

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

№ 4

Киров
2018

Главный редактор

Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместители главного редактора

О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Редакционный совет

В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ (г. Киров),
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

И. Р. Гафуров, канд. физ.-мат. наук, д-р экон. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Казань);

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик, вице-президент РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия

Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

В. А. Кутырев, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

С. М. Окулов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

В. Я. Перминов, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

Л. Т. Ретюнских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

Н. Л. Росина, д-р психол. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID 0000-0002-0581-7429;

Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

Е. А. Счастливецова, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань);

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

М. А. Шукина, д-р психол. наук, доц., СПбГИПСР (г. Санкт-Петербург);

Р. Jelescu, д-р хабилитат психологии, проф., Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев);

Е. Protassova, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет (Финляндия, г. Хельсинки),
ORCID: 0000-0002-8271-4909;

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Хайфа)

**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 выпускающий **А. Н. Петрова**

Компьютерная верстка **Л. А. Кислицына**

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*

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2018

Vyatka State University

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c j o u r n a l

№ 4

Kirov
2018

Chief editor

N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Deputy editors

O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

O. V. Korshunova, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Executive Secretary

E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n.a. A. I. Herzen (St. Petersburg);

I. R. Gafurov, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of economical sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education;

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician, vice-president of the Russian Academy of Education (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician of the Russian Academy of Education;

A.V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the Russian Academy of Education;

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education;

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education

Editorial board members

E. O. Galitskiykh, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., National Research Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. A. Kutyrev, Dr. of philos. sciences, prof., National Research Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

S. M. Okulov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID 0000-0002-0581-7429;

Y. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education, Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Schastliltseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan);

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (St. Petersburg);

P. Jelescu, Dr. of habilitat psychology, prof., Ion Creanga Pedagogical State University (Moldova, Chisinau)

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., Department of modern languages, University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Haifa)

**Scientific journal "Herald of Vyatka State University" as a mass media registered with Roskomnadzor
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФЦ 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education "Vyatka State University"

Editor **O. I. Korobkova**

Cover design: **A. K. Dolgova**

Editor-in-chief **A. N. Petrova**

DTP **L. A. Kislitsyna**

Responsible for the release of **I. V. Smolnyak**

Free price

*In the field of "Philosophical sciences" the journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

© Vyatka State University (VyatSU), 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Дорожкин А. М.</i> Особенности построения негумбольдтовских зон обмена.....	7
<i>Фейгельман А. М., Шаталов-Давыдов Д. Ю.</i> Зоны обмена: онтология события	14
<i>Слюсарев В. В.</i> Негумбольдтовские зоны обмена в новой парадигме образования.....	22
<i>Петров Д. В.</i> Анализ формирования зон обмена на примере освоения и применения психофизиологии магистрантами-радиофизиками ННГУ им. Лобачевского.....	30
<i>Самостиенко Е. В.</i> Digital humanities в русскоязычном контексте: траектория институционализации и механизмы формирования автономных зон.....	37
<i>Налетов Ю. А.</i> Проблема единства естественнонаучного знания и концепция «эпистемологического разрыва»	46
<i>Латыпов Л. Н.</i> Экзистенциально-онтологические аспекты коранического понятия всеединства (Tawhid)	54
<i>Лагурев А. С.</i> Советские историки философии и ценности их практики в ракурсе философско-эстетического «течения» 1930-х гг.	64
<i>Корсунский А. Г.</i> Философский аспект концептуальных политических антиномий.....	74
<i>Стрельчук А. Р.</i> Культурная идентификация в условиях трансформирующегося коммуникативного пространства	81
<i>Ретюнских Л. Т.</i> Игра и детство: онтологические перекрестки.....	86

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти	95
<i>Байбородова Л. В.</i> Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников	105
<i>Селиванова О. Г., Гасникова Н. В.</i> Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности.....	119

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ершова Р. В., Ярмоц Е. В.</i> Высокая чувствительность и ее связь с параметрами зрачковой реакции и личностными характеристиками.....	130
<i>Федяева И. Ю.</i> Взаимосвязь профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников предприятия.....	139

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Dorozhkin A. M.</i> The specifics of constructing non-Humboldtian trading zones	7
<i>Feigelman A. M., Shatalov-Davydov D. Y.</i> Trading Zones: the Ontology of Event	14
<i>Slyusarev V. V.</i> Non-Humboldt trading zones in the new education paradigm.....	22
<i>Petrov D. V.</i> Analysis of the trading zones establishing based on the example of the mastering and applying of psychophysiology by the radiophysics master's students of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod	30
<i>Samostienko E. V.</i> Digital Humanities in the Russian Context: the Trajectory of Institutionalization and the Mechanisms for the Formation of Autonomous Zones	37
<i>Naletov Y. A.</i> The problem of unity of natural science knowledge and the concept of "Epistemological Break"	46
<i>Latypov L. N.</i> Existential-ontological aspects of the Quranic concept of Unity (Tawhid).....	54
<i>Lagurev A. S.</i> Soviet historians of philosophy and values of their practice from the perspective of the philosophical and aesthetic "flow" of the 1930s	64
<i>Korsunskiy A. G.</i> The philosophical aspect of political and conceptual antinomies.....	74
<i>Strelchuk A. R.</i> Cultural identification in the conditions of a transforming communicative space	81
<i>Retiunskikh L. T.</i> Game and Childhood: Ontological Crosses	86

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Pomelov V. B.</i> Program and methodical work of the People's Commissariat of the RSFSR in the first years of Soviet power	95
<i>Bayborodova L. V.</i> Pedagogical support of accessibility of additional education for rural students	105
<i>Selivanova O. G., Gasnikova N. V.</i> Management of the process of achievement by pupils of meta-subject results of educational activity	119

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Ershova R. V., Yarmotz E. V.</i> High sensitivity and its connection with parameters of pupillary response and personal characteristics	130
<i>Fedyeva I. Yu.</i> The relationship between professional motivation and job satisfaction of employees	139

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 167.7

doi: 10.25730/VSU.7606.18.031

Особенности построения негумбольдтовских зон обмена*

А. М. Дорожкин

доктор философских наук, профессор кафедры философии,
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
Россия, г. Нижний Новгород. ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

Аннотация: В статье обсуждаются возможности общения представителей научной и ненаучной сред посредством анализа «зон обмена» – понятия и идеи, введенной Питером Галисоном. Представлена краткая история формирования данной идеи, и объясняются особенности галисоновской, гумбольдтовской и негумбольдтовской зон обмена. Объясняется причина введения, кроме галисоновских (описанных Галисоном и названных по его имени), еще и гумбольдтовских и негумбольдтовских зон обмена. Отмечается чрезвычайно разнообразный характер негумбольдтовских зон обмена, что обуславливает необходимые на начальном этапе исследования абстракции. Используется аллегория «рытья тоннелей» для описания процесса построения зон обмена. Обсуждаются стимулы, побуждающие представителей ненаучного сообщества способствовать построению подобных пространств взаимодействия. Отмечается их неустойчивый и неактивный характер в сравнении с ненаучными формами знаний. Выявляются современные формы негумбольдтовских зон обмена, такие как «технонаука» и «общество знаний». Указываются их особенности и недостатки. Делается вывод о недостаточности таких форм для налаживания продуктивного диалога между научным и ненаучным сообществами. Предпринята попытка описать процедуру построения негумбольдтовской зоны обмена посредством процессов объяснения и понимания. В ходе данного описания выдвигается гипотеза о представлении понимания не как процесса, а как состояния знания, фиксирующего определенный этап объяснения в сознании. Формируется проблема построения языка общения между представителями научного и ненаучного сообществ. Отмечается реальная возможность построения псевдозон. Делается вывод о необходимости дополнительных серьезных исследований в данном направлении. В конце работы указывается на необходимость использования философии как отрасли знания, способной в определенной мере разрешить отмеченные трудности и сформировать негалисоновские зоны обмена.

Ключевые слова: зона обмена, объяснение, понимание, научное сообщество, ненаучное сообщество.

Прежде чем перейти к сути заявленной в названии темы, необходимо хотя бы вкратце познакомить читателя с содержанием терминов, которые будут употребляться далее. Негумбольдтовские зоны обмена – это новый термин, введенный группой философов-исследователей кафедры философии ННГУ для объяснения особенностей общения современных ученых с представителями ненаучных сообществ. Краткая предыстория здесь такова. В известной концепции роста научного знания, получившей название «теория научных революций» Т. Куна, существует положение о несоизмеримости (иногда говорят – несовместимости) содержания научных знаний, принадлежащих разным парадигмам [11]. В соответствии с этой идеей ученые, находящиеся в разных парадигмах, обладают знаниями, столь разными по содержанию, что взаимопонимание между ними невозможно. Такова плата за научную революцию. Преимущество в росте научных знаний, по Куну, невозможно.

С другой стороны, Ю. Хабермас, разрабатывая концепцию рациональной деятельности, предположил, что таковой может быть та, которая направлена на понимание другим человеком смысла его деятельности (в том числе и научной). Это так называемая коммуникативная рациональность [14; 18].

Возникло противоречие между двумя отмеченными концепциями, однако ни одну из них не хотелось бы устранять ради сохранения другой. Пытаясь преодолеть это противоре-

© Дорожкин А. М., 2018

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00238 «Негумбольдтовские зоны обмена: идея и проект новой научной инфраструктуры»).

чие, американский историк и философ науки Питер Галисон предложил идею «зон обмена». В своей хрестоматийной работе «Зона обмена: координация убеждений и действий» Галисон говорит о гетерогенной «многослойности» науки, в рамках которой различные традиции – теоретизирование, эксперимент, изготовление инструментов и инженерная деятельность – зачастую пересекаются и даже преобразуют друг друга, но при этом не теряют своей самостоятельности [16]. Другими словами, зона обмена создает пространство, где представители одной науки (например, физики), обладая разной специализацией, могут обмениваться теориями, идеями, инструментами и технологиями. Таким образом происходит как бы взаимное «опыление» между теоретиками, занимающимися фундаментальными проблемами; экспериментаторами, добывающими эмпирические данные, и инженерами, которые разрабатывают материально-техническую базу исследования. Различие между этими слоями (субкультурами, формами жизни), разумеется, носит относительный характер. Эта идея получила (в зарубежной литературе) достаточно обширную поддержку и развитие, и галисоновские «зоны обмена» ныне признаны как некий механизм, позволяющий осуществлять эффективное взаимодействие между представителями научных сообществ, достаточно удаленных друг от друга как по содержательно-предметной, так и по методологической компонентам научного знания. Попросту говоря, в ходе построения «зоны обмена» формируется некий язык общения (разумеется, в меру упрощенный), для того чтобы основные идеи, высказанные в рамках конкретного научного сообщества, были понятны представителям другого научного сообщества. В ходе обсуждения и попыток построения таких «зон обмена» зарубежные исследователи предложили достаточное количество идей [17; 19; 21] и др. В отечественной философии на важность и значимость данной проблемы для развития научного и философского знания одним из первых и, к сожалению, немногих обратил внимание И. Т. Касавин [7; 8]. Но заметим, что в целом все эти идеи касались проблемы взаимоотношения лишь членов научного сообщества, между тем в современном мире деятельность ученого уже нельзя адекватно оценить без учета его многочисленных и довольно значимых связей с «обществом в целом». В принципе, эта мысль не нова, и со времен возникновения научного сообщества последнее сменило уже несколько доктрин, предписывающих ученым и научному сообществу в целом ими руководствоваться в отношениях с гражданскими властями [10]. Однако о выстраивании определенного «языка понимания» ничего не было сказано. Поэтому группа исследователей ННГУ под руководством И. Т. Касавина выдвинула идею о формировании кроме галисоновских «зон обмена» еще и гумбольдтовских, призванных сформировать среду общения между научным сообществом и сообществом людей (в основном, конечно, молодых), стремящихся в научную среду войти, а также негумбольдтовских «зон обмена», формирующих среду общения между научным сообществом и «обществом в целом». Таким образом, идея Ю. Хабермаса, упомянутая нами в начале работы, могла бы реализоваться в этом отношении. Для упрощения понимания сути деятельности всех упомянутых «зон обмена» нами была предложена простая аллегория ее формирования как рытья тоннелей [3]. Там же были отмечены и некоторые трудности и особенности формирования таких зон [1; 2; 9; 13].

В данной работе мы попытаемся продолжить рассуждения о таких особенностях, сосредоточив внимание в основном на негумбольдтовских зонах обмена. Однако вначале, как нам представляется, необходимо обосновать необходимость построения такого рода «зоны обмена». При этом обоснование должно быть найдено для обеих сторон, то есть нужно ответить на вопрос о необходимости построения такой зоны как для научного, так и для ненаучного сообществ. При этом, в силу различия между такими сообществами, обоснования могут быть разными. Более того, таких обоснований вообще может и не быть. Вопросы эти довольно сложны хотя бы потому, что и научное, а тем более ненаучное сообщества весьма неоднородны по своему составу. И небольшой статьи явно недостаточно для того, чтобы даже перечислить все особенности этих сообществ. Поэтому здесь нам неизбежно придется прибегнуть к упрощениям, представив научное и ненаучное сообщества абстрактно – без очевидных различий. Отметим особо: дальнейшие рассуждения довольно несовершенны. Извиняет нас одно обстоятельство – надежда на то, что среди многочисленных видов отношений между различными группами научного и ненаучного сообществ существует нечто общее, присущее во всех разнообразных отношениях. Вот это общее мы и попытаемся выделить. Первым же упрощением, которым мы собираемся воспользоваться, будет аллегория, объясняющая зоны обмена как рытье тоннелей. То есть мы обратимся к предложенной нами аллегории построения «зон обмена» как рытья тоннелей и посмотрим, как такая аллегория будет работать в случае построения негумболь-

дтовских зон обмена. Как уже отмечалось нами [3], возможно, по крайней мере, три случая: рытье тоннеля эффективно ведется с обеих сторон; рытье тоннеля ведется с одной стороны, а другая сторона пассивна; наконец, одна из сторон активно противодействует такой работе. Конечно, возможны и многочисленные вариации на основе высказанных. Например, рытье тоннеля вообще не ведется ни одной из сторон. Но в таком случае говорить о формировании каких-либо зон обмена просто не приходится. Возможны и другие варианты: рытье тоннелей намеренно или случайно ведется в разных направлениях, и желаемой стыковки в данном случае не произойдет. Тогда декларируемая зона обмена также не будет построена. Эти отмеченные и другие вариации представляют интерес, но в данной работе мы не сможем их рассмотреть из-за ограниченности рамок статьи. Поэтому рассмотрим лишь основные из названных. Итак, что можно считать при взаимодействии научного и ненаучного сообществ активным рытьем тоннелей с обеих сторон? Рассмотрим деятельность каждой из сторон отдельно. Сначала обсудим условия такой деятельности со стороны научного сообщества.

Как известно, результат научной деятельности есть некая продукция. Она представлена либо в виде научной статьи, либо в виде некоего технического устройства (далеко не для всякой науки). Спрашивается: что хочет научное сообщество от ненаучного сообщества в отношении своей продукции? – Признания ее важности, полезности. Но при этом нужно отметить, что своеобразным конкурентом в таком признании будут выступать представители других, ненаучных, знаний: мистических, религиозных, литературно-художественных и т. п. Еще Соколат отмечал, что для приобретения каких-либо знаний нужно иметь определенные стимулы. Стимулом обращения к мистике, да во многом и к религии, является страх «человека обыкновенного» перед неизвестным или неизбежным. Нужно согласиться, это достаточно сильный стимул. Стимулом приобрести знания в области литературно-художественного творчества и, отчасти, религиозного являются эстетические и этические потребности. И это также явные стимулы. Стимулом же овладения научными знаниями для представителей ненаучного сообщества является сейчас, в основном, необходимость использования технических устройств. Что же касается этих устройств, то ныне их производители все более и более освобождают пользователей от необходимости обладания научными знаниями для того, чтобы такие пользователи, с определенной долей успеха, могли такими устройствами управлять. Технонаука – относительно новое направление современности – как раз отмечает только что выраженную мысль [12, с. 331–340]. Но тогда выходит, что наука сама по себе современному человеку из ненаучного сообщества в общем-то и не нужна. Для него важны лишь технические следствия научных изысканий. Ненужность и отсутствие интереса к современным естественнонаучным, и не только, достижениям вполне и объективно обусловлены еще и тем, что уже в XIX в. наука резко отошла от наглядности своих результатов, превратив свои выводы, не говоря уж о процессе научного поиска, в математические формализмы, разобраться с которыми порой трудно даже человеку, близкому к современному естествознанию.

Таким образом, получается, что представители научного сообщества, вообще говоря, проигрывают в споре «за умы» членов ненаучного сообщества в сравнении с представителями других – ненаучных – видов знаний. Впрочем, не будем спешить с окончательным выводом по этому поводу. Дело в том, что в структуре ненаучного сообщества с некоторых пор существует так называемое «общество знания». И судя по названию, такое общество должно как раз быть заинтересованным в научной продукции как предмета потребления. Особенности функционирования такого общества анализировались в литературе [12, с. 340–351], поэтому здесь мы не будем приводить различные мнения о том, что есть «общество знания» и чем оно отличается от информационного общества, отсылая читателя к отмеченному источнику; назовем лишь основные характеристики этого общества. «Общество знания» декларирует себя как инструмент производства и использование знания. Прежде всего научного и прежде всего использования, а не производства. Правда, сторонники формирования данного общества полагают, что оно явится как структура соединяющая, или объединяющая, научное и ненаучное сообщества как раз в отношении знания. Однако мы полагаем, что в основу деятельности такого общества положены идеи, не позволяющие членам научного сообщества находиться в его рядах. Поэтому здесь рассматриваем такое общество как подсистему ненаучного сообщества. Такой вывод можно сделать потому, что в соответствии с основной идеей наука как главный источник знания должна управляться исключительно на основе экономической целесообразности. Это, по сути, означает, что ученых нужно рассматривать в качестве производителей и продавцов знаний как особого рода товара. Этот товар может продаваться, поку-

паться, перепродаваться и т. п., причем не только и не столько членами научного сообщества. Главное в основе деятельности «общества знания» – научные знания должны приносить прибыль, неважно, к прикладным или фундаментальным разделам такие знания относятся. Единственное ценностное мерило наук в рамках этого «общества знаний» – это прибыль. Кстати, по Марксу, продукты науки товаром, приносящим прибыль в полном смысле этого слова, быть не могут, потому что, продавая товар, я получаю деньги или другой товар, но проданного товара я при этом лишуюсь. С научными знаниями это не так. Проданные мною знания со мной остаются. Дельцы от экономики сегодня решают эту проблему достаточно просто: они стараются купить научный товар вместе с производителем, возвращая общество или, по крайней мере, научное сообщество в своеобразное рабство. Таким образом, считать, что представители научного сообщества могут без затруднений выполнить свою часть работы по построению негумбольдтовской зоны обмена, не приходится, а у представителей ненаучного сообщества значимых стимулов к построению своей части тоннеля, за исключением чисто меркантильных интересов, что называется, наблюдать не приходится.

И все же, несмотря на отмеченные и не отмеченные, но вполне реальные трудности формирования негалисоновских зон обмена, зададимся вопросом о механизме их формирования. Для этого мы будем руководствоваться следующим соображением. В одном из своих интервью И. Т. Касавин сравнил работу философа с лабораторным исследованием [5]. В соответствии с этой идеей в Нижегородском университете возник философский журнал, русское название которого – «Цифровой ученый: лаборатория философа» [20]. Воспользуемся и мы таким сравнением (имеется в виду вторая часть названия) и проведем своеобразный «опыт»: попытаемся представить построение негумбольдтовской зоны обмена посредством процедур объяснения и понимания. При этом научное сообщество будет представлять объясняющую сторону, а ненаучное – понимающую.

Если далее вновь воспользоваться аллегорией «рытья тоннелей», то наиболее предпочтительным будет вариант, когда объяснение и понимание представляют собой процессы, причем встречные процессы: «рытье тоннелей» производится с обеих сторон и навстречу друг другу. Тогда возникает вопрос: обеспечивают ли сегодняшние представления об объяснении и понимании их толкование именно как процессов? Для ответа на данный вопрос обратимся к наиболее доступным источникам – учебной и справочной литературе, ибо, как мы полагаем, в них без усложнений, необходимых лишь для специалистов, должно быть указано на то, как следует понимать объяснение и понимание. В одном из учебников по философии науки [15], где эти понятия упоминаются, понимание определяется как операция [15, с. 100], суть которой – оценка на основе некоторого образца, или стандарта [15, с. 102]. Объяснение также названо операцией, в основе которой находятся описательные утверждения [15, с. 96]. Аналогичные по смыслу толкования этих понятий дается и в «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» [15]. Операция, разумеется, есть процесс. И таким образом, получается, что движение навстречу при построении негумбольдтовской зоны обмена вполне возможно. Однако, как мы уже отмечали выше, значимых стимулов к такому движению у представителей ненаучного сообщества мы не находим. Поэтому полагаем, что такая возможность остается лишь теоретической. Более того, наличие и формирование негумбольдтовских зон обмена вообще можно поставить под сомнение по причине их нецелесообразности. Стороны (имеется в виду научное и ненаучное сообщества) имеют уже вполне сформировавшиеся мировоззрения, основные установки которых менять не собираются. Иными словами, они пребывают в своих парадигмах, знания которых несовместимы друг с другом. Аномальное содержание в рамках каждой из них (особенно это касается ненаучной парадигмы) можно вполне успешно и долго игнорировать. То есть если внутри научного сообщества Галисон обнаруживает возможность разрушить «барьеры Куна», то в случае попыток построения отношений между научным и ненаучным сообществами такие барьеры могут оказаться нерушимыми.

Однако нельзя забывать, что любой представитель научного мировоззрения не является носителем только такового. Вне своей профессиональной деятельности он может быть носителем религиозного или даже мистического мировоззрения. В истории науки есть немало свидетельств того, как определенные пробелы в научном объяснении реальности легко и, можно сказать, надежно замещались элементами религиозного. Ярким примером такого «симбиоза» является мировоззрение Ньютона, Б. Паскаля, да и не только. И построение в этом случае негумбольдтовской зоны обмена кажется просто необходимым. Но все же если при этом и будет сформирована зона обмена, то возникает вопрос: кто выступает сторонами тако-

го обмена? Ведь носителем различных или даже противоположных точек зрения здесь является одна личность. Полагаем, что в данном случае, если и называть такое обстоятельство зоной обмена, то это будет не что иное, чем названные выше типы, то есть это не галисоновская, не гумбольдтовская и не негумбольдтовская зоны.

Однако возможности для построения негумбольдтовских зон обмена все же имеются. Дело в том, что случай, когда стороны «роют тоннель» навстречу друг другу, является скорее исключением, чем правилом. Он будет реализоваться при построении галисоновской зоны и отчасти гумбольдтовской зоны обмена, да и то далеко не во всех случаях, но лишь тогда, когда обе стороны будут ощущать необходимость в совместных действиях, направленных на приращение научного знания. Но построение зоны возможно и тогда, когда тоннель роется с одной стороны. Так вот, для негумбольдтовских зон обмена, по нашему мнению, характерным как раз является случай, когда одна сторона (и, скорее всего, это ненаучное сообщество) будет занимать пассивную позицию. В таком случае, правда, необходимо изменить представление о понимании: предположить, что понимание есть не процесс, а некое состояние. Понимание в таком случае – это фиксация некоего состояния знания, возникающего в процессе объяснения. Оно характеризуется тем, что у человека, считающего, что он достиг этого состояния, не возникает больше вопросов по поводу предмета объяснения. Кстати, в своей речи объясняющий иногда спрашивает «понимаете?», тем самым устанавливая некоторые промежуточные состояния для своего процесса объяснения. Таким образом, понимание есть своеобразные вешки, ставящиеся в процессе объяснения.

О необходимости достижения понимания говорит и П. Галисон. Он отмечает, что в ходе практической коллаборации между различными научными и техническими практиками возникает новый язык, общий для всех участников зоны обмена (пиджин или даже креольский язык), новая общая культура. Галисон утверждает, что проблема понимания решается благодаря выработке промежуточных словарей (“in-between” vocabularies), на основе которых и возникают такие общие языки [16, р. 783]. Этот язык, его термины должны быть понятны обеим сторонам общения. Но все это у Галисона относится к различным сторонам научного сообщества, которые, хоть и различаются, но их все же роднит хотя бы полученное научное образование. А как обеспечить понимание между представителями научного и ненаучного сообществ? На наш взгляд, сделать это гораздо труднее, нежели при построении галисоновской зоны обмена, и дело не только в пассивности представителей ненаучного сообщества. Вспомним часто повторяющийся пример построения некоей зоны обмена. На вопрос о том, откуда берутся дети, ребенку отвечают, ссылаясь на аиста или капусту. Кратко разберем эту ситуацию. Ребенок спросил взрослых сам и таким образом начал формировать зону обмена. Получив ответ, он принял и понял такое объяснение, поскольку он знает, что такое аист или капуста. Можно ли при этом говорить, что зона обмена построена? Ведь объяснение было ложным. И такую зону обмена следует считать псевдозоной. Но истинного объяснения ребенку не понять. Возникает вопрос: можно давать подобные псевдообъяснения для построения негумбольдтовских зон, или же не строить зон в таких случаях, когда истинное объяснение недоступно пониманию? Если, как утверждает Галисон, для понимания, то есть для построения зоны обмена, необходимо сформировать соответствующий уровню понимания язык, то в случае построения негумбольдтовской зоны обмена мы можем столкнуться с ситуацией, аналогичной отмеченной выше. Соответствующий предельно упрощенный «пиджин», обеспечивающий понимание, может привести к формированию неверного объяснения и, как следствие, – псевдозоны. С другой стороны, не давать никаких объяснений не есть самый лучший выход из ситуации. Таким образом, возникает проблема, решение которой, как мы полагаем, в рамках такого предварительного обсуждения, которое проводится здесь, дать невозможно. Нужно обстоятельное и многостороннее исследование данного вопроса. Здесь мы отважимся лишь отметить, что, с нашей точки зрения, бесполезно было бы опосредовать взаимодействие между научным и ненаучным сообществами некоей промежуточной структурой, и в качестве такой структуры следует назвать философию [4].

Наконец, отметим, что выше, кроме отмеченных упрощений и ограничений, обсуждено построение негумбольдтовской зоны обмена, когда его сторонами являются научное и ненаучное сообщества. Однако нужно иметь в виду, что зоны обмена, вообще говоря, должны содержать в своей структуре, кроме названных сторон, еще и целый ряд других. Например, зоны обмена возможны между представителями мистического, литературно-художественного, религиозного, мифологического и других знаний в различных сочетаниях. В данной работе мы вынуждены ограничиться лишь упоминанием об этом.

