti pedagogicheskogo obshcheniya prepodavatel' – student v sovremennoy vuzze: dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological features of pedagogical communication teacher-student in modern University: dis. ... cand. of psychol. sciences]. Smolensk. 2011. 197 p.
7. Duhnovskiy S. V., Ovcharova R. V. *Garmoniya i disgarmoniya mezhluchnostnykh otnosheniy sub"ektiv obrazovatel'nogo processa. Teoreticheskie i ehmpiricheskie osnovy: monografiya* [Harmony and disharmony of interpersonal relations of subjects of educational process. Theoretical and empirical basis: monograph]. Kurgan. Publ. of Kurgan State University. 2012. 277 p.
8. Zelenev I. A., Tumanov S. V. *Ob ochenke kachestva prepodavaniya v vuzze v kontekste vospriyatiya studentami svoih prepodavateley (opyt sociologicheskogo issledovaniya)* [On the evaluation of the quality of teaching at the University in the context of the students' perception of their teachers (the experience of sociological research)] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2012, No. 11, pp. 99–105.
9. Egorov I. V. *Issledovanie predstavleniy studentov ob obraze prepodavatelya pedagogicheskogo vuzza* [Research of students' ideas about the image of a teacher of a pedagogical University] // *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. IV: Pedagogika. Psikhologiy* – Herald of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. IV: Pedagogy. Psychology. 2013, issue 4 (31), pp. 123–133.
10. Emel'yanova E. V. *Issledovanie osobennostey gotovnosti i sposobnosti prepodavateley vuzza k lichnostno-samoocennoy identifikatsii so studentami* [Research of features of readiness and ability of teachers of higher education institution to personal and self-assessment identification with students] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* – Psychological science and education psyedu.ru 2011. No. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2067.phtml> (date accessed: 22.07.2017)
11. Erofeeva N. E., Chikova I. V. *Monitoring «Prepodavatel' glazami studentov» kak instrument regulirovaniya professional'noy deyatel'nosti pedagoga i povysheniya kachestva obucheniya v vuzze* [Monitoring "Teacher through the eyes of students" as a tool for regulating the professional activity of a teacher and improving the

quality of education in a University] // *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE»*- Online journal "Science study". Vol. 7, 2015, No. 5. Available at: [http://naukovedenie.ru / PDF / 229PVN515.pdf](http://naukovedenie.ru/PDF/229PVN515.pdf) (free access). Title from the screen. Rus., English. DOI: 10.15862/229PVN515

12. *Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Publ. 2d, add., corr. and revised. M. Logos. 2003.

13. *Ignatova E. S. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie prepodavatelej i studentov v konflikte : dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological and pedagogical support of teachers and students in the conflict : dis. ... cand. of psychol. sciences']. Samara. 2015. 193 p.

14. *Myasishchev V. N. Psihologiya otnoshenij* [Psychology of relations / edited by A. A. Bodalev / introd. article A. A. Bodalev. M. Publishing house "Institute of practical psychology"; Voronezh. NGO "MOD EC". 1995. 356 p.

15. *Nizovskih N. A. Zhiznennye principy v lichnostnom samorazvittii cheloveka : dis. ... d-ra psihol. nauk* [Life principles in personal self-development of the person: dis. ... Dr psychol. sciences']. M. 2010. 449 p.

16. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po pedagogicheskim disciplinam: ucheb.-metod. posobie dlya prepod. vyssh. shk. CH. I* – Organization of independent work of students in pedagogical disciplines: method. manual for teachers of higher schools. Part I / under the editorship of A. P. Tryapitsyna. SPb. Publishing house of RSPU n.a. Herzen. 2009. 43 p.

17. *Petrenko V. F. Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]. 3rd ed. M. Eksmo. 2010. 480 p. (Psychological education).

18. *Petrenko V. F., Mitina O. V. Rossiyanki i amerikanki: stereotipy povedeniya (psihosemanticheskij analiz)* [Russian and American women: stereotypes of behavior (psychosemantic analysis)] // *Sociological research*. 2001, No. 3, pp. 70–81.