Список литературы

1. Баранец Н. Г., Воронина Н. Н. Проблема медиаторов «зон обмена» // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 39–43. DOI: 10.5840/eps201754465.
2. Волков Ю. К. Концепция зон обмена как новая разновидность умеренного экстернализма // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 44–46. DOI: 10.5840/eps201754466.
3. Дорожкин А. М. Проблемы построения и типологии зон обмена // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.
4. Дорожкин А. М. Философ как медиатор // The Digital Scholar: лаборатория философа. 2018. Т. 1. № 2. С. 6–23. DOI: 10.5840/dspl20181213.
5. Иванова Л. М. К высотам философского знания / Интервью И. Т. Касавина // Нижегородский университет. 2018. № 2 (2171). С. 8–10.
6. Ивин А. А., Никитина И. П. Философия науки : учеб. пособие. М. : Проспект, 2016. 352 с. С. 96–109.
7. Касавин И. Т. Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51. № 1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
8. Касавин И. Т. Миграция. Креативность. Текст: Проблемы неклассической теории познания. М. : Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 1998. 408 с.
9. Корнев Г. П. Зона обмена: понимание и конструирование наукой и философией // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 34–38. DOI: 10.5840/eps201754464.
10. Кравец А. С. Идеалы и идолы науки. Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 1993. 220 с.
11. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. М. : Прогресс, 1977. 300 с.
12. Лекторский В. А. Человек и культура. Избранные статьи. СПб. : СПбГУП, 2018. 640 с.
13. Сулима И. И. Социальная философия в поисках инструментария // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 30–33. DOI: 10.5840/eps201754463.
14. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2001. 382 с.
15. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Рос. акад. наук ; Ин-т философии РАН; [Редкол. : И.Т. Касавин (гл. ред. и сост.), В. А. Лекторский, А. С. Карпенко, В. А. Колпаков, Л. А. Микешина, А. П. Огурцов, В. Н. Порус, Б. И. Пружинин, С. Г. Секундант, В. П. Филатов]. М. : Канон+ : Реабилитация, 2009. С. 647–649.
16. Galison P. Trading Zone: Coordinating Action and Belief (1998 abridgment) / ed. by M. Biagioli // The Science Studies Reader, 1999. Routledge. P. 137–160.
17. Gorman M., Swami N., Werhane P. H. Moral Imagination, Trading Zone, and the Role of the Ethicist in Nanotechnology // NanoEthics. 2009. Vol. 3. P. 185–195. DOI 10.1007/s11569-009-0069-8.
18. Habermas J. Theorie der kommunikativen Handlung. Bde 1-2. Suhrkamp Verlag; Auflage: 8, 2011. 1216 S.
19. Rosbach D. Building a Transdisciplinary Trading Zone // The International Journal of Science in Society. 2012. Vol. 3. Iss. 3. P. 17–30.
20. The Digital Scholar: Philosopher's Lab / Цифровой ученый: лаборатория философа. 2018. Т. 1. № 1/2/3.
21. Winther R.G. Evo-devo as a Trading Zone / ed. by A. C. Love. Conceptual Change in Biology. Boston Studies in the Philosophy and History of Science 307 // Springer Publ. P. 459–482. DOI 10.1007/978-94-017-9412-1_21.

The specifics of constructing non-Humboldtian trading zones

A. M. Dorozhkin

Doctor of philosophical sciences, professor of the Department of Philosophy,
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia, Nizhny Novgorod.
ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

Abstract: the article discusses the prospects for communications between scientific and non-scientific actors through the analysis of “trading zones” – a notion and idea introduced by Peter Galison. The author briefly revises the history of its evolution and gives an interpretation for the following issues: the specifics of Galisonian trading zones (depicted by and named after Galison), of Humboldtian and non-Humboldtian trading zones, as well as the reasons for introducing the latter two notions. Non-Humboldtian trading zones are quite diverse, and this is explained by the necessity of abstractions at the start of the studies. The author employs the allegory of “digging tunnels” to describe the process of shaping trading zones, and discusses incentives that encourage representatives of non-scientific communities to contribute to the construction of such interactional spaces. Compared to non-scientific forms of knowledge, these spaces are unstable and inactive. The paper identifies contemporary types of non-Humboldtian trading zones, such as “techno-science” and “knowledge society,” depicts their characteristics and possible imperfections, and concludes about their inadequacy for facilitating a productive dialogue between scientific and non-scientific communities. The author attempts to present the procedure for construct-

ing non-Humboldtian trading zones through explanation and understanding. It is hypothesized that understanding here acts as not a process, but rather a state of knowledge that fixes a certain stage of explanation in the consciousness. A problem is stated of shaping a language for communication between scientific and non-scientific communities, as well as of an actual danger of pseudo-zones. The paper concludes that further profound studies are needed on these issues, along with an involvement of philosophy as a field of knowledge able to deal with the above-mentioned challenges and facilitate the construction of non-Galisonian trading zones.

Keywords: trading zone, explanation, understanding, scientific community, non-scientific community

References

1. Baranec N. G., Voronina N. N. Problema mediatorov "zon obmena" [The problem of mediators of "exchange zones"] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 39–43. DOI: 10.5840/eps201754465.
2. Volkov YU. K. *Koncepciya zon obmena kak novaya raznovidnost' umerennogo ehksternalizma* [The concept of zones of exchange as a new kind of moderate externalism] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 44–46. DOI: 10.5840/eps201754466.
3. Dorozhkin A. M. *Problemy postroeniya i tipologii zon obmena* [Problems of construction and typology of zones of exchange] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.
4. Dorozhkin A. M. *Filosof kak mediator* [Philosopher as mediator] // *he Digital Scholar: laboratoriya filosa* – The Digital Scholar: laboratory of the philosopher. 2018, vol.1, No. 2, pp. 6–23. DOI: 10.5840/dspl20181213.
5. Ivanova L. M. *K vysotam filofsokogo znaniya* [To the heights of philosophical knowledge] / Interview with I. T. Kasavin // *Nizhny Novgorod University*. 2018, No. 2 (2171), pp. 8–10.
6. Ivin A. A., Nikitina I. P. *Filosofiya nauki : ucheb. posobi* [Philosophy of science: tutorial]. M. Prospect. 2016. 352 p. Pp. 96–109.
7. Kasavin I. T. *Zony obmena kak predmet social'noj filosofii nauki* [Zones of exchange as a subject of social philosophy of science] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 51, No. 1, pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
8. Kasavin I. T. *Migraciya. Kreativnost'. Tekst: Problemy neklassicheskoy teorii poznaniya* [Migration. Creativity. Text: Problems of non-classical theory of cognition]. M. Publishing house Rus. Christian. Humanit. Institute. 1998. 408 p.
9. Kornev G. P. *Zona obmena: ponimanie i konstruirovaniye naukoy i filosofiej* [Zone of exchange: understanding and construction of science and philosophy] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 34–38. DOI: 10.5840/eps201754464.
10. Kravec A. S. *Idealy i idoly nauki* [Ideals and idols of science]. Voronezh: Voronezh State University. 1993. 220 p.
11. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij. S vvodnoj stat'ej i dopolneniyami 1969 g.* [Structure of scientific revolutions. With introductory article and additions of 1969] M. Progress. 1977. 300 p.
12. Lektorskiy V. A. *CHelovek i kul'tura. Izbrannyye stat'i* [Man and culture. Selected articles]. SPb. SpbSUP. 2018. 640 p.
13. Sulima I. I. *Social'naya filosofiya v poiskah instrumentariya* [Social philosophy in search of tools] // *EHPistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 30–33. DOI: 10.5840/eps201754463.
14. Habermas YU. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* [Moral consciousness and communicative action]. SPb. Nauka. 2001. 382 p.
15. *EHNciklopediya ehpistemologii i filosofii nauki* – Encyclopedia of epistemology and philosophy of science / Rus. Akad. of sciences; Institute of philosophy of RAS; [Ed.: I. T. Kasavin (ed. and comp.), B. A. Lektorskiy, A. S. Karpenko, V. A. Kolpakov, L. A. Mikeskina, A. P. Ogurtsov, V. N. Porus, B. I. Pruzhinin, S. G. Sekundant, V. P. Filatov]. M. Canon+: Rehabilitation. 2009. Pp. 647-649.
16. Galison P. *Trading Zone: Coordinating Action and Belief* (1998 abridgment) / ed. by M. Biagioli // *The Science Studies Reader*, 1999. Routledge. P. 137–160.
17. Gorman M., Swami N., Werhane P. H. *Moral Imagination, Trading Zone, and the Role of the Ethicist in Nanotechnology* // *NanoEthics*. 2009. Vol. 3. P. 185–195. DOI 10.1007/s11569-009-0069-8.
18. Habermas J. *Theorie der kommunikativen Handeins*. Bde 1-2. Suhrkamp Verlag; Auflage: 8, 2011. 1216 S.
19. Rosbach D. *Building a Transdisciplinary Trading Zone* // *The International Journal of Science in Society*. 2012. Vol. 3. Iss. 3. P. 17–30.
20. *The Digital Scholar: Philosopher's Lab*. 2018. T. 1. № 1/2/3.
21. Winther R.G. *Evo-devo as a Trading Zone* / ed. by A. C. Love. *Conceptual Change in Biology*. Boston Studies in the Philosophy and History of Science 307 // Springer Publ. P. 459–482. DOI 10.1007/978-94-017-9412-1_21.

Зоны обмена: онтология события*

А. М. Фейгельман¹, Д. Ю. Шаталов-Давыдов²

¹ассистент кафедры философии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: artf1986@gmail.com

²старший преподаватель кафедры философии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Россия, г. Нижний Новгород. ORCID: 0000-0002-4838-6040. E-mail: korvet_nn@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие «зоны обмена», разработанное для анализа междисциплинарной коммуникации, разбирается его сущность и значение для онтологии события (на примере онтологии Ж. Делеза). Данный анализ оказывается необходимым, поскольку в имеющейся литературе по данной проблеме (Галисон, Коллинз, Эванс, Горман и др.) к предмету «зоны обмена» подходят либо с точки зрения “case studies” (в рамках предмета истории науки), либо активно применяют к междисциплинарной коммуникации, когда парадигмы, в которых работают исследователи, трудно совместимы, а какое-либо взаимодействие тем не менее происходит. В настоящей статье мы пробуем рассмотреть онтологию зон обмена, выделить и обозначить имеющиеся философские основания данного понятия, имеющиеся в литературе типологии зон обмена и, таким образом, раскрыть вопрос о сущности зон обмена и разобрать механизм их возникновения, развития, исчезновения.

Рассматривая вопрос о сущности зон обмена, авторы обращаются к определению Коллинза, Эванса, Гормана и к идее Колинза рассмотреть зону обмена как форму жизни. В статье разбирается определение формы жизни по Витгенштейну и рассматривается возможность его использования для зон обмена, для чего разбираются типологии зон обмена и анализируются позиции гомогенность – гетерогенность (стремление к объединению в одну форму жизни – сохранение разъединенных форм жизни), наличие – отсутствие принуждения к взаимодействию.

Далее авторы обращаются к анализу события как точки, обозначающей невозможность «быть так, как ранее», и зоны обмена, формирующей невозможный «обмен» нескольких несовместимых, но в рамках нее начавших взаимодействовать парадигм (посредством языка или общих используемых материальных предметов). Здесь авторы обращаются к акторно-сетевой теории Латура, уделяющей внимание не только деятельности ученых, но и объектам, инструментам и проч.

В конце статьи делаются выводы о сущности зон обмена, о значении различия для их существования.

Ключевые слова: зона обмена, форма жизни, событие, различие.

В настоящей статье мы планируем рассмотреть проблему междисциплинарной коммуникации, для которой Галисон использовал метафору «зона обмена» [19]. Восходя к проблематизации куновской идеи парадигмы [9], а точнее, к вопросу о том, каким образом проходит научная коммуникация, в случае несовместимости парадигм [17, с. 657], исследование «зон обмена» часто становится предметом эпистемологии или изучения отдельных примеров функционирования подобных объектов. В ходе настоящей работы мы обратим внимание на онтологический аспект проблемы, а именно – (1) какова сущность зон обмена (для этого мы разберем генеалогию данного понятия), (2) как они возникают, функционируют и исчезают (анализ события).

Наш анализ начнем с определения понятия, которое оказывается, в свою очередь, задачей не самой тривиальной. Сам термин является метафорой (trading zone), использованной Галисоном для описания междисциплинарной научной коммуникации, понимаемой достаточно широко – вплоть до групп, осуществляющих обмен материальных вещей [19], значение которых для каждой группы различно. В статье «Зоны обмена и интеракциональная экспертиза» Коллинз, Эванс и Горман упоминают, что зоны обмена фактически представляют собой витгенштейновские Lebensformen (формы жизни), однако подробно не останавливаются на обосновании («если прочесть Куна как принимающего витгенштейновскую идею жизненной формы, то в самой науке будет меньше последовательности, даже в области эксперимента и инструмента» [17, с. 657]).

В свою очередь, понятие формы жизни используется Витгенштейном для указания границ мышления и говорения о мире. Можно вспомнить следующее рассуждение: у человека есть скелет, который задает границы его тела, структуру, пропорции, определяет то, каким может быть человек извне. Логика и язык выполняют ту же функцию – определять, каким является высказывание о мире («Границы моего языка означают границы моего мира») [1, с. 175]. Это приводит к идее о том, что язык представляет собой форму жизни, где жизнь становится своего рода субстратом существования языка. При этом форма жизни – это та конструкция, которая отвечает на вопрос о знании, мышлении, понимании.

Если в «Логико-философском трактате» язык в первую очередь представлял собой логически совершенный язык пропозиций и мир являл собой результат логической формализации, то в «Философских исследованиях» Витгенштейн обращается к таким примерам, которые ставят язык в зависимость от поведения и обстоятельств, развивая теорию языковых игр и семейных сходств [2]. Например, во время работы строителей слово «Кирпич!» отсылает не к конкретному предмету, а к действию с данным предметом (подать кирпич). Таким образом, язык становится тем, как проявляется форма жизни, или самой формой жизни. В анализе «Золотой ветви» Фрезера дается еще один пример формы жизни: человек, который верит в Страшный суд, на самом деле не просто верит в него (мнение или представление), но и сознательно организывает свою жизнь и выполняет все надлежащие ритуалы в соответствии с истиной «Страшный суд есть» [3].

Как витгенштейнианское представление о форме жизни может быть применено к такому феномену, как зона обмена? В первую очередь, есть соблазн рассмотреть каждую из зон обмена как пространство отдельной языковой игры, однако это может быть и не совсем так. Пример различных граничных объектов (boundary objects), которые являются общим материальным объектом для двух разных дисциплин, но значения которого значительно различаются (карта Калифорнии для туристов и карта, составленная экологами) [17, с. 660–661], скорее свидетельствует о двух разных формах жизни, которые пересекаются через этот граничный объект, чтобы затем либо выработать какой-то общий язык, либо разойтись. Сам Коллинз в статье «Язык и практика» предлагает «фрактальную модель» форм жизни (язык и практики взаимно вторгаются друг в друга и не могут быть разделены): несмотря на различия по размеру и формам, они входят друг в друга, а ситуации, при которых возникает напряжение из-за проблем перевода, называется зоной обмена (и наоборот, если нет никакого напряжения, то осуществляется обычный «обмен») [15]. Отсюда следует задача – рассмотреть типологию зон обмена и определить, какие типы приводят к формированию отдельной формы жизни (или, пользуясь галисоновской метафорой, осуществляют переход от пиджина к креольскому языку), а какие – лишь определяют те точки, в рамках которых происходит их пересечение (либо языковое, либо на уровне материальных объектов).

Коллинз, Эванс, Горман в цитируемой выше статье и в дополнении к ней в 2009 г. [16] предложили схему типологии зон обмена по двум осям: гомогенность – гетерогенность, сотрудничество – принуждение [16, с. 3; 17, с. 659]:

Типология зон обмена по исследованиям Коллинза, Эванса и Гормана

	Гомогенность	Гетерогенность		
		Фракционные		
Сотрудничество	Интерязыковые	Граничные объекты	Интеракционная экспертиза	Посольская модель*
Принуждение	Поглощающие (субверсивные)	Навязанные		Модель доставки*

Примечание: * – дополнительные типы, введенные в статье 2009 г.

Опишем 4 + 2 типа зон обмена. Интерязыковые зоны обмена представляют собой положительный сценарий совместной работы ученых разных дисциплин, в ходе которой происходит выработка совместного языка (жаргона), стороны проявляют заинтересованность друг в друге и в продолжении работы, что, в итоге, приводит к созданию новой дисциплины и нового языка. К такому типу относится, например, зона обмена, приведшая к созданию биохимии (химии и физики, объединенные общей целью, создают общую отдельную дисциплину), исследования нанотехнологий, кибернетика и проч. Ключевой момент в том, что две первоначально разделенные по ценностям, методам и профессиональным языкам группы в итоге превраща-

ются в одну, становятся отдельной формой жизни. При этом зона обмена существует только до того момента, пока не появляется биохимия или кибернетика, поскольку, когда появляются данные отдельные дисциплины с собственной идентичностью, проблемами и задачами, никаких трудностей в коммуникации между представителями отдельных, первоначально разделенных дисциплин более нет, зона обмена отслужила свое и исчезает [17, с. 659].

Противоположный случай – два типа гетерогенных зон обмена, в которых коммуникация осуществляется посредством принуждения. Классический случай навязанной зоны обмена – рабы на галерах: участники осуществляют обмен, однако их интересы, язык и цели совершенно различны и сам обмен будет происходить ровно до тех пор, пока участник, навязывающий обмен, заинтересован в нем. Две разделенные группы остаются двумя разделенными группами, а сам обмен односторонний (рабы используются в качестве движителя галеры) [17, с. 658–659]. Перспективой развития данного типа является его смена на более «мягкий», например поглощающий.

Модель доставки отличается от вышеизложенной крайней гетерогенной принудительной модели – механизм принуждения здесь оказывается более мягким. Участники подобной модели выполняют определенные поставки, не зная характера производимой работы в главной группе. Примером может служить разработка программного обеспечения под нужды научного исследования или решения расчетной задачи по выданному в техническом задании алгоритму. Зависимый участник выполняет работу, получает финансовое вознаграждение и остается в совершенном неведении о дальнейшем применении своего труда. Общего языка и формы жизни не возникает, так как участники обмена продолжают составлять разделенные группы. Очевидно, что эта модель может легче эволюционировать в поглощающую – представители зависимой группы могут проявить заинтересованность в проекте и попытаться продолжить сотрудничество в качестве исследовательской группы [16, с. 6–7].

Еще одним случаем модели доставки является мультидисциплинарная модель – она отлична от первой тем, что здесь есть трудность в выделении домашней (доминирующей) группы и внешней (зависимой) группы: в ней нанимается много поставщиков, которые используют свой опыт и умения для конкретного проекта, без понимания его основной цели и их вклада в ее достижение. Они остаются разделенными группами, которые расходятся тогда, когда заканчивается источник финансирования или проект [16, с. 7–8]. По мнению Коллинза, Эванса и Гормана, такую модель, возможно, не стоит считать зоной обмена, поскольку как такового обмена между участниками может и не состояться.

Перейдем к фракционному типу, который, в свою очередь, распадается на три подтипа. В случае граничного объекта – две группы используют один и тот же материальный объект, однако он имеет различное значение для различных групп (так, стандартная карта Калифорнии с обозначением дорог и карта Калифорнии с теми же границами, но с обозначением «жизненных зон» различных видов и прочих экологических концептов, представляет собой один и тот же объект). В данном случае две формы жизни остаются отделенными, каждая накладывает свое значение на применяемый общий материальный объект. Более развитая форма фракционной модели – интеракционная экспертиза [18; 21]. Она предполагает интерпретацию в том числе и неявных компонентов другого языка и являет собой продукт успешной лингвистической социализации. Пример подобной формы – создание экологически чистого завода командой, включающей архитектора, химика, дизайнера и менеджера по производству [17, с. 661]. Дизайнер нанимает архитектора, который придумывает концепт максимально «эквивалентных пищевых отходов», имея в виду биологическую аналогию: отходы являются пищей для других организмов. Химик, в свою очередь, находит материалы и процессы, максимально соответствующие этой метафоре. Менеджер по производству должен создать фабрику, отвечающую процессам и технологиям, предложенным химиком. Таким образом, каждый из участников должен в достаточной мере понимать друг друга для того, чтобы процесс состоялся. При этом все участники представляют различные формы жизни – пересечение этих форм осуществляется лишь на концептуальном уровне. И в то же время они по-прежнему остаются различными формами жизни.

Последний рассматриваемый нами тип – поглощение, когда одна форма жизни полностью подчиняет собой другую. Так, язык эйнштейновской физики поглотил язык ньютоновской – описания в рамках ньютоновской физики являются частными случаями таковых в эйнштейновской. Другой пример – разработчики программного обеспечения ориентируются на совместимость с продуктами Microsoft (так как в мире операционных систем доминирую-

щей оказалась именно Windows), и т. д. и т. п. Имеет место поглощение доминирующей формой жизни более слабой и фактическое ее включение в доминирующую. Мы не можем говорить о взаимном обмене, ибо более слабая форма жизни растворяется в более сильной.

Рассмотренная типология позволяет сделать несколько предварительных выводов. Во-первых, анализ зон обмена предполагает анализ различия между двумя формами жизни, между которыми обмен должен состояться. Во-вторых, в ходе самого обмена происходит установление либо единой (и новой) формы жизни (интерязыковой тип), либо поглощение более сильной формой более слабой, но так или иначе в обоих случаях зона обмена в момент точного определения типа уже оказывается снятой – имеет место процедура нормального «обмена» в рамках либо новой, либо доминирующей формы жизни. Тогда «зона обмена» – процесс образования или развития формы жизни. В-третьих, гетерогенные типы представляют собой яркий вариант явно видимого различия: когда две формы жизни сохраняют нетождественность между собой, то в этом случае зона обмена, с одной стороны, функционирует на уровне элементов (материальных, языковых, структурных), позволяющих производиться внешнему «обмену», а с другой – в рамках такой зоны обмена четко обозначается различие между ее участниками (например, нанятый контрагент, пишущий программу, и исследовательская группа, которой данная программа необходима для какой-то непонятной контрагенту цели).

Вышеприведенная классификация зон обмена не только облегчает понимание этой метафоры, но и демонстрирует ее «всеядность» и открытость для различного рода толкований. Поэтому исследование конкретных случаев научной коммуникации в контексте зон обмена требует тщательного разбора и учета особенностей этой коммуникации, специфики ее акторов и полученных результатов. Однако этот анализ не может быть полным без перехода на онтологический уровень, призванный зафиксировать структуру зоны обмена в самых ее глубинных основаниях и неотъемлемых свойствах. Этот переход также не может обойтись без вопроса о статусе субъекта и конфигурации субъективности в рамках плодотворной научной коммуникации.

Продуктивным в данном случае, на наш взгляд, станет обращение к концепту события, который позволит ответить на вопрос, каким образом формируется зона обмена и каков субъект возникающей в этом случае научной коммуникации. Позволим себе здесь обширную цитату из Ж. Делеза: «Что же такое идеальное событие? Это – сингулярность. Или, скорее, совокупность сингулярностей, сингулярных точек, характеризующих математическую кривую, физическое состояние вещей, психологическую или нравственную личность. Это – поворотные пункты, точки сгибов и т. д.; узкие места, узлы, очаги и центры; точки плавления, конденсации, кипения и т. д.; точки слез и смеха, болезни и здоровья, надежды и уныния, точки чувствительности. Однако такие сингулярности не следует смешивать ни с личностью того, кто выражает себя в дискурсе, ни с индивидуальностью состояния вещей, обозначаемого предложением, ни с обобщенностью или универсальностью понятия, означаемого фигурой или кривой... Она (сингулярность. – *Примеч. авт.*) совершенно безразлична к индивидуальному и коллективному, личному и безличному, частному и общему – и к их противоположностям. Сингулярность нейтральна. С другой стороны, она не “нечто обычное”: сингулярная точка противоположна обычному» [5, с. 75]. В этом отрывке Делез рисует особый тип субъективности – неантропоморфной, безличной, ацентрированной. Субъективность здесь распределяется между самыми различными предметами, явлениями, состояниями, актерами и т. д. Подобная онтология лишена иерархии и жесткой структуры, она метастабильна в своем бесконечном становлении. Человеческое действие или познание в этой сверхподвижной системе координат не имеет преимуществ ни перед чем, что существует или даже (пока) не имеет существования.

Другими словами, когда в своем хаотическом движении сингулярности образуют определенную конфигурацию, а на место хаосу приходит (пускай и мимолетная) упорядоченность, то здесь и происходит то самое событие, о котором говорит Делез. В то же время прерывание хаотического потока не означает статического «застывания» (если речь не идет, конечно, о властных или иерархических притязаниях). Сингулярности открыты для нового становления, разрушения старых конфигураций и создания новых.

Может ли возникновение и функционирование зоны обмена быть описано в рамках онтологии события? Вполне, особенно учитывая современные разработки философии и социологии науки, вписывающие последнюю в широчайшую сеть самых разнообразных контекстов [13].

Возникновение зоны обмена является закономерным совпадением бесчисленного числа факторов: развитие науки и техники в определенную эпоху, особенности внешне- и внут-

риполитической ситуации, устремления власти и бизнеса, культурные нормы и предпочтения, наконец, появление харизматических лидеров и медиаторов между различными дисциплинами – все это формирует сложный и многообразный социокультурный ландшафт, в «складках» которого и возникает зона обмена.

Взаимодействия множества факторов демонстрируют зависимость функционирования зон обмена от случая. Так же как перепад электричества во время грозы может привести к срыву эксперимента (чреватому как потерями, так и новыми открытиями), так и случайное знакомство ученых на конференции или, например, сходство их характеров и ценностных установок может способствовать формированию зоны обмена. И здесь снова уместна делезианская онтология, которая стремится уйти от строгой причинности в сторону номадического (случайно-кочующего) становления событий-сингулярностей [5; 6].

На страницах «Логик смысла» Делез рассматривает случай через метафору броска костей (навеянную знаменитым стихотворением Малларме), которая раскрывает два типа распределения сингулярностей – оседлой и номадической. Оседлый всегда связан с казуальным истолкованием, с точным соответствием броска и причины его совершения (все, что случается, имеет причину). Получаемое в ходе оседлого распределения сингулярностей пространство каузальностей характеризуется строго фиксированными результатами, которые не зависят от будущих открытий. Напротив, номадический тип – это пространство свободного сцепления событий-эффектов, которые устанавливают друг с другом случайные и подвижные связи (схождения, соосуществления): «...Она (сингулярность. – *Примеч. авт.*) побуждает событие к бесконечному делению и новому воссоединению в одном и том же Событии; она заставляет сингулярные точки распределяться согласно подвижным и коммуницирующим между собой фигурам, которые превращают все метания кости в один и тот же бросок (случайная точка), а этот бросок – во множество метаний» [5, с. 153–154]. Номадическое распределение сингулярностей предстает как бросок кости, который вместо окончательного результата продуцирует бесконечные различия. Таким образом, Делез отменяет верховенство необходимости, противопоставляя ей номадическую сверхподвижную структуру сингулярности, где господствуют случай и не прекращается становление сингулярностей по отношению друг к другу.

Подвижное присутствие различий как раз и характерно для зон обмена, как свидетельствуют исследования философов и социологов науки. Эти различия возникают не только за счет взаимодействия представителей различных наук, но и благодаря коммуникации в рамках одной дисциплины. К примеру, П. Галисон говорит о гетерогенной «многослойности» науки, в рамках которой «различные традиции – теоретизирование, эксперимент, изготовление инструментов и инженерная деятельность – зачастую пересекаются и даже преобразуют друг друга, но при этом не теряют своей самостоятельности» [4]. Другими словами, зона обмена создает пространство, где представители одной науки (например, физики) обладая разной специализацией, могут обмениваться теориями, идеями, инструментами и технологиями. Таким образом, происходит как бы взаимное «опыление» между теоретиками, занимающимися фундаментальными проблемами, экспериментаторами, добывающими эмпирические данные, и инженерами, которые разрабатывают материально-техническую базу исследования. Различие между этими слоями (субкультурами, формами жизни), разумеется, носит относительный характер. Однако, пересекаясь, эти формы жизни никогда полностью не совпадают с друг другом. Именно точки и линии несовпадения – теоретического, понятийного, инструментального – и становятся, возвращаясь к языку Делеза, точками сингулярности, где различие рождает событие – прирост научного знания, прорыв в области техники, методологии и т. д.

Различия между учеными – участниками научной коммуникации коррелируют с нетождественностью между первыми и различными «неодушевленными» объектами – природного или искусственного происхождения. Это различие между human и non-human проблематизируют в рамках своей акторно-сетевой теории Б. Латур [10] и Дж. Ло [11]. Для Латура взаимодействие ученых с объектами своего исследования и даже с собственными приборами и инструментами выглядит не как односторонняя и предсказуемая манипуляция, но как рискованное приключение, в ходе которого исследователи и неодушевленные объекты вынуждены подстраиваться друг под друга. Онтология научного исследования в этом случае опирается на множественность равноправных субъектов, в качестве которых выступают и humans, и non-humans [22].

Разумеется, взаимодействием humans и non-humans характеризуется любое научное исследование, а не только работа в рамках зоны обмена. Однако акторно-сетевая теория Латура

позволяет подчеркнуть значение множественности и различия в становлении знания. Чем больше раздаются голоса в пространстве исследовательского полилога, чем больше в нем участвуют субъектов, тем больше шансов на его плодотворный итог. И в этом смысле выделяются два типа зон обмена: интерязыковой гомогенный и гетерогенный, где на равных правах сотрудничают представители различных форм жизни (областей знаний, подходов, исследовательских стилей и т. д.). Субъективность в рамках таких типов распределена между участниками исследования относительно равномерно, что делает различие между ними источником новых знаний и научно-технических достижений, другими словами, источником События в подлинно делезианском смысле.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон+, 2008. 288 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: АСТ, 2011. 347 с.
3. Витгенштейн Л. Лекции о религиозной вере // Вопросы философии. 1998. № 5. С. 120–134.
4. Галисон П. Зона обмена: координация убеждений и действий // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 1. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>
5. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. Я. И. Свирского. М.: Академ. проект, 2011. 472 с.
6. Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Тысяча плато / пер. с фр. Я. И. Свирского. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 895 с.
7. Дорожкин А. М. Проблемы построения и типологии зон обмена // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462
8. Касавин И. Т. Зона обмена как предмет социальной эпистемологии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51. № 1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111
9. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
10. Латур Б. Когда вещи дают отпор: возможный вклад «исследований науки» в общественные науки // Социология вещей: сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2006. (Сер. «Университетская библиотека Александра Погорельского»). 392 с.
11. Ло Дж. После метода: беспорядок и социальная наука / пер. с англ. С. Гавриленко, А. Писарева, П. Хановой. М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015. 352 с.
12. Марков Б. В. Л. Витгенштейн: язык – это «форма жизни» // Сер. «Мыслители». История философии, культура и мировоззрение. Вып. 3. СПб.: Санкт-Петерб. филос. о-во, 2000. С. 85–102.
13. Пружинин Б. И. и др. Коммуникации в науке: эпистемологические, социокультурные, инфраструктурные аспекты: материалы «круглого стола» / Б. И. Пружинин, А. Ю. Антоновский, Н. Н. Вороница, И. И. Грифцова, А. М. Дорожкин, И. Т. Касавин, Е. В. Масланов, И. Д. Невважай, С. В. Пирожкова, Т. Д. Соколова, Г. В. Сорица, О. Е. Столярова, Т. Г. Щедрина, Б. Г. Юдин // Вопросы философии. 2017. № 11. С. 23–57.
14. Столярова О. Е. Исследования науки и технологии в перспективе онтологического поворота. М.: Ин-т философии: Русайенс, 2015. 189 с.
15. Collins H. Language and Practice // Social Studies of Science. Vol. 41, issue 2. April 2011. P. 271–300. DOI:10.1177/0306312711399665
16. Collins H., Evans R., Gorman M. Trading zones revisited, 2009. URL: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1712/1712.06327.pdf> p. 6-7 P. 7–8.
17. Collins H., Evans R., Gorman M. Trading zones and interactional expertise // Studies in History and Philosophy of Science. 2007. № 38. P. 657–666. DOI: 0.1016/j.shpsa.2007.09.003
18. Collins H. M., Evans R. J. The Third Wave of Science Studies of Expertise and Experience. // Social Studies of Science. 2002. Vol. 32. № 2. P. 235–296. DOI: 10.1177/0306312702032002003
19. Galison P. Trading zone. Coordinating Action and Belief // Biagioli M. (ed.). The Science Studies Reader. N. Y.: Routledge, 1999. P. 137–160. DOI: 10.7551/mitpress/9780262014724.003.0003
20. Galison P. Trading with the Enemy // Gorman M. Trading Zones and Interactional Expertise: Creating New Kinds of Collaboration. Cambridge: The MIT Press, 2010. P. 25–52. DOI: 10.7551/mitpress/9780262014724.003.0003
21. Gorman M. Levels of Expertise and Trading Zones: Combining Cognitive and Social Approaches to Technology Studies // Scientific and Technological Thinking, ed. Gorman M. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 287–302.
22. Gorman M. Levels of Expertise and Trading Zones. A Framework for Multidisciplinary Collaboration // Social Studies of Science. 2002. Vol. 32, issue: 5–6, December. P. 933–938. DOI: 10.1177/030631270203200511

Trading Zones: the Ontology of Event

A. M. Feigelman¹, D. Y. Shatalov-Davydov²

¹assistant of Philosophy Department, Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod.
Russia, Nizhniy Novgorod. E-mail: artf1986@gmail.com

²senior lecturer of Philosophy Department, Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod.
Russia, Nizhniy Novgorod. ORCID: 0000-0002-4838-6040. E-mail: korvet_nn@list.ru

Abstract: the article highlights the issue of “trading zones”, the term created for analysis of interdisciplinary communication, its essence and meaning for ontology of event (on the basis of Deleuze ontology). This analysis becomes crucial due to the fact that in existing literature on the issue (studies of Galison, Colins, Evans, Gorman and etc.) “trading zones” are in use in “case studies” (in frameworks of history of science subject) or in studies of interdisciplinary communication in a case when paradigms in which researchers work hardly connect to each other, but exchange somehow happens. In given paper we try to look through ontology of trading zones, emphasize philosophical foundations of the term, existing in the literature on subject typologies of trading zones and thus uncover the essence of trading zones and analyze the mechanism of its appearance, development, extinction.

Studying the issue of the sense of trading zones authors turns to definitions of Colins, Evans, Gorman and to the idea of Colins to view trading zone as a form of life. The article looks through the Wittgenstein's idea about forms of life and the possibility of its use in studies of trading zones is taken into consideration, therefore typology of trading zones are studied and positions analyzed such as homogeneity-heterogeneity (tendency to merge in one form of life – conservation of different forms of life), existence-non existence of enforcement to interaction.

Then authors turns to studying the event as a point which marks the impossibility to “be the same as earlier” and trading zone which forms impossible “trade” (exchange) between several incompatible, but in the frameworks of trading zone started to interact paradigms (with the help of language of mutually used material objects). Here the authors analyses the possibility of using the model of Latur, putting emphasis on not only actions of researchers but also on objects, materials, instruments, etc.

Finally the authors sum up ideas about essence of trading zones and the importance of differences for their operation.

Keywords: trading zone, form of life, event, difference.

References

1. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskij traktat* [Logical-philosophical treatise]. M. Canon +. 2008. 288 p.
2. Wittgenstein L. *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical research]. M. AST. 2011. 347 p.
3. Wittgenstein L. *Lekcii o religioznoj vere* [Lectures on religious faith] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1998, No. 5, pp. 120–134.
4. Galison P. *Zona obmena: koordinaciya ubezhdenij i dejstvij* [Zone of exchange: coordination of beliefs and actions] // *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki* – History of natural science and technology. 2004, No. 1. Available at: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>
5. Deleuze G. *Logika smysla* [Logic of sense] / transl. from Fr. by J. I. Svirsky. M. Academ. project. 2011. 472 p.
6. Deleuze G., Guattari F. *Kapitalizm i shizofreniya. Tsyacha plato* [Capitalism and schizophrenia. A thousand plateaus] / transl. from Fr. J. I. Svirsky. Ekaterinburg. U-Factoriya; M. Astrel. 2010. 895 p.
7. Dorozhkin A. M. *Problemy postroeniya i tipologii zon obmena* [Problems of construction and typology of zones of exchange] // *EHpistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.
8. Kasavin I. T. *Zona obmena kak predmet social'noj ehpiistemologii nauki* [Zone of exchange as a subject of social epistemology of science] // *EHpistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 51, No. 1, pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.
9. Kuhn T. *Struktura nauchnyh revolyucij* [Structure of scientific revolutions]. M. Progress. 1977. 300 P.
10. Latour B. *Kogda veshchi dayut otpor: vozmozhnyj vklad «issledovaniy nauki» v obshchestvennye nauki* [When things give back: a possible contribution of "science studies" in social science] // *Sociologiya veshchej : sb. st.* – Sociology of things: collection of articles / under the editorship of V. Vakhshstein. M. Publ. house "Territory of the future". 2006. (Ser. "University library of Alexander Pogorelsky"). 392 p.
11. J. Lo Posle metoda: *besporyadok i social'naya nauka* [After method: mess in social science] / transl. from English by S. Gavrilenko, A. Pisarev, P. Hanovaya. M. Publ. house of Gaidar University. 2015. 352 p.
12. Markov B. V. L. *Vitgenshtejn: yazyk – ehto «forma zhizni»* [Wittgenstein: the language is a form of life] // *Ser. «Mysliteli». Istoriya filosofii, kul'tura i mirovozzrenie* – Ser. «Thinkers.» History of philosophy, culture and worldview. Vol. 3. SPb. St. Petersburg philos. society. 2000. Pp. 85–102.
13. Pruzhinin B. I. *etc. Kommunikacii v nauke: ehpiistemologicheskie, sociokul'turnye, infrastrukturalnye aspekty : materialy «kruglogo stola»* [Communication in science: epistemological, socio-cultural and infrastructural aspects : materials of the "round table"] / B. I. Pruzhinin, A. Yu. Antonovskiy, N. N. Voronina, I. I. Grevtsova,

A. M. Dorozhkin, I. T. Kasavin, E. V. Maslanov, I. D. Nevvagay, S. V. Pirozhkova, T. D. Sokolova, G. V. Sorina, O. E. Stolyarova, T. G. Shchedrina, B. G. Yudin // Questions of philosophy. 2017, No. 11, pp. 23–57.

14. Stolyarova O. E. *Issledovaniya nauki i tekhnologii v perspektive ontologicheskogo povorota* [Research of science and technology in the perspective of ontological turn]. M. In-t of philosophy: Rusayens. 2015. 189 p.

15. Collins H. Language and Practice // Social Studies of Science. Vol. 41, issue 2. April 2011. P. 271–300. DOI: 10.1177/0306312711399665.

16. Collins H., Evans R., Gorman M. Trading zones revisited, 2009. URL: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1712/1712.06327.pdf> p. 6–7 P. 7–8.

17. Collins H., Evans R., Gorman M. Trading zones and interactional expertise // Studies in History and Philosophy of Science. 2007. № 38. P. 657–666. DOI: 0.1016/j.shpsa.2007.09.003

18. Collins H. M., Evans R. J. The Trird Wave of Science Studies of Expertise and Experience. // Social Studies of Science. 2002. Vol. 32. № 2. P. 235–296. DOI: 10.1177/0306312702032002003

19. Galison P. Trading zone. Coordinating Action and Belief // Biagioi M. (ed.). The Science Studies Reader. N. Y. : Routledge, 1999. P. 137–160. DOI: 10.7551/mitpress/9780262014724.003.0003

20. Galison P. Trading with the Enemy // Gorman M. Trading Zones and Interactional Expertise: Creating New Kinds of Collaboration. Cambridge : The MIT Press, 2010. P. 25–52. DOI: 10.7551/mitpress/9780262014724.003.0003

21. Gorman M. Levels of Expertise and Trading Zones: Combinating Cognitive and Social Approaches to Technology Studies // Scientific and Technological Thinking, ed. Gorman M. Mahwah. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 287–302.

22. Gorman M. Levels of Expertise and Trading Zones. A Framework for Multidisciplinary Collaboration // Social Studies of Science. 2002.Vol. 32, issue: 5–6, December. P. 933–938. DOI: 10.1177/030631270203200511.

УДК 167:378

doi: 10.25730/VSU.7606.18.033

Негумбольдтовские зоны обмена в новой парадигме образования*

В. В. Слюсарев

аспирант кафедры философии, Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Россия, г. Нижний Новгород.
ORCID: 0000-0001-6082-4982. E-mail: slyusarevvladimir@gmail.com

Аннотация: Автор рассматривает современное состояние интернет-образования в России, делая акцент на перспективности применения социально-гуманитарной технологии «зон обмена» в контексте комплексной смены парадигмы в высшей школе. Современное российское образование находится в стадии перманентной перестройки, обусловленной, с одной стороны, долгосрочными последствиями политического кризиса конца XX в., а с другой – все большим проникновением телекоммуникационных технологий в повседневную практику. Одной из положительных черт подобной смены парадигмы является возможность ее корректировки в ту или иную сторону благодаря применению социально-гуманитарных технологий. Автор выделил два принципиально различных подхода в современном российском интернет-образовании, которые и рассмотрел с применением метода SWOT-анализа. Данное методологическое решение позволило подчеркнуть прежде всего экономические факторы и перспективы развития интернет-образования. На этой основе было определено, что наиболее рентабельной в долгосрочной перспективе является трансформация образования на различные дифференцированные области, обусловленные своей методологией преподавания. Рассматривается только одна из данных прогнозируемых областей, ориентированная прежде всего на практические, в некоторой степени прагматические специальности. Автором делается предположение, что становление подобного подхода возможно и целесообразно, если привнести в него еще одно социально-гуманитарное технологическое решение – «негумбольдтовские» зоны обмена. Существующие проблемы распределенной системы образования, основанной на MOOCах, можно разрешить путем введения в образовательный процесс некоего медиатора, представленного в виде тьютора. Таким образом, будет не только сохранена экономическая целесообразность, проявленная и сейчас, но и внесена эпистемическая заинтересованность для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: зоны обмена, интернет-образование, медиатор, гумбольдтовский университет.

Современное состояние социального-гуманитарного знания, как и всего социума, задано интенсивным развитием телекоммуникационных и вычислительных технологий на рубеже XX–XXI вв. В совокупности они и представляют собой материально-техническую базу явления, называемого рядом источников Четвертой промышленной революцией [27] или Шестым технологическим укладом [22]. Подобный переход к новым средствам производства в мировой экономике, вероятно, как и предшествующие, повлечет за собой серьезные изменения в сфере занятости. Прежде всего, как предполагается рядом исследователей [12; 7; 6], внедрение технологий ИИ-подобных вычислений в ближайшем будущем приведет к выходу из экономического оборота части профессий. В частности, речь идет об отказе от человеческой занятости в сферах, которые требуют монотонного повторения легко воспроизводимых действий или оперирования большими объемами данных без их фактического осмысления. Так, в качестве примера подобной трансформации рынка труда можно привести исчезновение профессии юриста-консультанта, так как автоматизированные системы на основе технологии нейросетей смогут проанализировать запрос пользователя и подобрать подходящий ответ исходя из актуального законодательства и юридической практики. Изменение сферы занятости соответственно влечет за собой изменения в сфере образования, в первую очередь – высшей школы.

Классический гумбольдтовский университет представляет собой объединение как минимум четырех фундаментальных принципов: 1) производство знания; 2) накопление и хранение знаний; 3) передача знаний; 4) распространение знаний [25]. В свете изложенного выше становится понятно, что пред(по)лагаемые изменения в системе образования приведут к разделению этих принципов на два независимых контура – наука и научные школы (1 и 2) отде-

© Слюсарев В. В., 2018

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00238 «Негумбольдтовские зоны обмена: идея и проект новой научной инфраструктуры»).

лется от, собственно, образования (3 и 4). Таким образом, возникает новая проблематика – как и на каких условиях обеспечивать взаимодействие этих новых контуров. В данном случае, вероятно, следует обратиться к социально-гуманитарной технологии – «зоны обмена».

Прежде всего обозначим, что само понятие «зона обмена», или *trading zone*, введено в научный оборот в П. Галисоном и разработано им для снятия несоизмеримости различных парадигм в концепции науки Т. Куна [10, с. 10]. При этом в качестве факта применения данной «зоны обмена» Галисон показывает пример из области физики, когда фактически случайно оказавшиеся в тесном пространстве теории и практики начали процесс взаимного обмена идеями, что послужило катализатором дальнейшего приращения знания для обеих сторон [3]. Сознательное, а не стихийное, как в примере Галисона, формирование «зон обмена» можно представить как своего рода социально-гуманитарную технологию.

Тема применения концепции «зоны обмена» к формам и видам образования была частично затронута А. М. Дорожкиным в попытке сформ(ул)ировать типологизацию «зон обмена» [4]. В частности, были предложены три типа «зон обмена», дифференцированные на основании разделения научного и вненаучного знания. В рамках подобной классификации галисоновская зона обмена осуществляется в рамках исключительно научного дискурса. Гумбольдтовская – в процессе обучения, в том числе и в классическом гумбольдтовском университете. Однако наибольший интерес для нас представляет негумбольдтовская «зона обмена» – как коммуникативное пространство научного и вненаучного дискурсов.

Трансформация системы высшего образования

Актуальное состояние развития образования в России, да и на постсоветском пространстве в целом, можно охарактеризовать как смену парадигмы. Главенствующая установка на высшее образование как общественное благо, по большому счету, потерпела крах вместе с Советским Союзом. Советская система образования, направленная на всестороннее развитие личности и «классическое» фундаментальное образование, показала свою рыночно-экономическую нецелесообразность по сравнению с Болонской системой высшего образования, которую можно охарактеризовать как процесс воспитания узкоспециализированных профессионалов, преимущественно ограниченных своей предметной областью. Данное сравнение во многом правомерно, если рассматривать систему образования как своего рода социальную технологию [24]. Как показывает анализ исторических реалий, в конкурентной борьбе отечественные социальные технологии в целом оказались несколько слабее по сравнению с западным [9, с. 24–25]. Данное утверждение во многом релевантно и в отношении системы образования, особенно в условиях существования рыночной экономики [30]. Разумеется, в данном рассмотрении мы, по мере возможности, абстрагируемся от оценочных суждений и пытаемся рассматривать факты. А они свидетельствуют о том, что западный подход к образованию, когда специалист готовится под конкретные задачи, оказался экономически более выгодным, чем готовить разносторонне развитого специалиста.

Соответственно, необходимо отметить, что в современных условиях отечественное образование вынуждено перестраиваться под иные парадигмальные установки, в которых высшее образование уже не абстрактное общественное благо, а вполне прагматичная личная инвестиция с целью дальнейшего извлечения прибыли. Именно этим можно объяснить столь значительный интерес абитуриентов к специальностям экономического или юридического профиля – на данный момент они наиболее рентабельны с точки зрения дальнейших карьерных перспектив. Иными словами, «стоимость» (оплата обучения + личное время и трудозатраты) подобного прикладного образования будет возвращена быстрее, чем аналогичная «стоимость» при получении фундаментального образования и дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, ставит под вопрос кадровое обеспечение науки и саму систему образования, так как оно обеспечивается в первую очередь специалистами с фундаментальным образованием.

При этом характерно, что сфера ИТ, наиболее прибыльная, перспективная и быстро растущая на данный момент [23], в принципе игнорирует систему образования, предпочитая оперировать конкретными практическими достижениями соискателя, чем наличием или отсутствием у него высшего образования [29]. Иными словами, общая тенденция такова, что высшее образование в данных условиях представляется востребованным лишь там, где сохранилась некая профессиональная преемственность. Наличие высшего образования при трудоустройстве – скорее традиция, чем реальная необходимость, обусловленная запросами рынка труда. Сфера ИТ лишена, по сути, профессиональной истории и, как следствие, подобно-

го профессионально-культурного давления, оценивает соискателей по более прагматичным критериям – участию в проектах, выполненным работам, реальным знаниям применительно к данной области и навыками быстрого обучения.

Проецируя на подобное положение дел указанные выше тенденции мировой экономики и техники в целом (Четвертая промышленная революция), можно заключить, что современная отечественная система образования требует как минимум модернизации, поскольку с введением новых технологических решений она рискует утратить даже тот базис, который на данный момент все еще ее «подпитывает». Подобный переход к новым средствам производства в мировой экономике, как и предшествующие, повлечет за собой серьезные изменения в сфере науки и образования. Классический университет, как и классическая наука, во многом сложились благодаря предыдущей технической революции трансфера знаний – книгопечатанию [8, с. 76–78]. Массовое распространение знаний открыло новые пути развития. Вполне закономерно предположить, что современные телекоммуникационные технологии выступят в роли катализатора подобных изменений, так как аналогично являются новым способом трансфера знаний.

Интернет-образование в России – два вектора развития

И действительно, в структуре современного образования можно заметить тенденцию к трансформации. Появляется все большее количество интернет-площадок, которые ориентированы именно на образовательные услуги [2]. Рассматривая процесс становления новой образовательной инфраструктуры, можно выделить два различных направления движения. Первый подход основан на попытках «перенести» или каким-либо образом экстраполировать современный процесс образования в область Интернета с сохранением прежней формы. Возвращаясь к типологизации А. М. Дорожкина, этот подход можно назвать гумбольдтовской зоной обмена. В частности, потому, что он осуществляется путем видеозаписи традиционных лекций, их дальнейшего тиражирования и удаленного контроля знаний посредством интерактивного тестирования. Второй подход основан на использовании принципиально новых форм подачи материала, основанных на кратком и емком изложении материала, установлении обратной связи слушателя и преподавателя, различных форм контроля знаний, в том числе и с использованием одноранговых (peer-to-peer, или пиринговых) сетей, что позволяет отнести его к первоначальному этапу формирования зоны обмена негумбольдтовского типа.

Рассмотрим данные подходы подробнее с применением метода ситуационного анализа (SWOT (strengths – сильные стороны, weaknesses – слабые стороны, opportunities – возможности и threats – угрозы) анализа), после чего сравним данные подходы. К первому из описываемых подходов можно отнести попытки организации дистанционного образования на базе Московского технологического института (МТИ) [18] и Московского финансово-промышленного университета «Синергия» (Университет «Синергия») [26]. Среди сильных сторон данного подхода можно выделить традиционную форму проведения лекций, которые просто записываются на видео. При этом их проведение возможно одновременно и для очных студентов, а со стороны преподавателя подобный формат не требует изменения подхода. Иными словами, не требует переформатирования учебного материала и никаких новых навыков от лектора. Еще одной сильной стороной становится традиционный уклад образовательной программы, что позволяет переводить или восстанавливать учащихся из иных вузов, например лишенных аккредитации [25]. К слабым сторонам данного подхода можно отнести то, что стандартные академические лекции плохо восприимчивы к просмотру в видеоформате. В большинстве случаев, как показывает опыт блогеров YouTube, ролик на экране хорошо воспринимается на протяжении 15–30 минут. Иными словами, данный подход дает достаточно низкий процент усвоения материала. Также способ контроля в виде интерактивного теста достаточно ограничен, поскольку оценивает исключительно знаниевый компонент, игнорируя владения материалом и навыки его использования [4]. Поэтому возможности данного подхода заключаются в низких затратах на производство учебного продукта, что, в свою очередь, ведет к высокой рентабельности в краткосрочной перспективе. Также в описанных условиях трансформации части процессов приобретения высшего образования в некоторого рода традицию данный подход позволяет фактически приобрести с низкими трудозатратами для обучающегося требуемый ему диплом. Высокая доходность позволяет использовать достаточно большое количество средств на рекламу и партнерские программы [21]. В совокупности это ведет к эффективной рыночной стратегии данного образовательного продукта, но лишь в краткосрочной перспективе. Угрозы, свойственные этому направлению развития, во многом повторяют уже описанные угрозы для

традиционной системы высшего образования, так как данный вектор фактически является отражением уже сложившейся системы в интернет-пространстве. Кроме того, низкий уровень проверки усвоения материала неминуемо ведет к проблеме качества подготовки выпускников и падению рейтинга доверия к учебному заведению в целом, что и можно наблюдать в отношении уже упоминавшегося Университета «Синергия».

Аналогичным образом рассмотрим и второй из реализуемых на данном этапе подходов к интернет-образованию. Его реализация осуществляется как на различных интернет-площадках, специально для этого разработанных (например, Coursera [28], Открытое образование [20], Лекториум [14], Нетология [19]), так и на базе существующих вузов (например, ТГУ [17] или НИТУ МИСиС [16]), но не в форме дистанционного образования. Как правило, данный подход предлагает различные курсы или как дополнительное образование, или как элемент стационарного образования, который может быть конвертирован в зачетные единицы и учтен при освоении традиционной образовательной программы. В основе данного вектора развития интернет-образования лежит концепция MOOC (Массовый открытый онлайн-курс, или Massive Open Online Courses).