19. *Petrovskij A. V., Yaroshevskij M. G. Osnovy teoreticheskoy psihologii* [Foundations of theoretical psychology]. M. INFRA-M. 1999. 528 p.

20. *Ridings B. Universitet v ruinah* [University in ruins] / transl. from English by A. M. Korbut; under the general editorship of M. A. Gusakovsku. Minsk. BSU. 2009. 248 p.

21. *Romanova O. V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov gumanitarnyh special'nostej sredstvami pedagogicheskikh masterskih: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of communicative competence of students of Humanities by means of pedagogical workshops: dis. ... cand. ped. sciences]. Kirov. 2010. 195 p.

22. *Sergeeva O. V. Mezhlichnostnye roli prepodavatelya v obrazovatel'nom processe vuza: masterskaya dissertaciya* [Interpersonal roles of a teacher in the educational process of a University: master's thesis] / scientific chief N. A. Nizovskih; "Vyatka State Humanitarian University". Kirov. 2015. 158 sh. Bibliogr.: pp. 113–126 (150 titles).

23. *Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. SPb. Piter. 2003. 512 p. (Ser. "Masters of psychology").

24. *Yaspers K. Ideya universiteta* [The idea of a University] / transl. from Germ. by T. V. Tyagunova; translation ed. by O. N. Shparaga; under the general editorship of M. A. Gusakovskiy. Minsk. BSU. 2006.

Концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз»

Н. Л. Росина¹, Н. В. Цветкова², Н. Н. Шешукова³, Н. В. Шутова⁴

¹доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-7734-1343.

E-mail: usr11269@vyatsu.ru

²кандидат психологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-3246-5633.

E-mail: usr11641@vyatsu.ru

³кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии. Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1490-2075

E-mail: usr11948@vyatsu.ru

⁴ведущий консультант Отдела защиты прав детей Министерства образования Кировской области. Россия, г. Киров. E-mail: n.shutova@ako.kirov.ru

Аннотация: Культура инклюзивного образования и лежащая в ее основе ценность личности предполагает осознанную системную реорганизацию учебно-воспитательной среды. Инклюзия как современная реалия заставляет образовательные организации искать эффективные формы взаимодействия. Нерешенной проблемой выступает обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии на всех этапах обучения, от школьного до вузовского. В статье представлены концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз», определены базовые принципы, лежащие в основе взаимодействия субъектов реализации модели. Выделенные направления сопровождения инклюзии определяют содержание адаптивной среды в условиях непрерывного образования. Отличительной особенностью модели является общность задач и механизмов достижения цели для всех субъектов реализации инклюзии на основе интеграции и взаимодействия. Создание региональной модели обеспечит учреждениям образования возможности выработки единой стратегии реализации оптимальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В конечном итоге модель будет способствовать формированию толерантной социокультурной среды. Ожидаемыми результатами реализации модели выступают обеспечение качества и доступности образования, функционирование единой системы сопровождения инклюзии, формирование системы компетенций (общекультурных и профессиональных), которая выступает необходимым условием готовности обучаемых с ОВЗ и инвалидностью к эффективному социальному взаимодействию и дальнейшей профессиональной деятельности. Задача субъектов реализации инклюзии – сделать так, чтобы модель была не задана, а выстроена в ходе социального диалога и партнерства всех заинтересованных сторон. Их творческое участие в осмыслении проблемы откроет новые ракурсы ее постижения и решения.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, субъекты инклюзии, субъекты реализации модели.

Инклюзивное образование сегодня как приоритетное направление государственной политики – это развивающаяся многоуровневая и многокомпонентная система, учитывающая интересы государства, самой личности и ее ближайшего социума [14; 16; 17; 18]. В настоящее время апробируются вариативные региональные концепции инклюзивного образования, которые готовят условия для создания системы государственной координации деятельности по осуществлению инклюзии [7; 12; 18]. Тем не менее разобщенность субъектов реализации инклюзии пока остается серьезной проблемой. Вариантом ее решения становится создание единой инклюзивной среды с ее непротиворечивостью, взаимной дополняемостью, общностью направлений работы и методов организации взаимодействия специалистов на основе учета интересов учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Работа по социальной интеграции обучающихся с ОВЗ и инвалидностью требует особого внимания к их переходу из общеобразовательной школы в учреждения профессионального и высшего образования и далее в сферу профессиональной деятельности. Важно сохранить преемственность и обеспечить непрерывность их социальной адаптации не только в ходе обучения, но и в дальнейшей жизни.