К сильным сторонам данного подхода можно отнести тот факт, что данные курсы изначально разрабатывают и записывают из расчета на онлайн-аудиторию. Существуют постановка, режиссура, монтаж, что позволяет говорить об органичности и насыщенности излагаемого материала и его гораздо лучше усвоении онлайн-слушателями. Большая часть обучения при этом отводится на работу со студентами и контроль их успеваемости, осуществляемый, как уже было сказано ранее, различными путями. Подобная «полифония» контроля усвоения знаний позволяет говорить о более высоком качестве образовательного продукта в целом. Еще одной сильной стороной является некая «точечность» данных курсов, – как правило, это узконаправленные на определенную научную проблематику курсы. Фактически из набора подобных курсов, как из конструктора LEGO, можно «собрать» требуемые в конкретной специальности знания. Иными словами, данный подход представляет собой более мобильную и оперативно меняющуюся методологию обучения. К слабым сторонам данного вектора развития можно отнести как минимум на данном этапе отсутствие центростремительной точки притяжения, вокруг которой бы выстраивались целостные образовательные программы и система. Также слабостью является сложность производства данных курсов, которая требует от преподавателя как сложной методической работы по насыщению программы материалом на единицу времени, так и определенных актерских навыков, умения и готовности «работать» на камеру. Сложность производственного процесса как повышает стоимость продукта, так и отсекает часть высококвалифицированных специалистов, по тем или иным причинам не готовых к развитию собственных софт-скиллс. К возможностям данного подхода можно отнести его перспективность с точки зрения концепта «образование через всю жизнь» [15]. Современная скорость модернизации различных сфер жизни такова, что требует постоянного обучения, переобучения и повышения квалификации. Данная проблема легко решается с помощью подобного подхода. Еще одна возможность заключается в том, что качественно произведенные курсы по ряду направлений требуют минимальных изменений на протяжении длительного времени, при этом их тиражируемость практически ничем не ограничена, и, соответственно, в долгосрочной перспективе они становятся коммерчески выгодными. К числу угроз можно отнести уменьшение количества точек зрения и формирование некоего однополярного взгляда на мир и различную проблематику [13]. Также можно говорить о бюрократических сложностях, которые могут угрожать реализации данного подхода к образованию [1]. Наконец, основной угрозой именно для российской реализации данного вектора развития является информационная экспансия западных площадок онлайн-образования (таких как проект Coursera), которые используют переводные курсы ученых со всего мира.

Подводя итоги проведенного анализа, можно заключить, что в рамках процесса становления новой системы высшего образования, обусловленной интенсивным развитием телекоммуникационных технологий, второй подход выглядит более перспективным. Во многом это обусловлено тем фактом, что он видоизменяет форму подачи материала с учетом требований «эргономики» телекоммуникационной среды. Иными словами, применение MOOC может выступать катализатором целостной программы трансформации системы прежде всего высшего образования, обеспечив его переход от наследия традиций в эффективный ответ на современные Большие вызовы. Фактически перспективой такого развития видится трансформация большей части высшей школы в социально-гуманитарную технологию «продажи» (как фактической, так

и опосредованной – с помощью, например, рекламы) конкретного образовательного продукта, востребованного конкретным практиком в конкретный промежуток времени. Например, когда для программирования определенного оборудования специалисту требуется в сжатые сроки освоить новый Фреймворк или новый элемент языка программирования, он обращается к подобному «повышению квалификации» на базе MOOK. При этом, в действительности, он может не иметь никакого фундаментального образования – оно все может быть составлено из подобных фрагментарных элементов. Однако для осуществления подобной трансформации необходимо и определенное преобразование в системе преподавания.

Основная проблема создания и внедрения различных MOOK заключается в сложности их создания, обусловленной различиями именно в дискурсе. Условно говоря, ученые общаются на «языке науки», непонятной для стороннего обывателя. При этом их заинтересованность в выходе за рамки своего дискурса детерминирована прежде всего экономически – за чтение лекций они получают заработную плату. Однако применение именно концепции «зоны обмена» позволяет говорить о возникновении такого коммуникативного пространства, в рамках которого ученый будет получать эпистемическую детерминацию взаимодействия. В описанной концепции образования на обучение приходят не студенты, как правило, лишенные опыта, а состоявшиеся «практики», представляющие определенный интерес для корреляции научного знания. Иначе говоря, они открывают перспективу обмена научным знанием между все теми же «фундаменталистами» и «экспериментаторами» из примера Галисона, однако в иной перспективе.

Чтобы подобный обмен мог состояться, требуется приведение различных дискурсов в некое балансное состояние. Вероятно, данную проблему можно разрешить путем введения в образовательный процесс некоего медиатора, представленного в виде тьютора. Подобный медиатор мог бы, с одной стороны, задавать некоторую системность образовательного процесса. С другой – вводить необходимые упрощения и метафоры в научный дискурс, обеспечивая его усвоение и понимание. С введением подобного элемента предлагаемый концепт системы образования приобретает относительно законченный вид. Существует научное сообщество, в рамках которого происходит генерация нового научного (прежде всего фундаментального) знания. Существует сообщество «практиков», осуществляющих реальную деятельность, воплощающих научные достижения в прикладную деятельность. Их связывает между собой «тяги-толкай» (тьютор-медиатор), обеспечивающий обратную связь для обеих сторон. Таким образом формируется новое образовательно-коммуникативное пространство негумбольдтовской зоны обмена, обеспечивающей не только экономической, но и эпистемический интерес для обеих сторон.

Заключение

Обращаясь к подобной проблематике, автор сознательно допускает ряд условностей, чтобы подчеркнуть актуальность предлагаемого подхода. Вполне очевидно, что предлагаемый подход к образованию хорошо применим в отношении практически ориентированных специальностей. При этом подготовка специалистов с фундаментальной образовательной базой оказывается как бы «за рамками» данного подхода. Следует отметить, что востребованность профессионалов, имеющих «классическое» образование, скорее всего, не исчезнет, так как все еще остается как минимум сфера науки. Восполнение научных кадров, обновление кадрового обеспечения собственно науки остается не охваченным таким подходом, что еще раз подчеркивает определенную «точечность» его применения. В целом же можно заключить, что описанные выше направления трансформации системы образования являются лишь одним из предлагаемых элементов комплексной модернизации науки и образования и формирования новой научной инфраструктуры.

Список литературы

1. Бигай К. 5 трудностей для EdTech-стартапов в России (но есть решения) // Журнал Inc. URL: <https://incussia.ru/understand/5-trudnostej-dlya-edtech-startapov-v-rossii-no-est-resheniya/> (дата обращения: 10.09.2018).
2. Воронина И. О., Хусяинов Т. М. Высшее образование: эволюция и революция // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме : сб. науч. ст. / под общ. ред. И. Т. Касавина, А. М. Фейгельмана ; Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород, 2017. С. 328–330.
3. Галисон П. Зона обмена: координация убеждений и действий // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 1. С. 64–92.
4. Дорожкин А. М. Проблемы построения и типологии зон обмена // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462
5. Дятлова К. Д., Гаврилова М. А., Колтаков И. А. Опыт создания компетентностного итогового теста // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 2–1. С. 11–15.

6. *Капелюшников Р.* Влияние четвертой промышленной революции на рынок труда // Аист на крыше. Демографический журнал. 2018. № 6 (6). С. 32–36.
7. *Капелюшников Р. И.* Технологический прогресс – пожиратель рабочих мест? // Вопросы экономики. 2017. № 11. С. 111–140.
8. *Касавин И. Т.* Социальная философия науки и коллективная эпистемология. М. : Весь мир, 2016. 264 с.
9. *Касавин И. Т.* и др. Социальная философия науки: как возможна теория социальных технологий? / Касавин И. Т., Антаков С. М., Беляров В. В., Дорожкин А. М., Кутырев В. А., Скородумов Д. А., Шаталов-Давыдов Д. Ю., Шибаршина С. В. // The Digital Scholar: лаборатория философа. 2018. Т. 1. № 1. С. 23–49.
10. *Касавин И. Т.* Зона обмена как предмет социальной эпистемологии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51. № 1. С. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111
11. *Краснобаева И. А., Новикова Н. Г.* Классический университет В. Гумбольдта и стратегическое управление современным вузом // СЕРВИС PLUS. 2007. № 4. С. 144–159.
12. *Кудрявцева М. Е., Семенова Л. М.* Социально-гуманитарные аспекты цифровизации бизнеса // Дискурс. 2018. № 2. С. 74–81.
13. *Кутырев В. А.* От образования к о-программированию (или как достичь передового уровня деградации человека) // Философия хозяйства. 2016. № 5 (107). С. 174–185.
14. Лекториум // Лекториум. URL: <https://www.lektorium.tv/> (дата обращения: 09.09.2018).
15. *Ломакина Т. Ю.* Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития // Проблемы современного образования. 2013. № 3. С. 159–168.
16. МООК НИТУ «МИСиС» // НИТУ «МИСиС» URL: <http://misis.ru/students/mooc/> (дата обращения: 09.09.2018).
17. МООК ТГУ // Томский государственный университет. URL: <https://mooc.tsu.ru/ru/> (дата обращения: 09.09.2018).
18. Московский технологический институт / Главная страница // Московский технологический институт: дистанционное обучение в России. URL: <http://mti.edu.ru/> (дата обращения: 09.09.2018).
19. Онлайн-обучение в «Нетологии» – курсы обучения интернет-профессиям, онлайн-образование. URL: <https://netology.ru/> (дата обращения: 09.09.2018).
20. Открытое образование / Главная страница. URL: <https://openedu.ru/> (дата обращения: 09.09.2018).
21. Партнеры-работодатели / Университет СИНЕРГИЯ // Университет Синергия. URL: <https://synergy.ru/about/partners> (дата обращения: 09.09.2018).
22. *Пишков В. Н., Родионов В. И.* Информационные технологии в шестом технологическом укладе мировой экономики // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2011. № 7. С. 771–777.
23. *Сирвида-Льорентэ С.* Итоги года в IT 2017 от 11 декабря 2017 года // GeekBrains – образовательный портал. URL: https://geekbrains.ru/posts/2017_report (дата обращения: 17.07.2018).
24. *Суворов Н. А.* Социальные технологии в политике и образовании // Научный вестник Московского государственного технологического университета гражданской авиации. 2011. № 166. С. 107–113.
25. Университет «Синергия» – больше, чем образование. 2016. 11 ноября // Комсомольская Правда в Нижнем Новгороде. URL: <https://www.nnov.kp.ru/daily/26605/3622018/> (дата обращения: 09.09.2018).
26. Университет СИНЕРГИЯ / Главная страница // Университет Синергия. URL: <https://synergy.ru/> (дата обращения: 09.09.2018).
27. *Ястреб Н. А.* Четвертая промышленная революция: глобальные промышленные сети и интернет вещей // Инновационный Вестник Регион. 2014. № 4. С. 22–26.
28. Coursera | Online Courses & Credentials From Top Educators. Join free // Coursera | Online Courses & Credentials From Top Educators. Join for Free. URL: <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 09.09.2018).
29. Maxilect_pr Ищу senior'a без офиса и печенок: как у нас организован поиск сотрудников на 100% удаленку // Лучшие публикации за сутки / Хабр. URL: <https://habr.com/company/maxilect/blog/422915/> (дата обращения: 11.09.2018).
30. *Shifrina N. I.* Higher education as a basis of formation and development of intellectual potential of the Society // Бизнес информ. 2013. № 6. С. 234–241.

Non-Humboldt trading zones in the new education paradigm

V. V. Slyusarev

post-graduate student of the Department of philosophy, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
Russia, Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0001-6082-4982. E-mail: slyusarevladimir@gmail.com

Abstract: the author examines the current state of Internet education in Russia, emphasizing the prospects of applying the social-humanitarian technology of «trading zones» in the context of a complex paradigm shift in higher education. Modern Russian education is in the stage of permanent restructuring, caused, on the one hand, by the long-term consequences of the political crisis of the late 20th century, and, on the other, – by the ever-increasing penetration of telecommunication technologies into everyday practice. One of the positive features of this paradigm shift is the possibility of its adjustment in one direction or another, thanks to the application of social-humanitarian technologies. The author singles out two fundamentally different approaches in the modern Russian Internet education, which they examined using the SWOT-analysis method. This methodological decision has allowed to emphasize, first of all, economic factors and prospects of development of Internet education. On this basis, it was determined that the most cost-effective in the long term is the transformation of education into differentiated areas, conditioned by methodology of teaching. Only one of the data of the forecasted areas is considered, which is primarily oriented towards practical, to some extent pragmatic specialties. The author assumes that the formation of such an approach is possible and appropriate, if one introduces into it another socio-humanitarian technological solution – the «Non-Humboldt trading zones». The existing problems of the distributed system of education based on MOOCs can be resolved by introducing a mediator, represented as a tutor, in the educational process. Thus, it will not only preserve the economic feasibility that has been shown even now, but also has an epistemic interest for all participants in the educational process.

Keywords: trading zones, online-education, mediator, humboldt-type University.

References

1. Bigaj K. 5 trudnostej dlya EdTech-startapov v Rossii (no est' resheniya) [5 challenges for EdTech startups in Russia (but there are solutions)] // Inc. Magazine Available at: <https://incussia.ru/understand/5-trudnostej-dlya-edtech-startapov-v-rossii-no-est-resheniya/> (accessed: 10.09.2018).
2. Voronina I. O., Husyainov T. M. Vysshee obrazovanie: ehvolyuciya i revolyuciya [Higher education: evolution and revolution] // *Revolyciya i ehvolyuciya: modeli razvitiya v nauke, kul'ture, sociume : sb. nauch. st. – Revolution and evolution: the models of development in science, culture, and society: collection of scientific art. / under the general editorship of I. T. Kasavin, A. M. Feigelman ; Nat. research N. Novgorod State Univ. n. a. N. I. Lobachevsky. N. Novgorod. 2017. Pp. 328–330.*
3. Galison P. Zona obmena: koordinaciya ubezhdenij i dejstvij [Zone of exchange: coordination of beliefs and actions] // *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki – History of natural science and technology. 2004, No. 1, pp. 64–92.*
4. Dorozhkin A. M. Problemy postroeniya i tipologii zon obmena [Problems of construction and typology of zones of exchange] // *Ehpistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 54, No. 4, pp. 20–29. DOI: 10.5840/eps201754462.*
5. Dyatlova K. D., Gavrilova M. A., Kolpakov I. A. Opyt sozdaniya kompetentnostnogo itogovogo testa [The experience of creating the competence final test] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo – Herald of the Nizhny Novgorod University n.a. N. I. Lobachevsky. 2013, No. 2–1, pp. 11–15.*
6. Kapelyushnikov R. Vliyanie chetvertoj promyshlennoj revolyucii na rynek truda [Influence of the fourth industrial revolution on the labor market] // *Aist na kryshe. Demograficheskij zhurnal – Stork on the roof. Demographic journal. 2018, No. 6 (6), pp. 32–36.*
7. Kapelyushnikov R. I. Tekhnologicheskij progress – pozhiratel' rabochih mest?[Technological progress-the eater of workplaces?] // *Voprosy ehkonomiki – Economic issue. 2017, No. 11, pp. 111–140.*
8. Kasavin I. T. Social'naya filosofiya nauki i kollektivnaya ehpiistemologiya [Social philosophy of science and collective epistemology]. M. Ves' mir. 2016. 264 p.
9. Kasavin I. T. and others. Social'naya filosofiya nauki: kak vozmozhna teoriya social'nyh tekhnologij? [Social philosophy of science: how is the theory of social technologies possible?] / Kasavin I. T., Antakov S. M., Belyalov V. V., Dorozhkin, M. A., Kutuyev V. A., Skorodumov D. A., Shatalov-Davydov D. Yu., Shibarshina S. V. // *The Digital Scholar: laboratoriya filsofa – The Digital Scholar: laboratory of the philosopher. 2018, vol.1, No. 1, pp. 23 to 49.*
10. Kasavin I. T. Zona obmena kak predmet social'noj ehpiistemologii nauki [Zone of exchange as a subject of social epistemology of science] // *Ehpistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and philosophy of science. 2017, vol. 51, No. 1, pp. 8–17. DOI: 10.5840/eps20175111.*
11. Krasnobaeva I. A., Novikova N. G. Klassicheskij universitet V. Gumbol'dta i strategicheskoe upravlenie sovremennym vuzom [Humboldt Classical University and strategic management of modern University] // *SERVICE PLUS. 2007, No. 4, pp. 144–159.*
12. Kudryavceva M. E., Semenova L. M. Social'no-gumanitarnye aspekty cifrovizacii biznesa. [Social and humanitarian aspects of business digitalization] // *Diskurs – Discourse. 2018, No. 2, pp. 74–81.*

13. Kutyrëv V. A. *Ot obrazovaniya k o-programmirovaniyu (ili kak dostich' peredovogo urovnya degradatsii cheloveka)* [From education to o-programming (or how to achieve the advanced level of human degradation)] // *Filosofiya hozyajstva – Philosophy of the economy*. 2016, № 5 (107), pp. 174–185.
14. Lectorium // Lectorium. Available at: <https://www.lectorium.tv/> (accessed: 09.09.2018).
15. Lomakina T. YU. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya* [Lifelong learning: continuous education for sustainable development] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of modern education*. 2013, No. 3, pp. 159–168.
16. Mass open online courses of National University of Science and Technology "MISIS" // National University of Science and Technology "MISIS". Available at: <http://misis.ru/students/mooc/> (accessed: 09.09.2018).
17. Mass open online courses of TSU // Tomsk State University. Available at: <https://mooc.tsu.ru/ru/> (accessed: 09.09.2018).
18. Moscow Institute of technology / Main page // Moscow Institute of technology: distance learning in Russia. Available at: <http://mti.edu.ru/> (accessed: 09.09.2018).
19. Online learning in "Netology" – courses online occupations, online education. Available at: <https://netology.ru/> (accessed: 09.09.2018).
20. Open education / Home page. Available at: <https://openedu.ru/> (accessed: 09.09.2018).
21. Partners-employers / SYNERGY University // synergy University. Available at: <https://synergy.ru/about/partners> (date accessed: 09.09.2018).
22. Pishkov V. N., Rodionov V. I. *Informacionnye tekhnologii v shestom tekhnologicheskom uklade mirovoj ehkonomiki* [Information technology in the sixth technological way of the world economy] // *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie – Modern information technologies and it education*. 2011, No. 7, pp. 771–777.
23. Sirvida-L'orenteh S. *Itogi goda v IT 2017 ot 11 dekabrya 2017 goda* [Results of the year in IT 2017 from December 11, 2017] // *GeekBrains – obrazovatel'nyj portal – GeekBrains-educational portal*. Available at: https://geekbrains.ru/posts/2017_report (date accessed: 17.07.2018).
24. Suvorov N. A. *Social'nye tekhnologii v politike i obrazovanii* [Social technology in politics and education] // *Nauchnyj vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta grazhdanskoj aviatsii – Scientific herald of Moscow State Technical University of Civil Aviation*. 2011, No. 166, pp. 107–113.
25. *Universitet «Sinergiya» – bol'she, chem obrazovanie. 2016. 11 noyabrya* – Synergy University is more than education. 2016. 11 November // *Komsomol'skaya Pravda v Nizhnem Novgorode – Komsomolskaya Pravda in Nizhny Novgorod*. Available at: <https://www.nnov.kp.ru/daily/26605/3622018/> (accessed: 09.09.2018).
26. SYNERGY University / Home page // Synergy University. Available at: <https://synergy.ru/> (accessed: 09.09.2018).
27. YAstreb N. A. *CHetvertaya promyshlennaya revolyuciya: global'nye promyshlennye seti i internet veshchej* [The fourth industrial revolution: global industrial networks and the Internet of things] // *Innovacionnyj Vestnik Region – Innovational herald Region*. 2014, No. 4, pp. 22–26.
28. Coursera | Online Courses & Credentials From Top Educators. Join free // Coursera | Online Courses & Credentials From Top Educators. Join for Free. Available at: <https://www.coursera.org/> (accessed: 09.09.2018).
29. Maxilect_pr Looking for senior without office and cookies: how we organized the search for employees 100% remote // Best publication for the day / Habr. Available at: <https://habr.com/company/maxilect/blog/422915/> (дата обращения: 11.09.2018).
30. Shifrina N. I. Higher education as a basis of formation and development of intellectual potential of the Society // *Business Inform*. 2013, № 6, pp. 234–241.

Анализ формирования зон обмена на примере освоения и применения психофизиологии магистрантами-радиофизиками ННГУ им. Лобачевского*

Д. В. Петров

студент-магистрант II курса, Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Россия, г. Нижний Новгород.
ORCID: 0000-0002-1046-3522. E-mail: dvp.95@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается возможность искусственного построения различных зон обмена исходя из анализа конкретной зоны обмена, формирующейся при Межкафедральной лаборатории когнитивной психофизиологии ННГУ им. Лобачевского. Среди магистрантов-радиофизиков, прошедших учебную практику при кафедре психофизиологии, был проведен двухэтапный опрос: тридцать студентов прошли анкетирование, после которого у пятерых опрошенных было взято интервью. Анкетирование показало, что, во-первых, четверем из пяти опрошенных интересна психофизиология и в большинстве случаев источником этого интереса является не столько непосредственная научная работа и общение с учеными, сколько популяризация научного знания, осуществляемая через общую для всех медийную среду; во-вторых, все респонденты, имевшие опыт общения со специалистами в психофизиологии, не встречали серьезных препятствий в нахождении общего языка со своими коллегами. Материал интервью подтверждает, что междисциплинарный пиджин в данном случае образуется стихийно, не требуя неких целенаправленных разработок. Научный обмен в данной области оказывается несимметричным: радиофизики интересуются в первую очередь теоретическими наработками психофизиологов, результатами их экспериментов; при этом главное, что нужно психофизиологам от радиофизиков, – методики использования измерительного оборудования (МРТ, ЭЭГ и др.). Общим полем для первых и вторых оказывается интерпретация данных, полученных с помощью технических средств. Также интервью показали, что основными элементами формирования рассмотренной зоны обмена оказываются предварительное самостоятельное освоение авторитетных источников по теме исследования, освоение терминологии, взаимодействие в рамках совместного проекта, видение практической пользы этого проекта, культура научного диалога, активное общение и искренний интерес обеих сторон к общему исследованию. Автор статьи приходит к выводу, что по меньшей мере в данном направлении исследований возможно построение зон обмена разного типа.

Ключевые слова: зоны обмена, психофизиология, радиофизика, научный интерес.

Концепция «зон обмена», предложенная П. Галисоном в 1999 г. [14], сегодня приобретает все большую популярность, поскольку позволяет решить существенное количество проблем, возникающих при построении и анализе научных исследований междисциплинарного направления. За рубежом создано уже достаточно много работ, посвященных различным приложениям концепции Галисона [8; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 20]. В отечественной литературе их меньше, они только начинают появляться. Здесь мы отметим лишь немногие из этих работ – те, чьи идеи необходимы нам для наших дальнейших рассуждений.

И. Т. Касавин пишет следующее: «В силу того, что деятельность научных лабораторий сегодня, как правило, проектно-ориентирована и междисциплинарна, возникает вопрос о специфике коммуникации в коллективе специалистов различных специальностей. Именно здесь формируются зоны обмена – территории активного междисциплинарного взаимодействия как зоны согласования образов реальности для включения субъектов в общую для них профессиональную деятельность» [4, с. 10]. «“Зона обмена”, – отмечают Н. Г. Баранец и Н. Н. Воронина, – представляет собой вид плюралистического взаимодействия ученых, где разные точки зрения способствуют развитию друг друга, не теряя при этом своей уникальности. <...> Подобное многообразие способно во многом разрывать концептуальную ограниченность исследований» [1, с. 40].

Группа исследователей из ННГУ им. Лобачевского считает возможным выделение, наряду с галисоновскими, гумбольдтовских и негумбольдтовских зон обмена. Об этом будет сказано далее.

© Петров Д. В., 2018

* Исследование выполнено по гранту РФ № 18-18-00238, «Негумбольдтовские зоны обмена: идея и проект новой научной инфраструктуры».

По словам А. М. Дорожкина, «в настоящее время идея “зон обмена” претендует на статус методологического приема производства нового знания» [2, с. 27]. В самом деле, комплексный анализ того, как новое знание вырабатывается при взаимодействии, казалось бы, самостоятельных культур внутри науки и вне ее, позволяет делать выводы о том, какие виды обмена понятиями, концепциями, идеями, смыслами оказываются наиболее эффективными. То, какие задействуются каналы передачи информации (непосредственная научная работа и общение с учеными, литература, медиасреда и проч.), какие группы людей взаимодействуют (ученые и инженеры, ученые и ученые, философы и политики и т. д.), в каком пространстве происходит взаимодействие (университет, лаборатория, Интернет и др.), принудительно или добровольно это взаимодействие – учет всех этих особенностей коммуникации позволяет делать выводы о том, как должна строиться новая научная инфраструктура.

Опираясь на аллегорию рытья тоннеля, А. М. Дорожкин выделяет следующие виды зон обмена [2]:

- галисоновская зона обмена (обе стороны активно участвуют в сотрудничестве);
- гумбольдтовская зона обмена (по-настоящему активна только первая сторона, которая пытается транслировать знание второй стороне, еще только желающей войти в научное сообщество);
- негумбольдтовская зона обмена (вторая сторона, в силу каких-либо обстоятельств, избегает сотрудничества с первой).

Еще один пункт – «неполную зону обмена» [5] – в эту классификацию предлагает добавить Г. П. Корнев, приводя в пример ситуацию, когда «у сторон научного сотрудничества вроде бы налицо обоюдное желание, но существуют... препятствия в “прохождении тоннеля”» [5, с. 36] (например, одна сторона некритично заимствует из другой области знания некий устаревший материал, а у противоположной стороны не получается открыть глаза коллег на их неудачу).

Данная работа посвящена анализу возможности построения перечисленных зон обмена. Для этой цели мы используем метод опроса. В статье мы рассмотрим:

- 1) на какой стадии сейчас находятся исследования на стыке физики, биологии и медицины и с какими проблемами они связаны;
- 2) как взаимодействие этих наук происходит при Межкафедральной лаборатории когнитивной психофизиологии в ННГУ им. Лобачевского;
- 3) как формируется локальная «галисоновская зона обмена» – при освоении и применении психофизиологии магистрантами-радиофизиками ННГУ им. Лобачевского.

В наши дни происходит интенсивный научный обмен между физиками, биологами и медиками. Во многом это диктуется кризисом медицины, выходом из которого специалисты считают утверждение фундаментального подхода к медицине, предполагающего углубленное физико-химическое осмысление организма как «системы систем» [6]. Кажутся неоспоримыми слова М. В. Зуевой: «Несмотря на то, что в задачи фундаментальной науки не входит быстрое и обязательное практическое использование результатов исследования, в процессе решения базовых проблем закономерно открываются новые возможности и методы решения практических задач. <...> Именно фундаментальные исследования закладывают основу для усовершенствования знаний, которые значительно позднее приводят к прикладным достижениям, иногда в результате неожиданных открытий» [3, с. 78].

Попыткой решения означенной проблемы стало открытие в 1963 г. медико-биологического факультета в Российском национальном исследовательском медицинском университете им. Н. И. Пирогова. Согласно Л. В. Стаховской, основными задачами факультета стали «подготовка специалистов по разработке и внедрению в здравоохранение современных достижений медико-биологической науки, методов биологической, химической, иммунологической и других видов диагностики заболеваний, прикладное использование компьютерных технологий. МБФ возник как отклик на достижения медицинской и биологической науки. Впервые в отечественном образовании появились такие дисциплины, как общая и медицинская биофизика, иммунология, молекулярная фармакология и радиобиология, молекулярная биология и медицинские биотехнологии, медицинская кибернетика, инструментальная диагностика и др. <...> Кафедра превратилась в мощный межкафедретский и междисциплинарный образовательный и научный комплекс, на базе которого создана система преемственного этапного образования» [7, с. 61]. С недавних пор специалисты-биофизики, биохимики и кибернетики, которых готовит этот факультет, имеют возможность пройти дополнительную врачебную подготовку и применять свои знания во врачебном деле.