Вопросы готовности современных образовательных учреждений к построению образовательной практики инклюзии до сих пор остаются дискуссионными (С. В. Алехина, Е. С. Глухова, Г. П. Козина, Н. М. Назарова, И. И. Юматова и др.). Среди множества факторов, препятствующих развитию инклюзивного образования, называют следующие: отсутствие теоретических и методологических основ образовательной интеграции, дефицит системной деятельности по утверждению принципов и механизмов социальной инклюзии, дефицит обоснованных индивидуальных образовательных маршрутов с учетом специфики образовательных потребностей, отсутствие качественной психолого-педагогической подготовки педагогов к продуктивному социально-педагогическому взаимодействию в изменившихся условиях, ограниченность ресурсов в решении проблем материально-технического и программного обеспечения и многое другое [1; 2; 3; 5]. Представляются обоснованными опасения ученых и практиков, что поспешное широкое внедрение идей инклюзии, а тем более попытки подмены системы специального образования тотальной инклюзией, могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование в случае сокращения числа коррекционных школ [1; 3; 8; 9; 12].

Стоит согласиться с мнением, что инклюзия, являясь важной вехой в развитии системы образования, не может подменять, а тем более противопоставляться системе специального обучения. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью должны иметь возможность получения образования в любом типе образовательной организации. Инклюзивное образование, развиваясь и совершенствуясь, также может предложить новые, более совершенные и гибкие, подходы к организации учебного процесса и его сопровождения. Одним из них выступает обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии от школьного до вузовского обучения. Возможность реализации такого подхода требует от участников образовательного процесса осмысления модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз», дискуссии, обмена мнениями.

Целью статьи выступает осмысление концептуальных подходов, которые должны быть положены в основу создания региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз».

Методологическую основу модели составляют системный (Б. Ф. Ломов, П. К. Анохин, Э. Г. Юдин) и субъектно-деятельностный подход к пониманию развития личности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

Субъектами реализации модели инклюзивного образования на макроуровне становятся региональные и муниципальные органы управления образованием, государственные и негосударственные организации, образовательные учреждения разных уровней. Субъектами инклюзии на микроуровне выступают обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью, специалисты, взаимодействующие с ними (психологи, педагоги, дефектологи и др.), ближайшее социальное окружение. Целью создания модели является обеспечение преемственности и непрерывности реализации инклюзии на всех этапах обучения. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: 1) обеспечение единства организационных условий инклюзивного обучения на всех этапах его осуществления; 2) обеспечение интеграции и эффективного взаимодействия субъектов реализации модели; 3) обеспечение согласованности содержания и видов сопровождения инклюзии.

Решение поставленных задач предопределило необходимость выделения теоретических принципов, лежащих в основе построения модели.

Принцип системности, который подразумевает многообразие и многоаспектность видов работы, реализуемой специалистами в соответствии с поставленными целями и системный характер предполагаемых изменений (ценностных, организационных, содержательных) и их непрерывность.

Принцип целостности, обеспечивающий приобщение к работе всех необходимых специалистов с четким выделением их конкретных задач в осуществлении полноценного инклюзивного процесса.

Принцип последовательности и преемственности, который базируется на взаимосвязи и взаимодополняемости средств и методов психологического сопровождения, реализующих систему деятельности специалистов в условиях инклюзии, поэтапность инклюзивной практики.

Принцип индивидуализации обучения, который подразумевает дифференциацию психолого-педагогических условий, исходя из актуальных возможностей и личностных особенностей конкретного обучающегося с ОВЗ и инвалидностью.

Принцип субъектности, который состоит в признании права учащихся с ОВЗ и инвалидностью на индивидуальную траекторию развития и предполагает оптимизацию их собственной активности.

Выделенные теоретические принципы определили вычленение важных организационных условий, реализация которых позволит преодолеть существующие противоречия в практике работы с учащимися с ОВЗ и инвалидностью.

1. Нормативно-правовое обеспечение реализации модели инклюзии. Это условие реализуется путем разработки локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность как внутри образовательных учреждений, так и между образовательными учреждениями с опорой на федеральные документы. Взаимодействие с внешними партнерами: специальными коррекционными образовательными учреждениями, территориальной психолого-медико-педагогической комиссией, учреждениями дополнительного образования, органами социальной защиты, организациями здравоохранения, общественными организациями может регулироваться наличием договоров или соглашений о сотрудничестве.

2. Создание адаптивной образовательной среды, предполагающее реализацию адаптивных образовательных технологий, материально-техническое оснащение учебного процесса специальным оборудованием, использование адаптивных средств обучения, наличие программно-методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения, обеспечение возможности освоения образовательных программ в рамках индивидуального учебного плана и дистанционного обучения. Это условие реализуется путем создания и апробации технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, аккумуляции передового опыта в области инклюзии, научно-методической поддержки специалистов сопровождения посредством организации и проведения специализированных обучающих курсов, научно-практических конференций, семинаров.

3. Кадровое обеспечение инклюзии путем организации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов выступает главным условием успешности инклюзивной практики. В работах Г. П. Козиной, Н. Н. Малофеева, С. Н. Сорокоумовой, О. В. Суворовой и других отмечается, что педагог является ключевой фигурой в организации учебных отношений, а непрерывность его профессионального развития связана с освоением дополнительных профессиональных образовательных программ. Авторами предлагается включать в содержание программ сведения об особенностях возрастного и общего психического развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, об особенностях дизонтогенеза, а также об особенностях междисциплинарного и коллегиального взаимодействия специалистов сопровождения (дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, тьютор, родители, администрация и др.) в процессе социализации детей в образовательной организации [5; 6; 10; 15].

Обеспечение интеграции субъектов реализации модели и их эффективного взаимодействия может быть достигнуто разными способами. Это может быть включение в структуру региональной модели «Школа – колледж – вуз» ресурсных центров, объединяющих специалистов разного профиля, либо кооперация участников. Для развития механизмов социального партнерства субъектов реализации модели необходима открытая информационная политика, формирование единого информационного поля, обеспечивающего эффективный обмен опытом. Горизонтальными механизмами обмена опытом инклюзии могут стать конференции, семинары, площадки для практики, специализированные интернет-порталы, форумы и др.

Обладая ресурсами междисциплинарного и коллегиального взаимодействия, модель должна обеспечивать три направления сопровождения инклюзии: диагностическое, коррекционное и развивающее. Диагностическое направление, включая в себя комплексное психологическое изучение учащихся с ОВЗ и инвалидностью, может реализовываться уже в начале школьного обучения, обеспечивая разработку и своевременную корректировку индивидуального образовательного маршрута. Коррекционное направление реализуется на всех этапах обучения и предполагает при необходимости специализированную помощь дефектолога, логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога и др. Развивающее направление реализуют специалисты, владеющие необходимыми компетенциями в плане психолого-педагогической поддержки (психолог, социальный педагог, тьютор, родители, администрация и др.).

Взаимодействие внутри модели обеспечивает открытость образовательных организаций, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов, дает возможность осуществлять непосредственные контакты, выстраивать разные пути движения для достиже-

ния общей цели, использовать общие ресурсы для нужд конкретного участника. Результативность модели обеспечивается системой ее взаимодействия с родителями (консультации, участие в разработке и реализации индивидуальных учебных планов и программ сопровождения). Повышению эффективности модели способствуют ее связи с такими организациями, как медико-социальная экспертиза, психолого-медико-педагогическая комиссия, а также с центрами занятости населения и с работодателями.

Ожидаемыми результатами реализации модели выступают следующие: внешние – обеспечение качества и доступности образовательных услуг для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, функционирование единой системы сопровождения инклюзии для трех уровней образования, обладающей признаками непрерывности и преемственности; внутренние – формирование системы компетенций (общекультурных и профессиональных), которая выступает необходимым условием готовности обучаемых с ОВЗ и инвалидностью к эффективному социальному взаимодействию и дальнейшей профессиональной деятельности.