Неслучайно также в 1992 г. в МГУ им. Ломоносова был создан факультет фундаментальной медицины: «Цель состояла в том, чтобы не только вернуть в университет медицину, но и, не снижая качества врачебной подготовки, резко усилить естественнонаучную базу знаний будущих врачей» [6].

Одним из передовых междисциплинарных научных направлений сегодня является психофизиология. Она уже развивается как научное и учебное направление в ряде ведущих российских университетов. Идеология и методы психофизиологии позволяют более эффективно применять психологическое знание как на практике (возрастная и педагогическая психология, психологическая диагностика и терапия, клиническая психология и др.), так и в фундаментальных исследованиях процессов сознания, мышления и др.

Вышеозначенное взаимодействие наук и дисциплин происходит и при кафедре психофизиологии факультета социальных наук ННГУ им. Лобачевского.

Кафедра психофизиологии обеспечивает преподавание на факультете цикла естественнонаучных и медико-биологических дисциплин, в том числе – практикумов по функциональной диагностике, полиграфии и др. На кафедре реализуется интегрированное обучение по гуманитарным и естественным наукам с привлечением ведущих специалистов в области когнитивной психологии, нелинейной динамики и информационных технологий.

Кафедрой, в содружестве с учеными биологического и радиофизического факультетов ННГУ, а также ИПФ РАН и НижГМА, проводятся систематические исследования в области психофизиологии экстремальных состояний, когнитивной психофизиологии, инженерной психофизиологии, психофизиологии труда и психолингвистики. Разработки кафедры уже находят практическое применение в учреждениях медико-социального профиля (НижГМА, НИИ ПФМ НижГМА, Нижегородском НИИ гигиены и профессиональной патологии РПН, ННИИТО и др.). При кафедре существует лаборатория когнитивной психофизиологии, оснащенная современным научным оборудованием, позволяющим применять такие методы, как ЭЭГ, ЭКГ, Eye tracking, «биологическая обратная связь» и беспроводная кардиоинтервалография¹.

Нам было известно, что часть студентов-радиофизиков I курса магистратуры проходила учебную практику на кафедре психофизиологии. Мы составили анкету с 16 закрытыми вопросами с целью выяснить:

- есть ли среди этих магистрантов те, для кого изучение психофизиологии не ограничилось прохождением учебной практики;
- есть ли те, кто имеет опыт общения со студентами-психофизиологами или специалистами в этой области;
- столкнулись ли со сложностями в нахождении общего языка те, кто имел опыт такого общения;
- как такое общение влияет на их научное мировоззрение;
- формируется ли при таком общении некий новый язык;
- имеется ли у магистрантов-радиофизиков интерес к психофизиологии;
- каковы, по их мнению, источники этого интереса, если он есть.

По результатам анкетирования, проведенного в двух учебных группах (всего 30 человек), мы отобрали 13 респондентов, которым было предложено ответить на 17 открытых вопросов, распространяющих тематику анкеты. В итоге пять человек в удобное для них время дали развернутые ответы в электронном виде. Выяснилось, что научное исследование одного из респондентов находится на стыке радиофизики и нейробиологии (математическое моделирование отдельных структур гиппокампа) и респондент постоянно контактирует со специалистами-психофизиологами. Научным направлением еще одного респондента являются нейротехнологии, а именно – создание интерфейсов мозг-компьютер. Ответы других трех респондентов ценны для нас не меньше: каждый из них проявил искренний интерес к теме опроса и отвечал содержательно, обнаружив самостоятельный взгляд на обозначенные проблемы.

Уже анкетирование позволило нам сделать следующие выводы:

- 1) все респонденты, имевшие опыт общения с «психофизиологами», не столкнулись со сложностями в нахождении общего языка со своими коллегами;
- 2) все эти респонденты узнавали от коллег новые термины, понятия и концепции;
- 3) в целом эти респонденты не обнаруживали какого-то существенного разрыва между миропредставлением своим и своих коллег;

¹ Данные раздела «Межкафедральная лаборатория когнитивной психофизиологии» официального сайта ННГУ им. Лобачевского.

4) почти все респонденты считают, что существует четкая связь, переход между радиофизикой и психофизиологией;

5) 80% опрошенных (24 из 30) интересна психофизиология;

6) самый частый источник возникновения или поддержания интереса к психофизиологии – научно-популярные ролики на YouTube; реже в этой роли выступают склад собственной личности (обращенность в себя, склонность к интроспекции), статьи или книги известного ученого и просмотр документальных фильмов; почти никого не вдохновили на изучение психофизиологии выступления известных ученых.

Далее рассмотрим развернутые ответы, данные пятью респондентами, согласившимися пройти интервью.

1. Все пять опрошенных не видят проблемы в нахождении общего языка между представителями разных научных направлений. По выражению респондента № 1, «этот язык, как правило, русский». Особенность междисциплинарной коммуникации, которую отмечают респонденты, имеющие опыт общения с психофизиологами или активно изучающие соответствующую литературу, – необходимость время от времени выяснять значение незнакомых терминов или разбираться в каких-то новых для себя темах. Респондент № 4 однозначно утверждает, что у него не было проблем с пониманием новых терминов: «Любой термин можно объяснить и понять, любой термин можно “разжевать” так, что поймет даже ребенок». Респондент № 2, благодаря теме своего исследования постоянно контактирующий с психофизиологами, отмечает, что большинство научных тем при их общении обсуждаются в научно-популярной форме; незнание физиком каких-то нюансов биологии (а биологом – физики) – простительно, поэтому в каких-то случаях собеседника можно поправить, а в иных – не акцентировать внимание на неточностях.

На вопрос о том, есть ли термины, понятия, в которые респонденты и их коллеги-биологи вкладывают разное содержание, все респонденты единогласно отвечают отрицательно: «Нет таких терминов, а если и появятся, то прийти к общему понятию не составит труда» (респондент № 4).

Все респонденты уверены, что понятийный аппарат, общий для радиофизики и психофизиологии, возможен: «Эта смежная граница уже давно есть. Строгий научный подход и формализованная логика. В составе радиофизического факультета есть кафедра “Теории колебаний и автоматического регулирования”, там языком физики колебательных процессов уже не раз подходили к объяснению поведения людей и животных» (респондент № 1).

2. Как утверждают четверо респондентов, главное, что нужно психофизиологам от физиков, – это опыт использования измерительных систем, необходимых при исследовании мозга (МРТ, ЭЭГ и др.), и интерпретации проведенных с их помощью измерений. При этом, по наблюдениям одного из опрошенных, студенты-радиофизики проявляют больший интерес к теории психофизиологии, нежели их коллеги-биологи – к теоретической стороне физики: «Психофизиологи по большей части обращаются за помощью с экспериментами. Нечасто приходится наблюдать, как биолог приходит и спрашивает, чем занимается физик. Скорее, студенты-физики везде бегают и все расспрашивают интересное» (респондент № 2).

Тем не менее четверо из пяти респондентов акцентируют внимание на том, что, с одной стороны, научное общение радиофизиков и биологов одинаково информативно для тех и других и, с другой стороны, естественнонаучная картина мира у физиков и биологов примерно одинакова: «...общих курсов высшего образования хватает, чтобы общее представление было правильное и нуждалось только в более глубоком изучении отдельных аспектов» (респондент № 3); «В статьях, которые я читала, психофизиологи умело используют математический аппарат и физические методы обработки данных» (респондент № 5).

3. Четверо респондентов видят четкие различия между физиками и биологами как личностями: первых они видят как дотошных, пытливых, иногда фанатичных исследователей, старающихся мыслить строго и логично, интересующихся преимущественно абстрактными законами мироустройства; вторые представляются им спокойными, терпеливыми, внимательными к мелочам, больше интересующимися живой природой и более ориентированными на внутренний мир человека. Однако респондент № 1 убежден, что различаются между собой конкретные люди, но не группы людей.

4. У всех респондентов, кроме того, чье исследование непосредственно связано с нейробиологией, есть такой факт в психофизиологии, который заставил их по-настоящему удивиться, пробудил или укрепил их интерес к этой науке, или же такой теоретический вопрос,

благодаря которому они до сих пор ей интересуются. Например, для первого респондента таким фактом оказалась нейропластичность мозга, для четвертого – то, что нейроны не способны работать «через силу»: при усталости они просто отключаются и отдыхают; пятого респондента удивляет различие людей в характерах.

5. В качестве возможного применения для «радиофизической психофизиологии» респонденты видят или создание искусственного интеллекта, искусственных органов, или разного рода влияние на сознание и поведение людей.

Обобщим информацию, полученную в ходе опроса.

1. Радиофизикам и психофизиологам – возможно, как представителям естественнонаучной области познания, – нетрудно находить «общий язык», и междисциплинарный пиджин в данном случае образуется, видимо, стихийно, не требуя неких целенаправленных разработок.

2. Несимметричность научного обмена: радиофизики интересуются в первую очередь теоретическими наработками психофизиологов, результатами их экспериментов; при этом главное, что нужно психофизиологам от радиофизиков, – методики использования измерительного оборудования (МРТ, ЭЭГ и др.). Общим полем для первых и вторых оказывается интерпретация данных, полученных с помощью технических средств.

3. Важным источником интереса к психофизиологии для каждого из радиофизиков оказывается само по себе любопытство: удивление каким-либо конкретным фактам или поиск ответов на волнующие вопросы.

4. Каждый из опрошенных представляет себе практическое применение исследований на стыке радиофизики и психофизиологии и уверен, что «радиофизическая психофизиология» однажды станет самостоятельной дисциплиной или даже наукой.

5. Основными элементами формирования данной зоны обмена оказываются предварительное самостоятельное освоение авторитетных источников по теме исследования, освоение терминологии, взаимодействие в рамках совместного проекта, видение практической пользы этого проекта, культура научного диалога, активное общение и искренний интерес обеих сторон к общему исследованию.

В случае всех пяти опрошенных, в особенности – респондента № 2, который проводит непосредственную научную работу на стыке радиофизики и психофизиологии, мы видим наличие полноценных «предзнаний» о предмете изучения, цельной и взвешенной этики научного общения, вполне зрелого исследовательского мировоззрения. В качестве источника такой интеллектуальной базы мы видим как образование, уже полученное респондентами в школе и в университете, так и характер современной глобальной информационной среды.

Существенным условием для формирования данной зоны обмена (а именно – вовлечения в нее новых участников) оказывается не столько непосредственная научная работа и общение с учеными, сколько популяризация научного знания, осуществляемая через общую для всех медийную среду. Так, 75% (18 из 24) опрошенных, имеющих интерес к психофизиологии, считают, что одним из источников формирования этого интереса являются научно-популярные ролики на YouTube и/или документальные фильмы.

Итак, мы можем заметить, что условия формирования рассмотренной зоны обмена могут быть сконструированы искусственно. На наш взгляд, это позволяет сделать вывод: по крайней мере в данном направлении исследований возможно построение галисоновских, гумбольдтовских и негумбольдтовских зон обмена.

Список литературы

1. Баранец Н. Г., Воронина Н. Н. Проблема медиаторов «Зон обмена» // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2017. № 4. С. 39–43.
2. Дорожкин А. М. Проблемы построения и типологии зон обмена // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2017. № 4. С. 20–29.
3. Зуева М. В. Фундаментальные науки и фундаментальная медицина // *Вестник РАМН*. 2016. № 1. С. 77–83.
4. Касавин И. Т. Зоны обмена как предмет социальной философии науки // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2017. № 1. С. 8–17.
5. Корнев Г. П. Зона обмена: понимание и конструирование наукой и философией // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2017. № 4. С. 34–38.
6. Петренко Ю. М. Нужна ли физика врачу? // *Наука и жизнь*. 2003. № 5.
7. Стаховская Л. В. Кафедра фундаментальной и клинической неврологии и нейрохирургии медуко-биологического факультета российского национального исследовательского медицинского уни-

верситета им. Н. И. Пирогова // *Анналы клинической и экспериментальной неврологии*. 2012. № 3. С. 61–64.

8. *Allenby B.* Technology at the global scale: Integrative cognitivism and Earth Systems Engineering Management // *Gorman M. E., Tweney R. D., Gooding D. C., Kincannon A. (Eds.) Scientific and technological thinking*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 303–344.

9. *Baird, D., Cohen M.* Why trade? // *Perspectives on science*. 1999. № 7(2) P. 231–254.

10. *Collins H. M., & Evans R.* The third wave of science studies // *Social Studies of Science*. 2002. № 32(2). P. 235–296.

11. *Collins H., Evans R.* Interactional Expertise and Imitation Game // *Trading Zones and Interactional Expertise. Creating New Kinds of Collaboration* / ed. by Michael E. Gorman. Cambridge, MA: MIT Press, 2010. P. 53–70.

12. *Collins H., Evans R., Gorman M.* Trading Zones and Interactional Expertise // *Studies in History and Philosophy of Science*. 2007. Vol. 38. № 3. P. 686–697.

13. *Fincher S., Petre M.* Computer science education research. L.; N. Y.: Taylor & Francis, 2004.

14. *Galison P.* Trading zone. Coordinating Action and Belief. *The Science Studies Reader* / ed. by M. Biagioli. N. Y.: Routledge, 1999. P. 137–160.

15. *Gorman M. E.* Collaborating on Convergent Technologies: Education and Practice // *M. C. Roco & C. D. Montemagno (Eds.) The coevolution of human potential and converging technologies*. Vol. 1013. N. Y.: The New York Academy of Sciences, 2004. P. 25–37.

16. *Gorman M. E., Groves J. F., Catalano R. K.* Societal dimensions of nanotechnology // *IEEE Technology and Society Magazine*. 2004. № 29(4). P. 55–64.

17. *Heilbron J.* Coming to terms: Caloric, cathode, curium and quark-coinage from mint of science // *Nature*. 2002. № 415 (6872).

18. *Rosbach D.* Building a Transdisciplinary Trading Zone // *The International Journal of Science in Society*. 2012. Vol. 3. № 3. P. 17–30.

19. *Sharrock W., Rear R.* Kuhn: Philosopher of Scientific Revolution. Cambridge: Polity, 2002. 248 p.

20. *Thagard P.* Being interdisciplinary: Trading zones in cognitive science. *Interdisciplinary collaboration: An emerging cognitive science* / ed. by S. J. Derry, C. D. Schunn, M. A. Gernsbacher. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2005.

Analysis of the trading zones establishing based on the example of the mastering and applying of psychophysiology by the radiophysics master's students of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

D. V. Petrov

2-year master student, Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod, Russia, Nizhny Novgorod.
ORCID: 0000-0002-1046-3522. E-mail: dvp.95@mail.ru

Abstract: in the article the possibility of artificial construction of various zones of trading is considered proceeding from the analysis of a specific trading zone formed at the Interdepartmental Laboratory of Cognitive Psychophysiology of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. A two-stage survey was conducted among the radiophysics master's students, who passed the training practice at the department of psychophysiology. Thirty students were questioned, after which five respondents were interviewed. The questionnaire showed that, firstly, four out of five interviewed are interested in psychophysiology and in most cases, the source of this interest is not direct scientific work and communication with scientists, but rather the popularization of scientific knowledge, carried out through a shared media environment; secondly, all respondents, who had experience of communication with psychophysiology specialists, did not face major challenge finding a common language with their colleagues. The material of the interview confirms that the interdisciplinary pidgin in this case is formed, apparently, spontaneously, without requiring certain purposeful developments. Scientific exchange in this area is asymmetric: radiophysicists are primarily interested by the theoretical developments of psychophysicists, the results of their experiments; the main thing that psychophysicists need from radiophysicists is the methods of using measuring equipment (MRI, EEG, etc.). A shared field for the first and second is the interpretation of data obtained with the help of technical means. Also, interviews revealed that the base elements of the considered trading zone establishing are: preliminary independent examination of authoritative sources on the topic of research, terminology acquisition, interaction within the framework of a joint project, a vision of the practical benefits of this project, the culture of scientific dialogue, active communication and sincere interest of both sides towards a shared research. The author of the article comes to the conclusion that it is possible to construct trading zones of different types at least in this area of research.

Keywords: trading zones, psychophysiology, radiophysics, scientific interest.

References

1. Baranec N. G., Voronina N. N. Problema mediatorov "Zon obmena" [The problem of mediators of "exchange zones"] // Epistemology & Philosophy of Science. 2017, No. 4, pp. 39–43.
2. Dorozhkin A. M. Problemy postroeniya i tipologii zon obmena [Problems of construction and typology of zones of exchange] // Epistemology & Philosophy of Science. 2017, No. 4, pp. 20–29.
3. Zueva M. V. Fundamental'nye nauki i fundamental'naya medicina [Fundamental science and fundamental medicine] // Vestnik RAMN – Herald of RAMS. 2016, No. 1, pp. 77–83.
4. Kasavin I. T. Zony obmena kak predmet social'noj filosofii nauki [Zones of exchange as a subject of social philosophy of science] // Epistemology & Philosophy of Science. 2017, No. 1, pp. 8–17.
5. Kornev G. P. Zona obmena: ponimanie i konstruirovaniye naukoj i filosofiej [Zone of exchange: understanding and construction of science and philosophy] // Epistemology & Philosophy of Science. 2017, No. 4, pp. 34–38.
6. Petrenko YU. M. Nuzhna li fizika vrachu? [Does the doctor need physics?] // Nauka i zhizn' – Science and life. 2003, No. 5.
7. Stahovskaya L. V. Kafedra fundamental'noj i klinicheskoy nevrologii i neyrohirurgii mediko-biologicheskogo fakul'teta Rossijskogo Nacional'nogo issledovatel'skogo medicinskogo universiteta im. N. I. Pirogova [Department of fundamental and clinical neurology and neurosurgery of medical and biological faculty of the Russian National Research Medical University n.a. N. I. Pirogov] // Annaly klinicheskoy i ehksperimental'noj nevrologii – Annals of clinical and experimental neurology. 2012, No. 3, pp. 61–64.
8. Allenby B. Technology at the global scale: Integrative cognitivism and Earth Systems Engineering Management // Gorman M. E., Tweney R. D., Gooding D. C., Kincannon A. (Eds.) Scientific and technological thinking. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 303–344.
9. Baird, D., Cohen M. Why trade? // Perspectives on science. 1999. № 7(2) P. 231–254.
10. Collins H. M., & Evans R. The third wave of science studies // Social Studies of Science. 2002. № 32(2). P. 235–296.
11. Collins H., Evans R. Interactional Expertise and Imitation Game // Trading Zones and Interactional Expertise. Creating New Kinds of Collaboration / ed. by Michael E. Gorman. Cambridge, MA : MIT Press, 2010. P. 53–70.
12. Collins H., Evans R., Gorman M. Trading Zones and Interactional Expertise // Studies in History and Philosophy of Science. 2007. Vol. 38. № 3. P. 686–697.
13. Fincher S., Petre M. Computer science education research. L ; N. Y.: Taylor & Francis, 2004.
14. Galison P. Trading zone. Coordinating Action and Belief. The Science Studies Reader / ed. by M. Biagioli. N. Y.: Routledge, 1999. P. 137–160.
15. Gorman M. E. Collaborating on Convergent Technologies: Education and Practice // M. C. Roco & C. D. Montemagno (Eds.) The coevolution of human potential and converging technologies. Vol. 1013. N. Y.: The New York Academy of sciences, 2004. P. 25–37.
16. Gorman M. E., Groves J. F., Catalano R. K. Societal dimensions of nanotechnology // IEEE Technology and Society Magazine. 2004. № 29(4). P. 55–64.
17. Heilbron J. Coming to terms: Caloric, cathode, curium and quark-coinage from mint of science // Nature. 2002. № 415 (6872).
18. Rosbach D. Building a Transdisciplinary Trading Zone // The International Journal of Science in Society. 2012. Vol. 3. № 3. P. 17–30.
19. Sharrock W., Rear R. Kuhn: Philosopher of Scientific Revolution. Cambridge : Polity, 2002. 248 p.
20. Thagard P. Being interdisciplinary: Trading zones in cognitive science. Interdisciplinary collaboration: An emerging cognitive science / ed. by S. J. Derry, C. D. Schunn, M. A. Gernsbacher. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2005.

Digital Humanities в русскоязычном контексте: траектория институционализации и механизмы формирования автономных зон*

Е. В. Самостиенко

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской литературы,
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.
Россия, г. Нижний Новгород.
ORCID: 0000-0002-7687-8560. E-mail: eugeniasuslova@gmail.com

Аннотация: в статье подробно исследуется феномен цифровых гуманитарных наук (Digital Humanities) в контексте теории «зон обмена» Питера Галисона, понимаемых как «локальная координация убеждений и действий». Цель исследования – показать, что способы производства знания, работающие в цифровой гуманитаристике, влияют на механизмы ее институционализации. В статье подробно анализируется отношение *инструмент – знание – институционализация* и делаются выводы об актуальных и потенциальных моделях институционализации этой «зоны обмена» в русскоязычном контексте. Материалом для статьи стали исследования по теории и методологии Digital Humanities, учебники, хрестоматии и методические пособия для студентов, цифровые гуманитарные проекты, а также пять интервью с исследователями, активно работающими в поле цифровых гуманитарных наук. Сфера Digital Humanities имеет проблемный дисциплинарный статус и ни по своей структуре, ни по практикам не может быть названа междисциплинарным образованием.

В ходе исследования мы показываем, что цифровые гуманитарные науки функционируют как своего рода когнитивная лаборатория, имеющая виртуальные расширения в цифровом пространстве. Рассматривая отношение стратегий производства знания и разработку инструментов, мы приходим к выводу о том, что без понимания природы гуманитарного знания, в свернутом виде хранящегося внутри цифровых аналитических инструментов (например, инструментов для анализа текста), невозможно осмыслить эпистемологический вектор цифрового гуманитарного исследования. Можно сделать вывод о том, что цифровые гуманитарные науки тяготеют к рассеянному способу функционирования: конференции, проекты, кросс-институциональные объединения, коллективный характер исследовательских практик, успешное функционирование внеинституциональных исследовательских проектов, что напрямую связано со способами производства знания в цифровых гуманитарных науках.

Ключевые слова: эпистемологический вызов, зона обмена, способы производства знания, цифровые гуманитарные науки, аналитические инструменты.

Digital Humanities: дисциплина или ... ?

Digital Humanities – это понятие, ставшее уже привычным для контекста российской гуманитарной науки. На сегодняшний момент можно видеть различные способы существования Digital Humanities в русскоязычном культурном пространстве: в виде академических дисциплин, например в виде прикладной и компьютерной лингвистики, в виде летних школ (например, Третья Московско-Тартуская школа по цифровым гуманитарным исследованиям), исследовательских центров (Центр цифровых гуманитарных исследований НИУ ВШЭ¹), цифровых гуманитарных проектов исследовательского и медиасоциального характера (например, «Прожито»², «Устная история»³, «Обнинский цифровой проект»⁴ и др.).

Однако практики существования Digital Humanities не проясняют характер феномена или проясняют лишь отчасти, делая акцент на инструментах и результатах исследованиях [14; 15]. Основная цель этой статьи – показать, что Digital Humanities можно описать, выстраивая аналитику вокруг триады *инструмент – знание – институционализация*. Мы хотели бы подчеркнуть, что Digital Humanities не является гуманитарной «дисциплиной» в общеприня-

© Самостиенко Е. В., 2018

* Статья подготовлена при поддержке РФФ, проект № 18-18-00238 «Негумбольдтовские зоны обмена: идея и проект новой научной инфраструктуры».

¹ Сайт Центра гуманитарных исследований НИУ ВШЭ: <https://hum.hse.ru/digital/>

² Сайт цифрового гуманитарного проекта «Прожито»: <http://prozhito.org/>

³ Сайт цифрового гуманитарного проекта «Устная история»: <http://oralhistory.ru/>

⁴ Сайт «Обнинского цифрового проекта»: <http://obninsk-project.net/>

том смысле или чисто междисциплинарным образованием, а скорее функционирует как специфическая зона обмена, включающая в себя большое количество автономных зон и создающая нечто наподобие рассеянной когнитивной лаборатории, содержащей не только идеи, но и информационно-технологический базис, набор коммуникационных практик и инструментов, с помощью которых эта сфера оказывается вписана в более широкую социокультурную и технологическую инфраструктуру. И. Т. Касавин пишет, опираясь на понятие «предпарадигмального опыта» (Т. Кун), что «врачи, печатники и моряки не стали первыми учеными Нового времени, напротив, с университетской точки зрения они были людьми невежественными. Однако они создавали и умножали запас практического, эмпирического знания, в то время как идеология гуманизма не могла стать методологической и содержательной базой новой науки. <...> созданные ими коммуникативные структуры – аптека, типография и палуба корабля – явились институциональными посредниками между средневековым университетом и нововременной академией наук» [7, с. 72].

Механизмы автономизации знания – своего рода капсуляции системы производства, хранения и передачи – исторически обусловлены: научная дисциплина как форма автономии тесно связана с социокультурными и технологическими особенностями времени, когда она формировалась – начиная с эпохи средневековых университетов и вплоть до науки XIX в. (эпоха конца XIX в. и всего XX в. отмечена тенденцией не столько к автономизации, сколько к интеграции и интердисциплинарности). С включением лабораторий в состав университета, что происходит достаточно поздно, в третьей четверти XIX в., он теряет свою гомогенность. Стив Фуллер пишет о том, что «это была по большей части защитная реакция на доказанную финансовую прибыльность исследований, которые обычно финансировались индустрией и располагались в политехнических институтах» [13, с. 75].

Сегодня, когда цифровые среды и инструменты существенно меняют способы создания, аккумуляции и трансляции знания, требуются иные формы автономии, что качественно влияет на сам модус существования гуманитарного знания. Digital Humanities – хороший пример, чтобы показать, как стратегии производства знания связаны с установлением широко понимаемых социальных практик, в том числе с механизмами институционализации.

В качестве материала для написания этой статьи использовались источники по истории и методологии Digital Humanities, а также своего рода учебники и методические пособия по «дисциплине». Также при подготовке этой статьи мы взяли интервью у пяти исследователей, работающих в поле Digital Humanities в России: Галины Орловой и Анны Котоминой (устные экспертные интервью), Андрея Володина, Бориса Орехова и Дениса Сивкова (письменное интервью на основе опросника).

Начнем с обзора подходов к тому, как Digital Humanities определяется в англоязычном академическом контексте. На раннем этапе формирования области цифровых гуманитарных наук предпочтительным было использование термина «гуманитарная информатика» (Humanities Computing). Несложно увидеть, что акцент сделан на технической составляющей. Этот период можно обозначить как период «эклетики», для которого характерно механическое соединение гуманитарного и технического компонентов. Среди основных приоритетных направлений можно назвать создание баз данных, оцифровку культурного наследия и создание цифровых инструментов. Лев Манович в статье «База данных как символическая форма» пишет, что после романа и киноповествования именно база данных становится ключевой формой выражения современности: она не имеет ни начала, ни конца, а все элементы в ней абсолютно равноправны [19].

Зачастую можно было увидеть, что значение Humanities Computing фактически сводится исследователями к созданию инструментов. Джон МакГанн настаивает на том, что «только создание инструментов и технических средств собственными силами позволяет научиться производить и использовать информационные объекты» [9, с. 79].