Понимание инклюзии как процесса длительного по времени и распределенного по ступеням образования (от общего среднего до высшего), осознание необходимости скоординированности действий всех ее субъектов позволяют предполагать, что реализация модели будет способствовать не просто наработке, но и рефлексии опыта все большим количеством его участников. Она обеспечит обучающимся с ОВЗ и инвалидностью разнообразные образовательные услуги, позволяющие им учиться непрерывно, выстроить образовательную траекторию, которая будет соответствовать их образовательным возможностям. Модель как динамичная система позволит осуществлять междисциплинарные научно-теоретические и прикладные исследования по проблемам инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Каждый субъект ее реализации, имея свою миссию в создании условий для успешной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, их самореализации в обществе, получит возможность согласования своих интересов с другими субъектами инклюзии. В конечном итоге модель будет способствовать формированию толерантной социокультурной среды. Отдельными задачами выступают развитие системы мониторинга и критериев эффективности инклюзивного образовательного процесса. Данные мониторинга будут способствовать принятию эффективных управленческих решений, минимизировать риски изменений в системе инклюзивного образования. В качестве критериев эффективности выступают все составляющие инклюзии, от реализации индивидуального подхода в проектировании образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ и инвалидностью и наличия адаптированных образовательных программ с оценкой хода их выполнения до обеспечения условий самостоятельной активности обучающихся, организации развивающей среды, сопровождения, партнерских взаимоотношений с семьей и др.

Объединение субъектов инклюзии – длительный процесс, и обозначенные проблемы требуют широкого социального диалога и партнерства всех заинтересованных сторон. Модель требует обсуждения в научно-образовательном и более широком – общественно-педагогическом – сообществе с целью ее поэтапного совершенствования и доработки. Это тем более важно, что в реализации модели существует риск разобщенности действий субъектов, принадлежащих различным ведомствам (Министерство просвещения и Министерство высшего образования и науки) и требует дополнительных усилий по межведомственной координации предпринимаемых действий. Спроектировать идеальную модель инклюзии представляется сложным, поскольку ее эффективность определяется множеством факторов. В современных условиях образования интеграция в рамках модели направлена на обеспечение целостности образовательного процесса и представляет собой способ преобразования действительности. Модель это не соединение разрозненных элементов в целое, не сумма элементов, это органическое взаимопроникновение, дающее как результат новое системное и целостное образование. В конечном итоге обеспечение интеграции содержательных и личностных аспектов взаимодействия в рамках модели позволит ее участникам оценить свои профессиональные ресурсы, выстроить систему адекватных задач, найти способ удержания позиции сотрудничества с другими субъектами инклюзии.

Список литературы

1. Аберган В. П. Инклюзивное образование молодых людей с инвалидностью в учреждении высшего образования: постановка проблемы // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2016. № 16. С. 302–308.
2. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

3. Глухова Е. С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения. 2013. № 1. С. 28–39.
4. Иванова Н. Н. Концептуальные основы социализации детей с ограниченными возможностями // Инновации в образовании. 2013. № 7. С. 61–67.
5. Ивенских И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 12.
6. Козина Г. П. Трансформация профессионального сознания педагогов в процессе внедрения и реализации инклюзивного образования // Психология обучения. 2013. № 8. С. 88–95.
7. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае. URL: <http://www.stavminobr.ru/uploads/files>
8. Левченко И. Ю. Методологические основания функционирования системы ранней помощи в РФ // Сборник статей по материалам VIII Междунар. теорет.-методолог. семинара. М., 2016. Т. 1. С. 205–211.
9. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 10–16.
10. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6–11.
11. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / под ред. В. М. Поставнева. М., 2016.
12. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.
13. Палхаева Е. Н., Жукова Н. Е. Проблемы инклюзии в высшем образовании: обзор современных гуманитарных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26954>
14. Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования : материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. Казань. 2015.
15. Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 46–51.
16. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М., 2012.
17. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51–59.
18. Чельдиева З. М. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества // Аллея науки. 2017. Т. 1. № 16. С. 746–751.
19. Юматова И. И. Особенности отношения преподавателей вуза к возможности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Психология обучения. 2014. № 2. С. 83–92.
20. Armstrong F. Inclusive education: school cultures, teaching and learning // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers / ed. G. Richards, F. Armstrong. L. N. Y., 2011. P. 7–18.

Conceptual approaches to the creation of a regional model of inclusive education "School-College-University"

N. L. Rosina¹, N. V. Tsvetkova², N. N. Sheshukova³, N. V. Shutova⁴

¹ Doctor of psychological sciences, associate professor, professor of the Department of general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-7734-1343.

E-mail: usr11269@vyatsu.ru

² PhD of psychological sciences, associate professor, acting head of the Department of general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-3246-5633.

E-mail: usr11641@vyatsu.ru

³ PhD of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Department general and special psychology. Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1490-2075.

E-mail: usr11948@vyatsu.ru

⁴ Leading consultant of the Department of children's rights protection of the Ministry of education of the Kirov region. Russia, Kirov. E-mail: n.shutova@ako.kirov.ru

Abstract: The culture of inclusive education and the underlying value of the personality presuppose a conscious systemic reorganization of the teaching and educational environment. Inclusion as a modern reality forces educational organizations to look for effective forms of interaction. An unsolved problem is ensuring con-

tinuity and continuity of implementation of inclusion at all stages of education from school to university. The article presents conceptual approaches to the creation of a regional model of inclusive education «School-college-university», defines the basic principles underlying the interaction of subjects of model implementation. Dedicated directions of inclusion support determine the content of the adaptive environment in conditions of continuous education. A distinctive feature of the model is the commonality of tasks and mechanisms for achieving the goal for all subjects of inclusive implementation based on integration and interaction. The creation of a regional model will provide educational institutions with the opportunity to develop a unified strategy for the implementation of optimal conditions for students with HIA. In the final analysis, the model will contribute to the formation of a tolerant sociocultural environment. The expected results of the model implementation are ensuring the quality and accessibility of education, the functioning of a unified system of inclusion support, the formation of a system of competences (general cultural and professional), which is a necessary condition for the readiness of trainees from HIA to effective social interaction and further professional activities. The task of the subjects of inclusive implementation is to ensure that the model was not specified, but built in the course of social dialogue and partnership of all stakeholders. Their creative participation in the comprehension of the problem will open new perspectives for its comprehension and solutions

Keywords: students with disabilities, inclusive education, subjects of inclusion, subjects of model implementation.