Еще одна точка зрения – цифровые гуманитарные науки вообще не являются научной областью: «Гуманитарная информатика сама по себе не признается отдельной дисциплиной. Ученые, работающие в гуманитарной информатике, часто обладают слишком “техническим” инструментарием для того, чтобы их финансировал гуманитарный отдел фонда. С другой стороны, эта область деятельности не считается “достаточно технической” для того, чтобы ее финансировали отделы инженерных или компьютерных наук» [12, с. 96]. Мэтью Киршенбаум определяет Digital Humanities как своего рода «методологическую перспективу» (methodological outlook), а не как «вклад в какой-либо специфический набор текстов или даже технологий» [18].

Сложности, с которыми сталкиваются Digital Humanities на этапе своего становления, симптоматичны и свидетельствуют не столько об организационном коллапсе, сколько об эпистемологическом парадоксе. На этом этапе еще не сформирована промежуточная зона, в которой возможно производство качественно нового знания, однако уже сформулирован запрос на новую информационную онтологию, новые способы картографирования знания и его трансляции. Джон Ансворт в статье «Чем является и чем не является гуманитарная информатика» описывает сложившееся положение дел в современной гуманитарной науке следующим образом: «В некотором смысле наше будущее – это семантически структурированная сеть, которая требует формального отображения человеческих знаний. Представленные данные – онтологии, схемы, системы знаний, вне зависимости от их названия, – должны выводиться в компьютерный формат специалистами-гуманитариями. Эти специалисты должны обладать знаниями элементарной математики, логики, инженерии и программирования» [2, с. 72].

В более поздних текстах, посвященных миссии цифровых гуманитарных наук, мы видим уже иную картину. В манифесте Digital Humanities 2.0. утверждается, что, «первая волна цифровой гуманитаристики была количественной, мобилизующей возможности поиска и извлечения из базы данных, автоматизируя корпусную лингвистику, укладывая гиперкарты в критические массивы. Вторая волна является качественной, интерпретирующей, эмпирической, эмоциональной, генеративной по своему характеру» [20], а в качестве ключевых свойств называются разделенность труда, открытость (open source, open access и т. д.) и курирование данных. Здесь уже не идет речи о дисциплинарных границах.

Джоанна Дракер и ее коллеги систематизируют подход к Digital Humanities: они начинают с описания языка разметки, то есть с понятия данных и работы с ними, затем переходят к интерфейсам и цифровым гуманитарным проектам, то есть в своем «учебнике» она представляет цифровую гуманитаристику как самостоятельную дисциплину со своим объектом, методами и методиками и форматами репрезентации результатов в виде цифрового гуманитарного проекта [17]. Однако в книге речь идет преимущественно о технических вопросах, при этом обходятся очевидные эпистемологические сложности.

Джон Ансворт также пишет о том, что «формы представления данных, в свою очередь, приведут к созданию сети тем, сети “торговых зон”⁵ – этим термином Уиллард Маккарти назвал процессы, происходящие в цифровых гуманитарных науках. Этот термин был заимствован из книги, автор которой использует концепции антропологии для объяснения происходящего в физике» [2, с. 72].

Здесь автор, очевидно, ссылается на Питера Галисона, однако не все так очевидно: Галисон как раз и пишет о том, что простого «приспособления» одних сфер знания и практик к другим не происходит. Рассмотрим подробнее концепцию «зон обмена».

Digital Humanities как зона обмена

Метафоры, с помощью которых можно помыслить те или иные социально значимые символические практики, например науку, тесно связаны с практиками перевода. Цифровая культура позволяет поставить вопрос о переводе и переводимости: что и куда переводится и как можно обозначить само пространство перевода?

Мы выделяем несколько уровней перевода: 1) интралингвистический перевод (перевод в рамках одного языка, например практики реферирования и схематизации); 2) межъязыковой перевод (например, перевод с одного естественного языка на другой); 3) интермедиальный перевод (практика, базирующаяся на процедуре транскодинга, когда все данные в цифровой среде уравнены бинарным кодом, благодаря чему звук с легкостью может быть переведен в цвет и так далее, а также такой тип перевода может проявить себя в креолизованных текстах); 4) интердискурсивный перевод (когда элементы языка, характерные для одного типа дискурса, используются в другом, как, например, в случае с объектно-ориентированными языками программирования, в которых используются слова естественного языка, но при этом происходит их рефункционализация); 5) интересистемный перевод, в ходе которого различные системы обмениваются элементами своих языков.

В ходе реализации социокультурных практик эти слои определенным образом взаимодействуют, например, Н. С. Автономова показывает, что возникновению «рефлексивного язы-

⁵ В книге используется перевод «торговая зона». Мы же везде придерживаемся использования термина «зона обмена» (trading zone). – Е. С.

ка» (языка философии) практически всегда способствует ситуация асимметричного билингвизма, когда один язык является официальным и/или литературным, а второй – разговорным, языком повседневности и бытового общения [1].

На наш взгляд, именно последний тип перевода (интерсистемный) имеет наибольшее значение в случае осмысления Digital Humanities как зоны обмена и напрямую влияет на модели производства знания, тесно связанные с первым типом перевода – интралингвистического перевода. Именно практики интерсистемного перевода позволяют создавать новые модели интралингвистического, интермедиального и других типов перевода, например в случае цифровой эпохи речь идет о создании информационно-коммуникационной структуры, внутри которой возникают новые способы организации, репрезентации и экспонирования данных (нелинейные структуры, визуализация данных и другие).

В своей статье «Зона обмена: координация убеждений и действий» П. Галисон пишет о взаимодействии таких узловых моментов практик, как теория, эксперимент и инструмент, и показывает, как, работая над стратегически важными заданиями во время Второй мировой войны, эти сферы начинают проникать друг в друга, в результате чего «была создана зона, в которой идеи, данные и оборудование могли циркулировать между группами» [5]. Это взаимопроникновение он определяет в терминах «динамики языков контакта, их стабилизации, структуры и расширения» [5], а «зоны обмена» П. Галисон определяет как «социальное и интеллектуальное пространство, в котором связываются воедино дотоле разобщенные традиции экспериментирования, теоретизирования и изготовления научных инструментов» [5].

Автор рассматривает такого рода «пиджинизацию» на примерах из естественных наук, в частности из физики. И действительно, надо отметить, что такого рода триада (теория – эксперимент – инструмент) не свойственна гуманитарным наукам. Однако мы могли бы попробовать с этой точки зрения посмотреть на сферу цифровых гуманитарных наук.

Местом взаимопроникновения интерсистемных элементов для естественных наук становится лаборатория: «Я говорю о лаборатории не просто как о месте получения экспериментальных данных и выработки стратегий, а как об особом пространстве – как знаковом, так и материальном, – где возникает локальная координация убеждений и действий» [5]. В случае Digital Humanities на месте теории находится теория технического объекта, Software Studies, Interface Studies, Visualization Studies, Cultural Analytics и другие смежные сферы, в которых производится теоретическое знание. Развитие этих новых сфер непосредственно влияет на то, как трансформируется понятие объективности в науке [6]. На месте эксперимента можно представить конкретные эмпирические исследования с использованием цифровых аналитических инструментов. На месте инструментов располагаются сами эти цифровые аналитические эксперименты. П. Галисон называет эти сферы научными «субкультурами» и подчеркивает, что «относительная обособленность и отчужденность одной субкультуры от другой не исключают возможности переговоров между ними; скорее, это приводит к возникновению зон обмена» [5]. В случае цифровых гуманитарных наук за счет использования преимущественно цифровых инструментов, которые, хоть и имеют материальный характер (дата-центры, оптоволокно, кремниевые чипы и тому подобное), но объекты эти имеют иной эпистемологический статус, а медиальная специфика позволяет говорить о лаборатории Digital Humanities как о когнитивной лаборатории, распыленной в пространстве и различных медиумах.

Вопрос о том, почему в этом конкретном случае можно говорить об особом эпистемологическом статусе инструментов, используемых в цифровых гуманитарных исследованиях, понимаемых как зона обмена, состоящая из отдельных автономных зон, заслуживает более подробного рассмотрения.

От теории к инструменту – и обратно

Возвращаясь к триаде, заявленной в самом начале статьи, а именно триаде *инструмент – знание – институционализация*, попробуем более детально разобраться со спецификой инструментов, используемых в сфере Digital Humanities. С одной стороны, такого рода инструменты связаны с инженерным знанием, а с другой – в свернутом виде они содержат в себе и гуманитарное знание. Так, существует отдельное поле качественной аналитики текста, реализующееся в различных формах и институциональных форматах [11]. Методы цифрового литературоведения, развиваемые Франко Моретти, опираются на подход формальной школы, гуманитарной статистики Б. Ярхо и ранней и поздней семиотики [10]. Таким образом, мы можем посмотреть на инструменты, используемые в цифровой гуманитаристике, как инстру-

менты, в основе которых лежит не только инженерное, математическое знание и знание естественных наук (физики, химии и других), но и вполне теоретическое гуманитарное знание, которое в какой-то момент, когда возникли технические возможности, прошло этап формализации, а затем и инструментализации.

Учитывая все вышесказанное, мы можем наметить два вектора, один из которых обозначим как *инструментализацию онтологии* (той или иной картины мира, формализация и инструментализация которой со временем стала возможна), а другой – как *онтологизацию инструмента*, когда то знание, которое производится с помощью инструментов, принадлежащих той или иной социокультурной ситуации, позволяет отстраивать новую онтологию и в дальнейшем создавать инструменты с опорой на новые идеи и концепции.

Мы полагаем, что гуманитарное знание в сфере Digital Humanities имеет место именно во втором случае – случае онтологизации инструмента. Именно поэтому результаты, полученные в зоне цифровых гуманитарных наук и рассматриваемые по отдельности, кажутся лишь *продуктами производства*, но не гуманитарным знанием как таковым: их «объектный» характер не позволяет сделать шаг к новой онтологии.

Далее, разобравшись со спецификой цифрового инструмента, перейдем к стратегиям производства знания в Digital Humanities.

После hard и soft: еще более мягкая инфраструктура знания

Итак, благодаря возникновению и развитию цифровой культуры стало возможно становление такой специфической зоны обмена, как Digital Humanities. Цифровые инструменты, соединившие в себе инженерное и гуманитарное знание, позволили работать со специфической формой цифрового знака – данными (data), а чаще всего – с большими данными (big data). Рассмотрим данные более детально. С одной стороны, они сохраняют свою негативность, которая, согласно Ф. де Соссюру, характерна для всех знаков, и только соединяясь друг с другом, приобретают значение. В общем и целом, мы можем говорить о том, что знаки естественного языка приобретают значение благодаря синтагматике.

В случае с данными как одним из типов цифрового знака сами по себе отдельные элементы не несут никакого значения – и их семантика вне перспективы исследования «обнуляется». В этом они повторяют характер цифрового кода: сами по себе последовательности цифр ничего не значат, но приобретают значение для человека после семантического кодирования и декодирования. Андрей Володин пишет, что «данные определяют и через их номинальность, указывая на то, что, в отличие от операций (действий, процессов), данные выражаются подлежащим (с возможными его определениями). И по этой причине данные пассивны, пока исследователь не преобразует их в информацию, а затем и в знания» [4, с. 8].

Данные, объединенные в коллекции, приобретают значение, но благодаря не синтагматике, а своего рода парадигматике, так как в коллекции все элементы самим фактом помещения в коллекцию приобретают характер гомогенных элементов: «Поскольку все данные являются сарта, т. е. конструктором, созданным посредством интерпретации, базы данных можно считать мощными риторическими инструментами, которые часто репрезентируют себя как будто бы нейтральные наблюдения или записи событий, информации или вещей в мире» [17, р. 1].

Строго говоря, там, где в естественном языке присутствует отношение означающего и означаемого, в случае данных речь идет о процедуре негативности, вписанной в саму эту границу, поэтому про цифровой знак мы не можем сказать, что означающее и означаемое находятся в таких же отношениях, как, в случае знака естественного языка, по выражению Ф. де Соссюра, «две стороны одного листа».

Такое специфическое распределение значимости позволяет создавать совершенно иные семантические структуры, чем это позволяет делать естественный язык. Две первостепенные задачи, которые перед собой ставили с самого начала цифровые гуманитарные науки, – это создание всемирного корпуса оцифрованных документов, а также собственно цифровых хранилищ (баз данных, корпусов, архивов и т. д.) и их последующая разметка, единая для всех текстов. Для этого были созданы специальные формальные языки разметки и открытые профессиональные сообщества, в которых разрабатывались и распространялись методы, методики и инструменты разметки текстов – Text Encoding Initiative⁶.

По сути, задача Digital Humanities – это создание специфической информационной инфраструктуры, своего рода семантической сети, которая позволит создавать абсолютно но-

⁶ <http://www.tei-c.org/>

вые знаковые и символические целостности, в основе которых будут лежать не метафоры иерархии, а метафоры сети и те, которые придут ей на смену. На данный момент мы не можем считать этот проект хотя бы в какой-то степени состоявшимся. Он кажется, скорее, утопическим, чем реалистичным. Возможно, такие новые технологии, как облачные вычисления и еще более широкое распространение open source платформ, могут приблизить этот проект к реализации.

Однако с уверенностью можно говорить о том, что данные позволяют использовать в качестве коммуникационно состоятельных новые модели производства, организации и репрезентации знания. Так, например, математические модели, будучи на протяжении столетий индивидуальным когнитивным капиталом математиков, сегодня, обретая свою визуальную форму, становятся полноценными коммуникационными единицами. В России в 2010-х гг. выходил журнал «Инфографика»⁷, полностью состоящий из инфографических объектов и не содержащий никакого текстового материала.

Существующие и возможные модели институционализации: очень мягкие инфраструктуры и распыленные институты

Рассмотрим конкретные примеры институционализации в России и проанализируем, в каких отношениях они находятся со стратегиями производства знания. Опросник, анализ которых приводится ниже, содержал следующие вопросы: 1. Можете ли вы сказать, что работаете в поле Digital Humanities? Расскажите о своем опыте: когда и при каких условиях вы впервые соотнеслись со сферой цифровых гуманитарных наук. Можно ли сказать, что Digital Humanities – это самостоятельная дисциплина? 2. Можно ли сказать, что в отечественной гуманитарной традиции было (и/или есть) что-то, что в том или ином смысле можно было бы назвать Digital Humanities? Можно ли говорить о гуманитарном экспорте / импорте в данном случае? 3. Какие эпистемологические вызовы перед нами ставит Digital Humanities? 4. Есть ли у (исследовательского) инструмента язык? Если есть, связан ли он с естественным языком места, где инструмент разрабатывается? Является ли интересным вопрос отношений места, где производятся инструменты, и места, где производится дискурс, описывающий инструменты как часть практики? 5. Какие механизмы институционализации, на ваш взгляд, действуют в случае Digital Humanities в России? Назовите, пожалуйста, примеры успешной институционализации. 6. Можно ли сказать, что Digital Humanities – это специфическая «зона обмена»? Если да, то какова расстановка сил и какие сферы здесь замешаны? Можно ли посмотреть на это через проблему перевода и переводимости? Если да, то тогда тот же опрос: что, куда и с помощью кого / чего переводится? 7. Назовите тех, кто, как вам кажется, наиболее успешно функционирует в поле Digital Humanities в России, а также наиболее значимые цифровые гуманитарные проекты и исследования.

Проблемный статус Digital Humanities как дисциплины отметили все интервьюируемые. Некоторые из них на вопрос, работают ли они в поле цифровой гуманитаристики, отвечали положительно, однако подчеркивали, что либо они работают внутри таких традиционных дисциплин, как история и социология, и «зачастую пытаются отстоять свою идентичность, а не раствориться в ДН» (Денис Сивков, из опросника), либо определяли ДН как «поле исследований по типу преимущественно data-driven и технологически сложно компьютеризированных. Короче говоря, не дисциплина, не россыпь, а поле» (Андрей Володин, из опросника).

Один из вопросов, который возникает у исследователей, – это вопрос о зависимом характере цифровой гуманитаристики от других дисциплин и о необходимости верификации процедур и результатов ДН с их стороны: «Я не знаю, можно ли сказать, что Digital Humanities – это самостоятельная дисциплина. Для меня это не так. Я считаю, что она зависима (или должна быть зависима) от тех гуманитарных областей, с которыми связаны исследования Digital Humanities: исследовательские вопросы должны быть осмысленными с точки зрения гуманитарной области, методы должны быть верифицированы исследовательской традицией гуманитарной области» (Борис Орехов, из опросника).

Большую роль в понимании механизмов институционализации играют конференции, в частности ежегодные конгрессы Digital Humanities, которые в данном конкретном случае становятся не столько репрезентацией отдельных полученных результатов в конкретных сферах, сколько здесь-и-сейчас возникающими зонами обмена, где обсуждаются принципиаль-

⁷ <http://infographicsmag.ru/>

ные методологические вопросы, а также которые позволяют получить представление о том, как развивается само дисциплинарное поле. Также важны такие международные организации, например European Association of Digital Humanities (EADH), что указывает на интеграцию российских ученых в международное сообщество цифровой гуманитаристики.

Для ученых, работающих в Digital Humanities, характерны не столько внутриинституциональные отношения, сколько кросс-институциональные, например проект Material Networks: German-Russian knowledge exchange via laboratories, instruments, models and tissues (руководитель Анна Котомина), где работают ученые, аффилированные с разными институциями, но сам проект разрабатывается без какой бы то ни было институциональной базы, а также «Обнинский цифровой проект» (руководитель Галина Орлова), в разное время поддерживавшийся различными институциями, но имеющий, по сути, независимый характер. Также есть примеры успешно функционирующих исследовательских проектов, не связанных ни с какой академической институцией, например проект «Прожито», в рамках которого создает и размечается цифровой архив личных дневников. Проекты, имеющие четкую институциональную базу в виде кафедры или центра, как правило, непосредственно включены в грантовую политику и в проектной деятельности ориентированы на получение практических результатов, поэтому акцент делается преимущественно на работу с конкретными цифровыми инструментами.

Примечательно, что среди институциональных единиц (кафедр и центров), связанных с цифровой гуманитаристикой, на уровне названия эта связь поддерживается в минимальном количестве случаев: Центр цифровой гуманитаристики Пермского университета; кафедра информационных технологий в креативных и культурных индустриях Сибирского Федерального университета в Красноярске; ассоциация «История и компьютер»; Российская ассоциация цифровых гуманитарных наук; Центр цифровых гуманитарных исследований НИУ ВШЭ; кафедра графических технологий Санкт-Петербургского исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО); кафедра исторической информатики МГУ, имеющая богатую историю и выросшая из лаборатории исторической информатики, в которой осуществлялись исследования в русле количественной истории. Также интересно, что ученые подчеркивали типологическую связь с отечественной традицией 1960-х гг., называя в качестве типологически близких явлений Московско-Тартускую школу, а также конкретные работы, например уже позже опубликованную книгу Б. Ф. Егорова «Кибернетика и литературоведение», а также работы А. Н. Колмогорова [8] и В. С. Баевского [3]. Англоязычную историю Digital Humanities также связывают с технологическим развитием 1950–1960-х гг. и с практиками машинного перевода [16, с. 123].

Digital Humanities как готовый концепт с очерченными теоретическими установками и непротиворечивыми инструментами используется только там, где речь идет об академическом экспорте. В большем количестве случаев ученые устанавливают связь с отечественной академической традицией. Один из эпистемологических вызовов, стоящий перед цифровой гуманитаристикой, – это «проблема произвольности корреляций»: «Часто возникает ощущение, что интерпретация данных может быть и другой. Зачастую визуализация заслоняет методологические промахи. Начинает казаться, что работа с корпусами и данными – это всего лишь эстетический проект» (Денис Сивков, из опросника); «сводим ли любой гуманитарный исследовательский материал к коду?» (Андрей Володин, из опросника). При этом исследователь отмечает, что «связь с естественным языком вторична» и «исследовательский инструмент может иметь связь с естественным языком лишь по необходимости». Тогда возникает вопрос о семантическом посредничестве естественных и программных языков. При этом Борис Орехов отмечает, что «место, где разрабатывается инструмент, конечно, влияет на его устройство и применение. А сам инструмент, в свою очередь, моделирует исследовательские практики».

Подводя итоги, можно сказать, что механизмы институциализации непосредственно связаны со стратегиями производства знания, которые не существуют изолированно и тесно связаны с эпистемологическим запросом эпохи и выражаются как в самих технологиях, использующихся в исследовании, в свернутом виде содержащих и гуманитарное знание, так и в коммуникационных практиках. Цифровые гуманитарные науки преимущественно не работают как нормальные дисциплины в рамках отдельных институциональных образований. Не функционируют они и как междисциплинарные образования, предполагающие соединение разной степени плотности двух и более дисциплин. Скорее цифровые гуманитарные науки определяются как специфическая медиальная зона – зона обмена, где возникают многоплановые отношения между слоями знания, практиками и технологиями, предполагающие также возникновение рассеянных институциональных структур.

Список литературы

1. Автономова Н. С. Познание и перевод. Опыты философии языка. М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2008. 704 с.
2. Ансворт Дж. Чем является и чем не является гуманитарная информатика // Цифровые гуманитарные науки : хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер ; пер. с англ. Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2017. 352 с.
3. Баевский В. С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. М. : Языки славян. культуры, 2001. 336 с.
4. Володин А. Ю. Digital Humanities (Цифровые гуманитарные науки): в поисках самоопределения // Вестник Пермского университета. 2014. Вып. 3(26). С. 5-12.
5. Галисон П. Координация убеждений и действий // Вопросы естествознания и техники. 2004. № 1. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>
6. Галисон П., Дагтон Л. Объективность. М. : Новое лит. обозрение, 2018. 584 с.
7. Касавин И. Т. Социальная философия науки и коллективная эпистемология. М. : Изд-во «Весь мир», 2016. 264 с.
8. Колмогоров А. Н. Три подхода к определению понятия «количество информации» // Проблемы передачи информации. М., 1965. Вып. 1. С. 3-11.
9. МакГанн Дж. Информационные технологии и кризис в гуманитарных науках // Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер / пер. с англ. Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2017. 352 с.
10. Моретти Ф. Дальнее чтение. М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. 352 с.
11. Орлова Г. А. Е-оксюморон: дигитальное как качественное // ЭНОЖ «История». 2016. № 7 (51).
12. Террас М. Порядок в учебном предмете: использование педагогической теории для анализа гуманитарной информатики // Цифровые гуманитарные науки : хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер / пер. с англ. Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2017. 352 с.
13. Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне университета. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 384 с.
14. Burdick A., Drucker J., Presner T., Schnapp J. Digital Humanities. MIT Press, 2012.
15. Carter B. Digital Humanities: Current Perspective, Practices, and Research (Cutting-Edge Technologies in Higher Education). Emerald Group Publishing Ltd, 2014. Burdick P., Lunenfeld P.
16. Defining Digital Humanities: A Reader / M. Terras, J. Nyhan, E. Vanhoutte (eds.). Ashgate Publishing Ltd, 2013.
17. Drucker J. Introduction to Digital Humanities Concepts, Methods, and Tutorials for Students and Instructors. California : UCLA Press, 2014. 119 p.
18. Kirschenbaum M. What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments? URL: <https://mkirschenbaum.files.wordpress.com/2011/03/ade-final.pdf>
19. Manovich L. Database as Symbolic Form. Millenium Film Journal. № 34. Fall 1999. URL: http://www.mfj-online.org/journalPages/MFJ34/Manovich_Database_FrameSet.html
20. The Digital Humanities Manifesto 2.0 URL: http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf

Digital Humanities in the Russian Context: the Trajectory of Institutionalization and the Mechanisms for the Formation of Autonomous Zones

E. V. Samostienko

PhD of philological sciences, senior lecturer of the Department of Russian literature,
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Russia, Nizhny Novgorod.
ORCID: 0000-0002-7687-8560. E-mail: eugeniasuslova@gmail.com

Abstract: the article explores in detail the phenomenon of Digital Humanities in the context of the Peter Galison's "trading zones" theory, which the author understands as "local coordination of beliefs and actions." The aim of the research is to show that the methods of knowledge production, working in Digital Humanities, influence the mechanisms of its institutionalization. The article analyzes in detail the attitude of the *tool – knowledge – institutionalization* and draws conclusions about actual and potential models of the institutionalization of this "exchange zone" in the Russian context. The material for the article was research on the theory and methodology of Digital Humanities, textbooks, readers and methodological guides for students, Digital Humanities Projects and five interviews with researchers actively working in the field of Digital Humanities. The field of Digital Humanities has a problematic disciplinary status and can not be called interdisciplinary one, not by its structure or by practice.

In the course of the study, we show that digital humanities function as a kind of cognitive laboratory that has virtual extensions in the digital space. Considering the relationship between knowledge production strategies and tools, we come to the conclusion that without understanding the nature of humanities knowledge, keeping inside digital analytical tools (for example, tools for text analysis), it is impossible to comprehend the epistemological vector of Digital Humanities research. It can be concluded that Digital Humanities gravitate toward a diffused mode of functioning: conferences, projects, cross-institutional associations, the collective nature of research practices, the successful functioning of extra-institutional research projects, which is directly related to the methods of producing knowledge in the Digital Humanities.

Keywords: epistemological challenge, trading zone, strategies of producing knowledge, Digital Humanities, analytical tools.

References

1. Avtonomova N. S. *Poznanie i perevod. Opyty filosofii yazyka* [Cognition and translation. Experiments of philosophy of language]. M. Rus. Polit. encycl. (ROSSPEN). 2008. 704 p.
2. Unsworth John. *CHem yavlyaetsya i chem ne yavlyaetsya gumanitarnaya informatika* [What is and what is not humanitarian informatics] // *Cifrovye gumanitarnye nauki : hrestomatiya – Digital Humanities: reader* / ed. M. Terras, D. Naihan, E. Vanhutta, I. Kizner; transl. from English. Krasnoyarsk. Siberia Fed. University. 2017. 352 p.
3. Baevskij V. S. *Lingvisticheskie, matematicheskie, semioticheskie i komp'yuternye modeli v istorii i teorii literatury* [Linguistic, mathematical, semiotic and computer models in the history and theory of literature]. M. Languages of the Slavs' culture. 2001. 336 p.
4. Volodin A. YU. *Digital Humanities (Cifrovye gumanitarnye nauki): v poiskah samoopredeleniya* [Digital Humanities: in search of self-determination] // *Vestnik Permskogo universiteta – Herald of Perm University*. 2014, issue 3 (26), pp. 5–12.
5. Galison P. *Koordinatsiya ubezhdenij i dejstvij* [Coordination of beliefs and actions] // *Voprosy estestvoznaniya i tekhniki – Questions of natural science and technology*. 2004, No. 1. Available at: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>.
6. Galison P., Daston L. *Ob "ektivnost'"* [Objectivity]. M. New lit. review. 2018. 584 p.
7. Kasavin I. T. *Social'naya filosofiya nauki i kollektivnaya epiistemologiya* [Social philosophy of science and collective epistemology]. M. Publishing house "Ves' mir". 2016. 264 p.
8. Kolmogorov A. N. *Tri podhoda k opredeleniyu ponyatiya "kolichestvo informacii"* [Three approaches to the definition of "amount of information"] // *Problemy peredachi informacii – Problems of information transfer*. M. 1965. Issue 1. Pp. 3–11.
9. McGann John. *Informacionnye tekhnologii i krizis v gumanitarnyh naukah* [Information technology and the crisis in the humanities] // *Cifrovye gumanitarnye nauki : hrestomatiya – Digital Humanities: reader* / ed. M. Terras, D. Naihan, E. Vanhutta, I. Kizner / transl. from English. Krasnoyarsk. Sib. Fed. University. 2017. 352 p.
10. Moretti F. *Dal'nee chtenie* [Distant reading]. M. Publ. of Institute n.a. Gaidar. 2016. 352 p.
11. Orlova G. A. *E-oksyumoron: digital'noe kak kachestvennoe* [E-the oxymoron: a digital as a quality] // *EHNOZH «Istoriya» – ENOI "History"*. 2016, № 7 (51).
12. Terras M. *Poryadok v uchebnom predmete: ispol'zovanie pedagogicheskoy teorii dlya analiza gumanitarnoj informatiki* [Order in an academic subject: using educational theory to analyze humanitarian informatics] // *Cifrovye gumanitarnye nauki : hrestomatiya – Digital Humanities: a reader* / ed. by M. Terras, D. Naihan, E. Vanhoutte, I. Kizhner / transl. from English. Krasnoyarsk. Siberia Fed. University. 2017. 352 p.
13. Fuller S. *Sociologiya intellektual'noj zhizni: kar'era uma vnutri i vne universiteta* [Sociology of intellectual life: a career of the mind inside and outside the university]. M. Publ. house "Delo" of Russian Academy of Economy and State Service. 2018. 384 p.
14. Burdick A., Drucker J., Presner T., Schnapp J. *Digital Humanities*. MIT Press, 2012.
15. Carter B. *Digital Humanities: Current Perspective, Practices, and Research (Cutting-Edge Technologies in Higher Education)*. Emerald Group Publishing Ltd, 2014. Burdick P., Lunenfeld P.
16. *Defining Digital Humanities: A Reader* / M. Terras, J. Nyhan, E. Vanhoutte (eds.). Ashgate Publishing Ltd, 2013.
17. Drucker J. *Introduction to Digital Humanities Concepts, Methods, and Tutorials for Students and Instructors*. California : UCLA Press, 2014. 119 p.
18. Kirschenbaum M. *What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments?* Available at <https://mkirschenbaum.files.wordpress.com/2011/03/ade-final.pdf>
19. Manovich L. *Database as Symbolic Form*. Millenium Film Journal. № 34. Fall 1999. Available at: http://www.mfj-online.org/journalPages/MFJ34/Manovich_Database_FrameSet.html
20. *The Digital Humanities Manifesto 2.0* Available at: http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf

УДК 167.7

doi: 10.25730/VSU.7606.18.036

Проблема единства естественнонаучного знания и концепция «эпистемологического разрыва»

Ю. А. Налетов

кандидат философских наук, доцент кафедры логики, философии и методологии науки,
Орловский государственный университет. Россия, г. Орел.
ORCID: 0000-0001-6405-898X. E-mail: y.naletov@mail.ru

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме концептуального и методологического единства теоретических систем естественнонаучного знания. В последние десятилетия философия и методология науки выявила целую группу эпистемологических и логико-методологических препятствий, ограничивающих корректную трансляцию знания между разными уровнями теоретических систем, замкнутыми концептуальными системами и отраслями естественнонаучного знания. Это привело к распространению идей мозаичности научного знания, его принципиальной разделенности в предметном и логико-методологическом плане. В этих условиях ключевым инструментом науковедческого анализа становится понятие «эпистемологического разрыва», введенное в научный оборот Г. Башляром.

В статье критически оцениваются основные классические идеи унификации научного знания, посредством которых обеспечивалось содержательное или логико-методологическое единство научных систем. Эпистемологические разрывы, фрагментированность науки обнаруживаются не только в структурном, синхроническом, но и в диахроническом аспекте, в механизме преемственности между «материнской» и «дочерней» теориями.

Таким образом, в современном науковедческом знании формируются контуры нового представления о науке, отвергающего фундаментализм и унитаризм классического естествознания и опирающегося на башлярское видение, для которого явления эпистемологического разрыва и иррациональности представляются естественными и даже необходимыми условиями развития знания. В статье указывается, что ключевую роль в обеспечении нового искомого единства естественнонаучных теоретических систем играют паралогические средства (регулятивные принципы, категории, концептуальные модели и т. д.), тем самым наблюдается расширение «поля» рациональности современной науки, с включением в ее состав паралогических и иррациональных элементов.

Ключевые слова: единство естественнонаучного знания, эпистемологическое препятствие, эпистемологический разрыв, унитаризм, паралогичность.

Важнейшим итогом развития философии науки XX в. стал отказ от фундаменталистской модели построения научного знания и в первую очередь естествознания. Центральная проблема классической науки, заключающаяся в поиске непоколебимого базиса научного знания (эмпирического или логического), была дискредитирована десятилетиями изысканий философов и методологов разнообразных научных школ и направлений, которые так и не дали однозначных позитивных результатов.

Критика классической фундаменталистской модели науки привела к постепенному размыванию границ научности. В последние годы из науковедческого дискурса постепенно были элиминированы строгие, однозначные критерии научности (эмпирического или логико-теоретического плана), исследования стали акцентироваться на парадигмальных, исторических и социально-институциональных характеристиках науки, тем самым в научное познание был привнесен некоторый элемент неопределенности и иррациональности. Отказываясь от логической стройности и эмпирической строгости, наука утратила монопольное право на истину. Научное познание более не претендовало на знание того, что есть «на самом деле», тем самым оно было поставлено в один ряд с другими формами человеческого творчества – искусством, религией, идеологией. Достаточно вспомнить позицию П. Фейрабенда и М. Фуко, которые, являясь представителями различных философских школ, приходят к общей мысли, трактуя науку как специфическую форму идеологии, форму господства.

Важным следствием критики классического идеала науки стала утрата идеи единства научного знания. Все большее количество сторонников получают концепции фрагментации или мозаичности научного знания (Дж. Дюпре на Западе [18], Н. Т. Костюк в России [7]). Данная концепция предполагает, что научное знание является принципиально разделенным как

в предметном, так и в методологическом смысле. Классической идее целостности, системности научного знания противопоставляется утверждение о «разорванности», мозаичности науки. Понятие «эпистемологического разрыва» и «эпистемологического препятствия», введенное в научный оборот еще в 30-х гг. XX в. Гастоном Башляром в рамках попытки философского осмысления релятивистских и квантово-механических парадоксов «новой физики», в современной философии науки обретает статус общенаучного принципа [1; 4]. Научоведческий анализ обнаруживает «разрывы» не только в отраслевой структуре естествознания (между отраслями знания, теориями и т. д.), но и в механизме логической и содержательной преемственности между старой и новой теориями. Тем самым, башляровский «эпистемологический разрыв» обрел поистине абсолютный характер, реализуясь как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах бытия науки.

Критике подверглись в первую очередь классические идеи унификации знания, посредством которых обеспечивалось содержательное или логико-методологическое единство научных систем. В грубом приближении мы можем выделить несколько моделей единства научного знания, которые опираются на следующие представления: единство предмета познания, логико-методологическое единство, единство проблемы, а также единство посредством концептуальной преемственности теоретических систем.

Суть первой модели заключается в идее единства науки, опирающейся на представление о единстве предмета познания, и, в конечном счете, единстве объективного мира, обладающего однозначными характеристиками. Подобная идея являлась характерным элементом унитаристского мировоззрения классического естествознания. Предполагалось, что наука способна сформировать единственно верное, однозначное, всеобъемлющее, исчерпывающее описание реальности, отражающее объективный порядок вещей и представленное в истинной теории. Более того, «натуралистическая догма» [9; 11] утверждала, что данное описание и есть подлинная реальность, в то время как мир человека есть лишь ее внешнее случайное проявление, эпифеномен. Однако практика показала уязвимость подобного наивного научного объективизма. Так, неклассическая физика продемонстрировала, что сам процесс вопрошания (экспериментальная установка) в значительной мере определяет контуры искомого порядка вещей. Мечта о некоей окончательной единственно истинной теории разбилась об «острые углы» квантовых парадоксов и релятивистских эффектов. Так, физика постепенно отказалась от поиска окончательной объединяющей теории. Выяснилось, что помимо проблем логико-методологического плана [2; 19] подобная теория должна обнаружить единую сущность для описания мира, другими словами, опираться на единую онтологическую модель реальности. Однако степень несоизмеримости основных положений и моделей физических теорий такова, что впору говорить о различных онтологиях, присущих главным фундаментальным физическим теориям. Концепцию «многопредметного мира» современной физики и естествознания в целом отстаивает Н. Картрайт. Абсолютизируя принцип несоизмеримости, исследователь утверждает, что в современной физике и других науках отсутствует единство предметной области. Каждая фундаментальная теория формирует собственную онтологию, тем самым современный ученый имеет дело с «пестрым» многопредметным миром, в котором однозначная трансляция знания из одной предметной области в другую затруднена [17].

Справедливости ради отметим, что Башляр задолго до Куайна и Картрайта указывал, что новая физика изменила саму научную онтологию. Реальность, объект сами по себе, вне исследовательских процедур – это непознаваемая «вещь в себе». Некоторую определенность объект исследования обретает в ходе взаимодействия с субъектом познания (прибором, измерительной ситуацией). «Следовательно, – пишет Башляр, – опыт входит в состав определения бытия» [цит. по: 3, с. 53]. Другими словами, исследователь имеет дело не с самой реальностью, а с ее отображением в модели, причем данное отображение не является пассивным отражением, слепком с «оригинала», но является результатом активной конструктивной деятельности исследователя. Однако подобных модельных отображений, имеющих научный смысл, с одного и того же фрагмента реальности может быть бесконечное множество, каждое из этих отображений кардинально трансформирует представление о данном фрагменте реальности, формируя, в сущности, собственную картину мира. В определенном смысле, устройство мироздания (дискретное или континуальное, волновое или корпускулярное, сетевое или статуйно-иерархичное и т. д.) – это продукт теории, поскольку обретает научное содержание и смысл лишь в контексте той или иной теоретической системы.

Кстати говоря, популярность в последнее время модельного подхода или «модельного познания» [13; 20] связана именно с отказом науки от унитаристских и фундаменталистских

претензий. С позиции «модельного познания» объект исследования постигается в той мере, в какой адекватна (приближена) этому объекту модель, разработанная и изучаемая субъектом. Формирование модели (теории, гипотезы) представляет собой процесс «сжатия», редукции бесконечного количества информации об объекте до некоторой ограниченной совокупности утверждений, параметров, достаточных в контексте конкретного исследования. Реальность редуцируется до некоторой интервальной ситуации, обеспечивающей выполнение требований конструктивности. Способов редукции данного фрагмента реальности – множество, следовательно, много и модельных отображений. Выбор той или иной модели определяется конкретными задачами исследования, критериями исследовательской программы, научного стиля мышления и т. п. Проявление элементов «модельного познания» было характерно и классической науке, оно, например, проявлялось в феномене эквивалентных описаний в физике. Но с точки зрения современной методологии модельность познания, политеоретичность является не аномалией развития науки, но проявлением фундаментальной многогранности объекта познания, многофакторности процесса познания, а также активной конструктивной роли субъекта познания.

С учетом всего вышеизложенного сегодня крайне уязвимым видится утверждение о единстве науки, опирающееся на некий изначальный объективный порядок вещей. Дело в том, что об этом порядке мы узнаем лишь посредством научного разума, который по самой своей природе не способен давать окончательные ответы, погружая человеческий дух в рискованное путешествие, чреватое неотвратимыми ошибками, противоречиями и неопределенностью. При этом представление об этом «изначальном порядке» стремительно меняется вместе с развитием исследовательских процедур и формированием все более совершенных познавательных моделей.

Идея единства науки посредством утверждения некоего строго обоснованного общенаучного метода оказалась еще более утопичной. Данная концепция не сработала даже в естествознании, не говоря уже о распространении этой идеи на область обществоведческих и гуманитарных наук. Формулировка подобного метода была предпринята в рамках эмпиристской неопозитивистской программы, а позднее в рационалистской программе постпозитивизма.

Неопозитивистский эмпиристский проект столкнулся с целым рядом трудноразрешимых (а зачастую неразрешимых) проблем: начиная от классических проблем ограниченности индуктивного доказательства, а также однозначного перевода теоретических понятий средствами языка наблюдения, заканчивая утверждениями «тезиса Дюгема – Куайна», делающими уязвимой любую экспериментальную проверку [8]. На определенном этапе была предпринята попытка спасения эмпиристской программы посредством инструменталистского решения проблемы соотношения теоретического и эмпирического знания. Инструментализм рассматривал теоретические конструкции и понятия как вычислительные средства, операции (операционализм), связывающие различные утверждения языка наблюдений в логическое единство. Однако операциональная трактовка возможна лишь по отношению к легко формализуемым теоретическим понятиям, таким как скорость, давление и т. п., в отношении фундаментальных категорий естествознания, онтологических и методологических принципов операционализм бессилён [16, с. 196–202].

Таким образом, эмпиристский проект не смог преодолеть эпистемологический разрыв между фактами наблюдения и теоретическими понятиями. «Не существует способа, с помощью которого можно было бы определять теоретические понятия в терминах наблюдения» [6, с. 312–313]. Следовательно, теоретические системы, отраслевая структура науки «не вытекают из данных наблюдения» [20, р. 54] и не могут трактоваться как результат постепенного, логического, закономерного процесса индуктивного обобщения фактов наблюдения.

Справедливости ради отметим, что логические затруднения, неопределенность при трансляции содержания с эмпирического на теоретический уровень проявляются не только в индуктивной модели (традиционной или инструменталистской), но и в гипотетико-дедуктивной. Гипотетико-дедуктивная схема эмпирической проверки представляет собой выведение из теории или гипотезы дедуцируемых следствий, которые, пройдя через эмпирическую интерпретацию, могут обрести статус непосредственно проверяемых утверждений. Однако в данной системе существует логическое затруднение, неоднократно описанное разными исследователями: истинность не транслируется от заключений к посылкам, а ложность не передается от посылок к заключениям. Логическая связь гипотетико-дедуктивной системы не равнозначна в различных направлениях, что привносит неопределенность в процедуру эмпи-

рического подтверждения. Более того, в современном естествознании проблема взаимодействия теоретического и эмпирического знания становится еще более сложной, связь между теорией и фактами наблюдения проявляется во все более опосредованных формах. Современные фундаментальные теории (например, в физике) представляют сложные, иерархичные, многоуровневые теоретические конструкции, эмпирическая проверка которых чрезвычайно затруднена, она зависит от методов эмпирической интерпретации, принципов конкретизации (проблема упрощающих предпосылок). Зачастую получение фактов, подтверждающих определенную теорию, предполагает использование концептуальных положений других теорий, имеющих совершенно иной предмет исследования. Проверочный эксперимент осуществляется с помощью приборов, последние предполагают истинность теории, на основе которой они были созданы («приборы – это замороженные теории»).

Таким образом, методологической науке не удалось сформулировать однозначный, логичный, применимый без всяких оговорок во всех областях естествознания эмпирический метод. При построении связи эмпирии с теорией исследователь вынужден обращаться к чувственным интуициям, описаниям, в результате в научный язык «контрабандой» проникают паралогичность и неопределенность высказываний живого языка.

Рационалистический проект общенаучного метода предполагал построение такой теоретической конструкции, в которой все понятия формулируются дедуктивным путем в ходе экспликации исходных категорий и постулатов. Выполнение данной задачи виделось на пути экстраполяции дедуктивно-аксиоматической модели формирования знания из математики на область естествознания.

Как известно, попытка построения естественнонаучного знания на основе формалистического идеала дедуктивно-аксиоматической теоретической системы не увенчалась успехом. С одной стороны, обнаружилось, что даже для полностью формализуемого знания (например, математического) построение абсолютно логичных, непротиворечивых аксиоматических систем не представляется возможным. «Геделевские пределы», известные проблемы логической трансляции знания между разными уровнями теоретической системы привносят даже в формализуемые системы моменты иррациональности и неопределенности. С другой стороны, даже приблизительный анализ исследовательской практики, сложившейся в естествознании, демонстрирует, что теории естественных наук не могут быть построены по образцу аксиоматизированной, дедуктивной системы. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, теоретические системы естественных наук базируются на определенных философских предпосылках онтологического, методологического и аксиологического плана, которые не подвержены окончательной формализации. Данные предпосылки могут не осознаваться исследователями, но, тем не менее, они являются неотъемлемым элементом построения теоретической системы. Во-вторых, с точки зрения формализации проблемным остается процесс эмпирической интерпретации идеальной модели теории. Формирование теоретической системы сопровождается идеализацией, то есть построением упрощающей модели действительных зависимостей, не учитывающей побочных факторов, признанных на данном этапе обобщения несущественными. Однако развитие теории предполагает обращение ее на новом этапе к эмпирическим утверждениям или утверждениям менее обобщенного характера, что требует принятия во внимание принципов конкретизации (отказа от идеализационных, упрощающих предпосылок), которые зачастую не носят логического характера. Указанные принципы конкретизации, принимаемые и функционирующие на почве теории, определяются исследовательской практикой, а не нормами аксиоматико-дедуктивного построения.

Поскольку естественнонаучные теории содержат значительный пласт неформализуемого знания, то господствующим методом их построения является не логико-дедуктивный, а генетико-конструктивный, акцентированный на экспликацию содержательных моментов теоретического знания, суть которых не поддается формализации. Генетико-конструктивный метод построения теоретического знания является основным для естественных наук [14]. Теории здесь формируются на базе определенной теоретической модели (мысленного эксперимента), развитие которой ориентировано действием нескольких основных онтологических и методологических принципов. При этом формально-логический аппарат позволяет теории осуществить процесс развертывания многообразных следствий, а также их оценку, но бессилён в содержательной оценке базовых положений, принципов теории, а также основной модели [15].

Современные теоретические системы естественных наук носят мозаичный характер, разные элементы этих систем различаются степенью укомплектованности формализованными

средствами. Теории включают в себя неформализованное содержательное знание, а также формализованные блоки. Здесь могут быть задействованы разнообразные методы обобщения и теоретизации эмпирических данных с использованием как формальных языков (в первую очередь математики), так и исторически сложившегося определенного языка науки, позволяющего оперировать неформализуемым знанием. При этом в каждой отрасли естествознания сложились специфические методы оперирования неформализуемым знанием, от генетико-конструктивного метода в физике до описательного и систематико-типологического в биологии. Таким образом, с точки зрения современной методологической науки не может быть и речи об однозначном, непротиворечивом общенаучном рациональном методе. Вновь обратимся к Башляру: не существует общенаучного рационального метода, поскольку «не существует абсолютного разума. Рационализм функционален. Он многолик и подвижен» [1, с. 183].

Следует отметить, что помимо поиска единого метода предпринимались попытки обосновать единство научных систем посредством общности решаемой проблемы. Так, на примере разных теорий механики можно продемонстрировать единство решаемых этими теориями научных проблем. Однако в контексте науковедческого знания XX в. мы понимаем, что единство решаемых данными теориями проблем объясняется тем, что все эти теории связаны парадигмальной общностью, в рамках которой существует определенное категориальное, концептуальное и логическое единство. Согласно принципу несоизмеримости, в рамках иной парадигмы данные проблемы и категории радикально меняют свое содержание или вообще элиминируются.

Эпистемологические разрывы, фрагментированность науки наблюдаются не только в структурном, синхроническом, но и в диахроническом аспекте. Как известно, Н. Бор, А. Эйнштейн (вслед за ними и другие исследователи) считали, что в физике сохраняется определенная историческая концептуальная преемственность, имеющая также логическое истолкование. Идея исторического единства физического знания получила выражение через принцип соответствия. Великий датский физик сформулировал данный принцип в ходе размышлений над проблемой согласования классической и неклассической интерпретаций одних и тех же явлений физики, однако со временем принцип соответствия стал толковаться более широко, как механизм регулирования взаимоотношения между старыми и новыми теориями. Предполагалось, что новая теория является обобщением старой, в то время как старая теория является некоторым предельным случаем новой. В логико-математическом смысле это означало, что переход от новой теории к старой реализуется в виде предельного перехода, что первоначально подтверждалось в случае с классической механикой и неклассическими физическими теориями. Однако со временем и в действии принципа соответствия обнаружились уязвимые места. Так, важнейшее следствие теоремы П. Эренфеста заключалось в том, что уравнения квантовой механики были действительны даже для средних значений физических величин гамильтоновых механических систем. Это означало, что квантовое обобщение законов классической механики осуществляется не столько при помощи предельного перехода, сколько посредством процедуры усреднения. Таким образом, соотношение старой и новой теории более не описывалось исключительно в логике обобщения, но имело более сложный, неоднозначный характер. Что касается концептуальной связи старой и новой теорий, то здесь обнаруживается факт фундаментального несовпадения базовых предпосылок (понятий, моделей). Очевидно, что основополагающие понятия, принципы старой и новой теорий не просто не соответствуют друг другу, зачастую они не могут даже друг другу противоречить, поскольку фундаментально несоизмеримы, несопоставимы.

Между прочим, идея о строгой логической связи между старой и новой теориями является следствием унитаристской концепции о наличии некоей универсальной логики развития научного знания. Однако эмерджентный характер развития науки XX в. заставил научное сообщество отказаться от этой концепции. Так, по мнению К. Поппера, «рост знания должен быть непредсказуемым в принципе». И далее: «Если существует рост научного знания... то он не может быть предсказуем научными средствами. Ведь тот, кто мог бы сегодня научными средствами предсказать завтрашние открытия, мог бы сделать это и сегодня» [12, с. 283]. Действительно, содержание новой теории не может быть выведено из старой путем чисто аналитических преобразований, поскольку формулировка новой теории по сравнению со старой сопровождается радикальными преобразованиями в сфере базовых положений и понятий, методологического аппарата, концептуальной модели. В связи с этим снова встает вопрос об условиях сохранения тождества науки в ее диахроническом аспекте. Если каждая но-

вая научная революция приводит к радикальному отказу от фундаментальных положений предыдущих теорий, то можем ли мы вообще говорить о сохранении преемственности, связи новых и старых теорий в рамках единой науки (например, физики), или каждый раз мы имеем дело с полномасштабным зарождением новой науки, лишь по традиции сохраняющей общее название «физика»?

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что все развитие философии науки за последние полтора столетия показало, что тождество науки, ее теоретических систем и отраслей (в структурном и историческом плане) не может быть обеспечено однозначно трактуемым предметным, формально-методологическим или концептуальным единством. В структурной ткани научного знания, а также в механизме исторической преемственности наблюдаются эпистемологические разрывы, непреодолимые логическими средствами.

Однако сегодня мы понимаем, что научное познание – это не перебор логических посылок, не игра в «дедуктивный бисер», важной его составляющей являются паралогические и идеографические средства, которые играют решающую роль там, где пасует логика. А именно – при эвристической, прагматической, аксиологической оценке знания, а также в случае необходимости преодоления эпистемологических препятствий или разрывов. К таковым средствам относятся не только описательные возможности научного языка, но в первую очередь регулятивные принципы (онтологического и методологического плана) [5; 10].

Регулятивные принципы обладают двойственной природой, с одной стороны, они обычно являются высказываниями метаязыка, поэтому не могут быть формализованы и сохраняют свою связь с языком наблюдений, философии и жизненным миром человека. С другой стороны, на их основе разрабатываются предписания относительно спецификации объекта исследования, форм и методов исследования, позволяющие формулировать однозначные положения теории. Именно двойственность, паралогизм регулятивных принципов позволяет им легко переступать через «геделевские барьеры» или иные препятствия и строить богатые по своему содержанию теоретические системы. Принципы неопределенности и дополненности в квантовой механике являются ярким примером работы регулятивных принципов, позволяющей преодолеть логико-методологическую ограниченность классической модели дедуктивно-номологической теории.

Таким образом, регулятивные принципы, обладая поистине оборотнической природой, погружены одновременно в конкретное содержание научных теорий, в философское знание, а также в жизненный мир человека. Регулятивные принципы интегрируют огромный массив научного и ненаучного знания, встраивая их содержание в научные системы и обеспечивая тем самым их концептуальное и методологическое единство, а также единство научных отраслей и естественнонаучной картины мира в целом. В связи с этим перспективным видится исследование интегративной функции принципов, которые они выполняют в различных отраслях естественнонаучного знания.

Список литературы

1. Башляр Г. Новый рационализм. М. : Прогресс, 1987. 376 с.
2. Безлепкин Е. А. Философские основания унификации физических теорий // Философия науки. 2017. № 2. С. 48–59.
3. Визгин В. П. Философия науки Г. Башляра. М. : Центр гуманитар. инициатив, 2013. 288 с.
4. Зотов А. Ф. Гастон Башляр и методология науки XX века // Вопросы философии. 1973. № 3. С. 137–145.
5. Илларионов С. В. Теория познания и философия науки. М. : РОССПЭН, 2007. 535 с.
6. Карнап Р. Философские основания физики. Введение в философию науки. М. : Прогресс, 1971. 390 с.
7. Костюк Н. Т. Методологический анализ единства политеоретических и синтетических тенденций в развитии современного естествознания // Проблемы методологии в современном теоретическом естествознании. Киев : Изд-во КГУ, 1987. С. 68–80.
8. Куайн У. Две догмы эмпиризма // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 21.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4733>.
9. Куайн У. Натурализованная эпистемология // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 21.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4733>.
10. Овчинников Н. Ф. Принципы теоретизации знания. М. : ИФ РАН, 1996. 215 с.
11. Огурцов А. П. Естествознание и его онтологические основания // Огурцов А. П. Философия науки: XX век. Т. 1. СПб. : Мир, 2011. С. 437–471.
12. Поннер К. Объективное знание. Эволюционный подход. М. : УРСС, 2002. 384 с.

13. Пятницын Б. Н. Об активности модельного познания // Творческая природа научного познания. М. : Наука, 1984. С. 121–150.
14. Смирнов В. А. Генетический метод построения научной теории // Логико-философские труды В. А. Смирнова. М. : Эдиториал УРСС, 2010. С. 417–437.
15. Степин В. С. К проблеме структуры и генезиса научной теории // Философия, методология, наука. М. : Наука, 1972. С. 158–185.
16. Хулл З. Научная теория, ее познавательный статус и функция // Философия и методология науки. СПб. : Университет, 2003. С. 185–203.
17. Cartwright N. The Dappled World: A Study of the Boundaries of Science. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
18. Dupre J. The Disorder of Things. Metaphysical Foundations of the Disunity of Science. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993.
19. Heller M. Fundamental Problems in the Unification of Physics // Found Phys. 2011. № 41. P. 906–908.
20. Van Fraassen B. C. The Scientific image. Oxford, 1980.