References

1. Abergan V. P. *Inklyuzivnoe obrazovanie molodyh lyudej s invalidnost'yu v uchrezhdenii vysshego obrazovaniya: postanovka problemy* [Inclusive education and young people with disabilities in a higher education institution: the problem] // *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly* – Scientific papers of the Republican Institute of Higher School. 2016, No. 16, pp. 302–308.
2. Alekhina S. V. *Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki* [Principles of inclusion in the context of changes in educational practice] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2014, No. 1, pp. 5–16.
3. Gluhova E. S. *Problemy psihologicheskoy gotovnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa k vvedeniyu inklyuzivnogo obrazovaniya* [Problem of psychological readiness of participants of educational process to implementation of inclusive education] // *Psihologiya obucheniya* – Psychology of learning. 2013, No. 1, pp. 28–39.
4. Ivanova N. N. *Konceptual'nye osnovy socializatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Conceptual basis of socialization of children with disabilities] // *Innovatsii v obrazovanii* – Innovations in education. 2013, No. 7, pp. 61–67.
5. Ivenskih I. V., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. *Professional'naya gotovnost' budushchih pedagogov k rabote s obuchayushchimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v usloviyah inklyuzivnoj praktiki* [Professional readiness of future teachers to work with students with disabilities and disability in the inclusive practice] // *Vestnik Mininskogo universiteta* – Herald of Minin University. 2018, vol.6, No. 1 (22), p. 12.
6. Kozina G. P. *Transformatsiya professional'nogo soznaniya pedagogov v processe vnedreniya i realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya* [Transformation of the professional consciousness of teachers in the process of introducing and implementing inclusive education] // *Psihologiya obucheniya* – Psychology of learning. 2013, No. 8, pp. 88–95.
7. *Koncepciya inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Stavropol'skom krae* – The concept of inclusive education of children with disabilities in the Stavropol region. Available at: <http://www.stavminobr.ru/uploads/files>
8. Levchenko I. YU. *Metodologicheskie osnovaniya funkcionirovaniya sistemy rannej pomoshchi v RF* [Methodological bases of functioning of system of early intervention in Russia] // *Sbornik statej po materialam VIII Mezhdunar. teoret.-metodolog. seminaru* – Collection of articles on materials of VIII Intern. theoret.-methodo. seminar. M. 2016. Vol.1. Pp. 205–211.
9. Lubovskij V. I. *Inklyuziya – tupikovyy put' dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Inclusion is a dead-end way for teaching children with disabilities] // *Special'noe obrazovanie* – Special education. 2016, No. 4, pp. 10–16.
10. Malofeev N. N., Nikol'skaya O. S., Kukushkina O. I. *Deti s otkloneniyami v razvitii v obshcheobrazovatel'noj shkole: obshchie i special'nye trebovaniya k rezul'tatam obucheniya* [Children with developmental disabilities in secondary school: general and special requirements for learning outcomes] // *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya* – Education and training of children with developmental disabilities. 2010, No. 5, pp. 6–11.
11. *Model' organizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya* – Model of organization of inclusive education of preschool children in the conditions of the Federal state educational standard of preschool education / ed. V. M. Postavnev. M. 2016.

12. Nazarova N. M. *K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatel'noj integracii* [To the problem of development of theoretical and methodological foundations of educational integration] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2011, No. 3, pp. 5–11.

13. Palhaeva E. N., Zhukova N. E. *Problemy inklyuzii v vysshem obrazovanii: obzor sovremennykh gumanitarnykh issledovaniy* [Issues of inclusion in higher education: a review of the modern Humanities research] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2017. No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26954>

14. *Pedagogika, psihologiya i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: materialy tret'ej mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Pedagogy, psychology and technologies of inclusive education: materials of the third international scientific- pract. conf. Kazan. 2015.

15. Prihod'ko O. G., Levchenko I. YU., Gusejnova A. A., Manujlova V. V. *Usloviya dlya polucheniya kachestvennogo obrazovaniya licami s invalidnost'yu v usloviyah bazovoj professional'noj obrazovatel'noj organizacii* [Conditions for obtaining quality education for persons with disabilities in the conditions of basic professional educational organization] // *Srednee professional'noe obrazovanie* – Secondary vocational education. 2016, No. 10, pp. 46–51.

16. *Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* – Russian and foreign research in the field of inclusive education / ed. V. L. Ryskina, E. V. Samsonova. M. 2012.

17. Semago N. YA., Semago M. M., Semenovich M. L., Dmitrieva T. P., Averina I. E. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyj ehtap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu* [Inclusive education as a first step towards to an inclusive society] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2011, No. 1, pp. 51–59.

18. Chel'dieva Z. M. *Inklyuzivnoe obrazovanie kak perspektiva social'nogo razvitiya obshchestva* [Inclusive education as the prospect of social development] // *Alleya nauki* – Alley of science. 2017, vol.1, No. 16, pp. 746–751.

19. Yumatova I. I. *Osobennosti otnosheniya prepodavatelej vuza k vozmozhnosti obucheniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Features of the attitude of University teachers to the possibility of teaching students with disabilities] // *Psihologiya obucheniya* – Psychology of education. 2014, No. 2, pp. 83–92.

20. Armstrong F. *Inclusive education: school cultures, teaching and learning* // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers* / ed. G. Richards, F. Armstrong. L. N. Y. 2011. Pp. 7–18.

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 3 (2018)

16+

Подписано в печать 31.07.2018 г.
Дата выхода в свет 13.08.2018 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 8,0. Тираж 200. Заказ № 5357.

Научное издательство Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
(8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36