The problem of unity of natural science knowledge and the concept of "Epistemological Break"

Y. A. Naletov

PhD of philosophical sciences, associate professor of the Department of logic, philosophy and methodology of science, Orel State University. Russia, Orel.
ORCID: 0000-0001-6405-898X. E-mail: y.naletov@mail.ru

Abstract: this article is devoted to the actual problem of conceptual and methodological unity of theoretical systems of natural science knowledge. In recent decades, the philosophy and methodology of science has revealed a group of epistemological and logical-methodological obstacles, that limit the correct translation of knowledge between different levels of theoretical systems and branches of natural science knowledge. This has led to the spread of the ideas of mosaicism of scientific knowledge, its principle separation in subject and the logical and methodological terms. Under these conditions, the key tool of scientific analysis is the concept of "epistemological break", introduced into scientific use by G. Bachelard.

The article critically assesses the basic classical ideas of unification of scientific knowledge, through which the content or logical-methodological unity of scientific systems was provided. Epistemological breaks, fragmentation of science are found not only in the structural, synchronic, but also in the diachronic aspect, in the mechanism of continuity between the "mother" and "daughter" theories.

Thus, in modern scientific knowledge the contours of a new conception of science are formed, rejecting fundamentalism and unitarism of classical natural science and based on the bachelard's vision, for which the phenomena of epistemological break and irrationality appear to be natural and even necessary conditions for the development of knowledge. The article indicates, that the key role in ensuring the unity of natural science theoretical systems is played by paralogical means (regulatory principles, categories, conceptual models, etc.), thus there is an expansion of the "field" of rationality of modern science, with the inclusion of paralogical and irrational elements in its composition.

Keywords: the unity of scientific knowledge, the epistemological obstacle, the epistemological break, unitarianism, paralogical.

References

1. Bachelard G. *Novyj racionalizm* [New rationalism]. M. Progress. 1987. 376 p.
2. Bezlepkin E. A. *Filosofskie osnovaniya unifikacii fizicheskikh teorij* [Philosophical foundations for the unification of physical theory] // *Filosofiya nauki* – Philosophy of science. 2017, No. 2, pp. 48–59.
3. Vizgin V. P. *Filosofiya nauki G. Bashlyara* [Philosophy of science by G. Bachelard]. M. Center of humanit. Initiatives. 2013. 288 p.
4. Zotov A. F. *Gaston Bashlyar i metodologiya nauki XX veka* [Gaston Bachelard and methodology of science of the twentieth century] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1973, No. 3, pp. 137–145.
5. Illarionov S. V. *Teoriya poznaniya i filosofiya nauki* [Theory of knowledge and philosophy of science]. M. ROSSPEN. 2007. 535 p.
6. Karnap R. *Filosofskie osnovaniya fiziki. Vvedenie v filosofiyu nauki* [Philosophical foundations of physics. Introduction to the philosophy of science]. M. Progress. 1971. 390 p.
7. Kostyuk N. T. *Metodologicheskij analiz edinstva politeoreticheskikh i sinteticheskikh tendencij v razvitii sovremennogo estestvoznaniya* [Methodological analysis of the unity of poly-theoretical and synthetic trends in the development of modern natural science] // *Problemy metodologii v sovremennom teoreticheskom estestvoznani* – Problems of methodology in modern theoretical natural science. Kyiv. Publishing house of KSU. 1987. Pp. 68–80.

8. Quine W. *Dve dogmy ehmpirizma* [Two dogmas of empiricism] // *EHlektronnaya publikaciya: Centr gumanitarnyh tekhnologij* – Electronic publication: center for humanitarian technologies. 21.10.2010. Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4733>.
9. Quine W. *Naturalizovannaya ehpiistemologiya* [Naturalized epistemology] // *EHlektronnaya publikaciya: Centr gumanitarnyh tekhnologij* – Electronic publication: center for humanitarian technologies. 21.10.2010. Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4733>.
10. Ovchinnikov N. F. *Principy teoretizacii znaniya* [Principles of theoreticalization of knowledge]. M. IF RAS. 1996. 215 p.
11. Ogurcov A. P. *Estestvoznaniye i ego ontologicheskie osnovaniya* [Science and its ontological foundations] // *Ogurcov A. P. Filosofiya nauki: XX vek.* [Philosophy of science: twentieth century]. Vol.1. SPb. Mir. 2011. Pp. 437-471.
12. Popper K. *Ob "ektivnoe znanie. EHvolyucionnyj podhod* [Objective knowledge. Evolutionary approach]. M. URSS. 2002. 384 p.
13. Pyatnitsyn B. N. *Ob aktivnosti model'nogo poznaniya* [On the activity of model cognition] // *Tvorcheskaya priroda nauchnogo poznaniya* – Creative nature of scientific cognition. M. Nauka. 1984. Pp. 121-150.
14. Smirnov V. A. *Geneticheskij metod postroeniya nauchnoj teorii* [Genetic method for constructing a scientific theory] // *Logiko-filosofskie trudy V. A. Smirnova* – Logical and philosophical works by V. A. Smirnov. M. editorial URSS. 2010. Pp. 417-437.
15. Stepin V. S. *K probleme struktury i genezisa nauchnoj teorii* [To the problem of structure and genesis of a scientific theory] // *Filosofiya, metodologiya, nauka* – Philosophy, methodology, science. M. Nauka. 1972. Pp. 158-185.
16. Hull Z. *Nauchnaya teoriya, ee poznavatel'nyj status i funkciya* [Scientific theory, its cognitive status and function] // *Filosofiya i metodologiya nauki* – Philosophy and methodology of science. SPb. University. 2003. Pp. 185-203.
17. Cartwright N. *The Dappled World: A Study of the Boundaries of Science.* Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
18. Dupre J. *The Disorder of Things. Metaphysical Foundations of the Disunity of Science.* Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993.
19. Heller M. *Fundamental Problems in the Unification of Physics* // *Found Phys.* 2011. № 41. P. 906-908.
20. Van Fraassen B. C. *The Scientific image.* Oxford, 1980.

Экзистенциально-онтологические аспекты коранического понятия Всеединства (Tawhid)

Л. Н. Латыпов

кандидат филологических наук, доцент, проректор по внешним связям,
Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Россия, г. Казань. ORCID: 0000-0002-3525-6087. E-mail: latypov_1955@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена осмыслению понятия целого в его предельно абстрактной форме – всеединству бытия. В качестве подобной рефлексивной модели в настоящем исследовании выступает Священный Коран – религиозно-философская попытка мышления бытия как неразрывного единства и связи всех элементов, подчиняющихся универсальному закону. Бытие не является всего лишь абстракцией, порожденной спекулятивным мышлением, напротив, само бытие рассматривается через призму онто-экзистенциального подхода, который помогает понять сам смысл универсального закона. Единой всеобъемлющей силой бытия, задающей ему не только качества неразрывности, целостности, но и наполняющей его метафизическим единством через феномен присутствия, согласно вероучению Корана, является Творец. Исламская философия развивает античные представления о космосе и логосе, но артикулирует его через категорию Tawhid – всеединство, которое наполнено экзистенциальным содержанием: каждый человек представляет собой не только абстрактное бытие, но имеет определенную цель своего наличного бытия – смысл своей жизни. Целью (начальной и конечной) наполнено все бытие, таким образом, в исламской философии достигается понимание бытия как целого, наполненного экзистенциальным смыслом. В результате абстрактное Tawhid, при осознании человеком себя как неотъемлемой части мироздания, через трансцендентальное единство с Творцом посредством веры, становится конкретным Diin – осознанным исполнением своей личной миссии. Отсюда происходит формирование личной ответственности и морали человека не только как конкретного носителя и исполнителя божественной воли, согласно философии ислама, но и как уникального существа, неповторимого и особенного. Экзистенциальная мысль не только проходит через всю исламскую философию, но и является ее гордиевым узлом – ключом к ее пониманию.

Ключевые слова: единство, Diin, личность, ислам, логос.

Ключевой вопрос философии и, в частности, экзистенциально-онтологической философии – вопрос сущностно-бытийного Всеединства [30, с. 443]. К классическим представителям экзистенциально-онтологической философии необходимо отнести, в первую очередь, С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, А. Камю, также М. Хайдеггера, К. Ясперса и других. Представители данного философского направления провозглашают уникальность и ценность человеческого бытия, определяя его как иррациональное, а значит, невозможное к рациональному осмыслению. Экзистенциалисты фокусируют свое внимание на вопросах широкого теоретического характера. Практически все вопросы философского мышления и, в частности, поиска ответа на ту или иную проблему экзистенциально-онтологического свойства неизбежно приводят к необходимости осмысления феномена целостности пространства мироздания. «Принцип всеединства... является принципом философской классики вообще» [16, с. 119]. Западные экзистенциалисты лишь частично касались в своих рассуждениях вопросов анализа религии, рассматривая данный феномен исключительно в ключе обращения к личной человеческой экзистенции и ее содержанию. В статье будет сделана попытка показать понимание вопроса всеединства, всеобщности с точки зрения вероучения ислама, основополагающей книгой которого является Священный Коран. С опорой на принципы, провозглашенные представителями экзистенциально-онтологического философского направления, мы предпримем попытку анализа основных положений исламской религии, раскрывающих сущностные аспекты бытия человека в мире, его всеединстве с окружающим пространством. В отечественной и зарубежной научной литературе на настоящий момент нет исследований, посвященных данному вопросу, в связи с чем работа представляется крайне актуальной с позиции научного сообщества.

Известно, что классическая философия имеет своим началом философию древнегреческого мыслителя Фалеса Милетского, который первым поставил вопрос о Едином с философской точки зрения [13, с. 37]. Впоследствии Гераклит обозначил дальнейший путь осмысле-

ния понятия Всеединства, указав на единство Разума и Мироздания [26, с. 199]. Безусловно, древнегреческая философия заложила основы философского мышления (промысливания) проблемы Всеединства. «В греческой философии единое рассматривалось не только и не столько как нечто наличное, сколько в качестве своего рода высшего принципа – всеобъемлющего и всеохватывающего» [14, с. 36].

Учение древних греков о единстве, части и целом, природе и человеке, «Космосе» и «Логосе» нашло продолжение в философии ислама – в осмыслении вопроса Всеединства (“Tawhid”) уже в строго монотеистическом контексте ниспосланного Единым Всевышним священного писания – Корана. Краеугольным камнем учения Священного Корана является философия Всеединства (“Tawhid”), которая является действенным инструментом для экзистенциального философского осознания истинного места человека в мироздании и так называемого «смысла жизни» человека. С экзистенциально-онтологической точки зрения исламское вероучение о “Tawhid” конечной целью имеет формирование в сознании человека стойкого знания о едином Всевышнем и заданной Господом к выполнению отдельным человеком его личной «миссии» в жизни, когерентной единому пространству исполнения мириадом «миссий» объектов мироздания.

Согласно вероучению ислама когерентность качественных и содержательных черт осознанного мировоззрения и образа жизни (актов экзистенциализации бытия согласно указанию Всевышнего) концентрируется в точке единого акта исполнения воли и закона Единого Всевышнего в едином пространстве мироздания. «Вопрос Единства Божественного Принципа и соответственно единства Природы имеет особую важность в Исламе, где идея Единства (al-tawhid) превалирует над всеми остальными и остается на всех уровнях Исламской цивилизации самым базовым принципом, от которого зависят все остальные» [37, р. 4].

Отправной точкой дидактического «разъяснительного» дискурса Корана является обучение человека целостному восприятию мироздания. «Мир есть целое, единство всего: просто все взятое в целом, без исключения» [2, с. 37]. Кораническая дидактика «уроков» познания мира и места человека в нем холистична, поскольку «преподаваемый предмет» целостен по своей разумной сути. Отметим, что междисциплинарный характер современной науки, а ранее науки исламского мира, таков именно в силу непреклонной истины синергетической целостности (холистичности) изучаемого объекта.

Исламская парадигма постижения понятия Всеединства включает несколько тесно переплетенных между собой когнитивных принципиальных моментов:

- Единый Бог.
- Единый сущностно-бытийный закон Всевышнего.
- Единое созданное Всевышним мироздание.
- Целостность человека-личности как исполнителя воли Всевышнего.

Понятие «Бог» самое всеобъемлющее понятие в вероучении ислама. Реальность Всевышнего принимается за аксиому, поскольку, несмотря на трансцендентность Всевышнего, его можно промыслить разумом, раскрывая истину «знамений» Всевышнего. «Согласно платоническому и неоплатоническому реализму, чем более универсальна идея, тем больше ее реальность, тем больше ее причинная сила, и тем больше ее ценность» [34, р. 301]. Не случайно в исламе понятие Всевышнего Господа передается словом “Rabb” – «всеобъемлющий термин, означающий Создателя, Кормильца, Опору, Защитника и Ментора» [33, р. 1]. В Коране понятие Творца и Законодателя существования мироздания передается словосочетанием «Rabb- “Alaamiin”. При этом обращает на себя внимание, что слова “Alaamiin” (сотворенное Господом мироздание) и “Ilm” (знание) являются однокорневыми (корень “Alama”), что указывает на «Всевышний Разум» как абсолютное соединяющее, цементирующее в единое целое весь тварный мир. В вероучении ислама именно понятие «Всевышний Разум» является ключом к пониманию мира.

Если понятие «Всевышнего Разума» в классической философии обозначается словом «Логос», то в вероучении ислама оно гетерогенно и передается различными сигнификативными оттенками нескольких коранических слов: ‘Акль, Хакк, ‘Илм, Калам, – а также отражено в «Прекрасных именах Аллаха»: «Аль-‘Алиму» (Всезнающий), «Аль-Хакиму» (Мудрый), «Аль-Хакку» (Истинный), «Аль-Хабиру» (сведущий), «Ар-Рашиду» (Направляющий на Прямой путь). Отметим, что при экзистенциально-онтологическом анализе выявляется богатая семантическая глубина коранического вокабуляра, отражающаяся в полиморфизме номинации ключевых понятий вероучения. Наглядным примером является попытка передать суть Все-

вышнего в аятах («знамениях») Священного Корана. Так, сущностно-бытийные проявления воли Всевышнего в процессе экзистенции мироздания вербализируются в виде девяноста девяти “Asma Allah ul Husna”. Так называемые «Прекрасные имена Аллаха» (“Asma Allah ul Husna”) представляют собой антропоморфную попытку передать суть Всевышнего.

«У Аллаха – самые прекрасные имена. Посему взывайте к Нему посредством их» (Коран, 7: 180, пер. Кулиев).

В силу трансцендентности Бога каждое из девяноста девяти сущностных определений Всевышнего метафизично и антропно лишь вербально. «Атрибуты Божьи у фалсафа сочетают в себе качества коранического Бога, аристотелевского Перводвигателя и неоплатоновского Единого» [9, с. 399].

В определенном смысле “Asma Allah ul Husna” является для человека, ищущего единственно верный путь жизни, также и аксиологическим маяком для верной экзистенциализации бытия. Человек, максимально верно исполняющий свою жизнь согласно указанию Всевышнего, зовется “Muhsin”. Слово muhsin однокорневое со словом husna, входящим в кораническое сочетание “Asma Allah ul Husna”. Таким образом, целостность является модальным качеством Мухсина. Людей, достигших духовного совершенства, также именуют «святыми». Это немногочисленные представители человеческого рода, достигшие интеллектуальными и духовными практиками максимально возможного слияния с Божьей духовной тотальностью. Люди, сущностно и экзистенциально ставшие частью этой тотальности, исполняя волю Творца, проникаются истиной слова Божьего («Логосом»), обретают Божественного свойства свободу, к чему и призывал столь почитаемый в исламе Иисус Христос. По словам древнеиндийского мыслителя Шанкара, «освобождения можно добиться только посредством осознания тождества индивидуального духа со всемирным Духом» [28, с. 16]. Любое экзистенциальное тождество возможно лишь в гармоничном взаимоотношении части и целого.

Экзистенциально-онтологическая цель учения Корана – создать в сознании человека сущностный контент понимания себя как неотъемлемой части единого мироздания, созданного единым Творцом и существующего согласно единому закону мироздания, созданному Господом. В традиционной терминологии вероучения ислама это и составляет ядро понятия “Diin” («Вера»). Слово “Diin” богато в полисемантических сигнификациях. С точки зрения экзистенциально-онтологического анализа понятия “Tawhid”, автор книги «Пролегомены к метафизике ислама» профессор Аль-Аттас редуцирует значения слова “Diin” до четырех сигнификаций: 1) долг (indebtedness), 2) покорность (submissiveness), 3) законодательная сила (judicious power), 4) естественная склонность (natural inclination) [32, р. 42]. Собственно, существование человека в едином пространстве “Tawhid”, его религиозное сознание и соответствующие действия можно обозначить как “Diin”: осознанное исполнение в пространстве единого мироздания экзистенциальной «миссии», возложенной Всевышним на человека.

Абсолютный разум Всевышнего и Божественная идеология развития («логистика») пронизывают все мироздание. «Идея, обладающая бытием, есть природа» [5, с. 424]. Вера, основанная на осознании естественной «правды жизни», именуется в исламе “Diin al-Fitra”: «Обрати же свой лик к религии с верностью (lid-Diini haniifa. – Л. Н.) по установлению Аллаха, которое он предписал людям (fitratallahillatii fataran-naasa. – Л. Н.)» (Коран, 30:30, пер. Османов).

Поскольку кораническое послание адресовано людям с различным уровнем развития мышления, структура объяснений в Священном Коране проста и основывается на очевидных фактах жизни мироздания. Понятие “fitr” в своей полисемантике имеет одним из основных значений индигенное внутреннее ощущение единства человека с мирозданием и Всевышним [36, р. 45].

В этом плане Священный Коран является уникальной, последовательной «инструкцией» по формированию естественного (fitr) холистического сознания человека для постижения, предначертанного Всевышним «верного пути» (Siraat al-Mustakiim), ведущего к выполнению возложенной Всевышним для человека индивидуальной «миссии»: «Коран – истинное руководство для людей, разъяснение прямого пути и различие (между истиной и ложью. – Л. Н.)» (2:185, пер. Османов)

По словам Пьера Тейяра де Шардена, «ткань универсума соответствует одному облику – структурно она образует целое», тем самым возможно «открыть в исключительном всеобщем» [23, с. 47]. Согласно вероучению ислама, человек должен осознанно строить свою жизнь как неотъемлемую часть жизни всего мироздания, которое задумано Творцом как единое взаимосвязанное целое.

Великий исламский мыслитель Мавлана Джалал ад-Дин Руми отмечает приоритетную необходимость познания «Разума Всеобщего», сравнивая Всевышнего и мироздание с рисовальщиком и рисунком [21, с. 167]. В гармонии экзистенции мироздания отражается творческий разумный замысел Творца Всевышнего, вызывающий у человека, познающего благоговейный трепет, счастье познания Божественной истины осмысленности Мироздания, а не страх перед Всевышним. Вселенная – «некое сингулярное единство, обладающее присущим ей смыслом-логосом (logos)» [18, с. 142]. Соответственно, познание мироздания возможно и умозрительно, используя логические методы мышления. Так, указывающая на эквивалентность массы и энергии формула Альберта Эйнштейна $E = MC^2$ «была выведена чисто логическими построениями» [31, с. 699].

Любое умозаключение в своей чистоте логики формы и содержания универсально, поскольку, при безукоризненной безошибочности логических рассуждений, неизбежно должно привести к истине «Логоса». Экзистенциальная философия ислама является естественной частью общечеловеческой философии. Классическая философия представляет собой сочетание индуктивного и дедуктивного методов умозаключений. «С одной стороны, чистая дедукция дает систему метафизических определений, представляющих общие способы понимания вещей; с другой стороны, индукция, идя своим путем, дает фактический материал» [29, с. 212]. Следуя дедуктивной логике, от общего к частностям, Священный Коран, возвещая всемогущество Творца, помещает человека, как единицу-индивида и «Божью тварь», в пространство задуманного и созданного Всевышним мироздания. Чтобы человек мог осмыслить свое положение в мире, Всевышний в своем кораническом послании описывает индуктивно, от частного к общему, экзистенциальные элементы синергии взаимодействий по исполнению всеми «Божьими тварями» единой воли единого Всевышнего. Тем самым, как «метод раскрытия знания», понятие “Tawhid” в вероучении ислама используется в единстве эмпирических и умозрительных, индуктивных и дедуктивных, а также других методов поиска истины [32, р. 3]. «Таухид» – «Божественное единство», «полная реализация понятия единственности Бога (таухид), которая предполагает духовное или субстанциональное единство всего сущего», «осознание им (человеком. – Л. Н.) Божественной единственности (таухид) и неразделенности человеческого и Божественного начал» [12, с. 71].

Исламский принцип Всеединства “Tawhid” можно охарактеризовать, говоря современным языком философии, синергетическим принципом. Указанный Всевышним модус «экзистенциализация бытия в реальную жизнь» основывается на определенном (Законом Всевышнего) качественном и содержательном контенте сознания, воспринимающем мир и индивидуальную жизнь человека как единое целое. Целостность как модус существования мироздания задан Разумом Всевышнего.

Экзистенциально-онтологический коранический фокус – «Аллах указывает на прямой путь...» – в синергетическом контексте вышеуказанной суры «Пчелы» однозначно имеет заповедь следовать данным Всевышним холистическим наставлениям следования единому «Прямому пути» (“Siraat al-Mustakiim”). В силу этого направление сосредоточения исламского мировоззрения – формирование осмысленного навыка целостного познания мира для целевой («миссионерской») локализации человека в целостном мироздании. Поскольку абсолют единства – Всевышний, то только знание, ниспосланное Всевышним, может быть целенаправленно целостным. Обыденное знание дискретно по своей форме и фрагментарно по содержанию. Воспринятое и экзистенциально освоенное Божественное по содержанию и качеству знание трансформирует сознание человека в прогрессии объективно более высоких и универсальных степеней духовности («эволюция – возрастание сознания» [23, с. 193]. Обыденное знание аккумулирует лишь ограниченный объем рудиментарных навыков и знаний профанического характера, минимально необходимых для исполнения элементарных жизненных функций. Согласимся с Джоном Локком, что «большинство людей далеко не достигают того, чего они могли бы достигнуть в иной для них мере, вследствие небрежного отношения к своему разуму» [15, с. 204]. В Священном Коране на это обращается особое внимание: «Истина – от твоего Господа. Посему не будь в числе сомневающихся» (Коран, 2:147, пер. Кулиев); «Поминай Аллаха с покорностью... и не будь одним из беспечных невежд» (Коран, 7:205, пер. Кулиев).

Вероучение ислама включает в себя наставления для обеих ипостасей человеческой экзистенции. Более того, коранические наставления опираются изначально на логику очевидных фактов, как, например, явлений природы. «Путь к знанию неизвестного лежит только

через известное, но даже при помощи этого известного невозможно постичь искомое неизвестное, если не установить путь, который смог бы привести к этому искомому» [10, с. 206]. Путь к достижению искомого лежит в понимании «мира как целого» (см., напр., [22]).

Каждая «Божья тварь», включая каждого человека, экзистенциализирует Богом данное бытие в мире индивидуально, в индивидуальном существовании. Основоположением единства может быть только то, что неделимо, а таковым является только «бытие». Экзистенциализация бытия – «обналичивание» бытия в конкретную жизнь отдельных субъектов. Но все они, даже в противоположностях, в своей сути диалектически едины, поскольку едина субстанция экзистенциализирующегося бытия и сущностно-бытийный закон Всевышнего, согласно которому (определение каждой «твари» своей экзистенциальной «миссии») это происходит. Всеединство мира постигается отчасти эмпирическим опытом, а в большей части умозрительно, разумом человека, и тогда «понятие “вселенная в целом” приобретает новое качество, когда собственно физическое и умопостигаемое дополняют друг друга в целостном образе вселенной» [18, с. 14].

Коран не анализирует экзистенцию составных частей мироздания, а показывает их взаимную связанность и дополняемость, и что мироздание не только бытийно (основой), но и экзистенциально едино. Экзистенциальное разнообразие «тварей Божьих» обусловлено необходимостью достижения и сохранения общего целостного единства. Для этого, согласно Корану, у каждой «Божьей твари» есть свое индивидуальное «задание». «Когерентность, которую стремится сохранить система, есть открытие того, что процесс или сращение (conspicence) какой-либо актуальной сущности влечет за собой другую из имеющихся актуальных сущностей. Таким путем очевидное единство мира получает свое объяснение» [24, с. 278].

На Бога указывают не субъективные мысли человека о Боге, а объективные проявления Духа Божьего в мироздании и самом человеке в виде переплетения экзистенций всех объектов мироздания и единой, необусловленной причинностью внешнего мира – Нравственности (необусловленных Любви, Добра, Милосердия, Терпения, Прощения и т. д.). Коран, тем самым, указывает путь к максимально возможной полноте свободы (истинного Счастья) человека – в осознанном принятии (“aslama”) к исполнению Богом данной «миссии» как содержания жизни и ниспосланного Всевышним нравственного закона как качества исполнения. «Существование мира... имеет ценность лишь постольку, поскольку разумные существа соответствуют в нем конечной цели своего бытия» [11, с. 209].

Коранический призыв «Задумайся!» нацелен на создание первичной интенции, перерастающей в «интенциальную детерминанту» осознания себя частью мироздания. Человек (личность) – модальная часть целостной экзистенции мироздания. Экзистенциальная модальность жизни человека заключается в императиве исполнения воли Всевышнего, его «задания», как части общего «задания» от Всевышнего всему мирозданию. Если каждый объект мироздания (от травинки, до планет Вселенной и каждого человека) верно исполняет «задание» Всевышнего Творца, создается общая гармония. Хаос, войны, деструкция – следствие неисполнения или отклонения воли («задания») от Всевышнего.

Рене Генон верно заметил, что в исламе вселенная рассматривается как символическая книга, и «буквы в этой книге все одновременно и нераздельно начертаны “божественным пером” (El-Qualamul-llahi); эти “трансцендентные письма” суть вечные сущности или божественные идеи... (которые. – Л. Н.) божественным дыханием перенесены на нижние уровни, составили и сформировали, образовали проявленную Вселенную» [7, с. 76]. Всевышний, через ниспосланный Коран, расчищает сознание и душу человека от привязанности к ничтожности мира, от прихотей тела (обыденного сознания), как поле очищается от сорняков для прорастания благотворных семян – Божественной Истины. «Все, что вам даровано, является всего лишь преходящим благом мирской жизни и ее украшением, а у Аллаха – нечто более прекрасное и долговечное. Неужели вы не разумеете?» (Коран, 28:60, пер. Кулиев). В расчищенное от обыденных ценностей поле сознания ниспосланное слово Всевышнего («Логос») сажает семена единственного истинного знания – всеобъемлющего и целостного, основанного на принципах “Tawhid”.

Как отметил Гегель, «лишь единое истинно, все остальное неистинно» [4, с. 285]. Отметим, единое, по Гегелю, есть Абсолютная идея, Мировой разум – Бог. Веками ранее эта мысль была озвучена в Коране:

«Он – Тот, Кто сотворил небеса и землю во истине (bi-haqq. – Л. Н.)» (Коран, 6:73, пер. Кулиев).

В данном случае невозможно утверждать, что смысловая нагрузка выражения Гегеля идентична посылу Корана, однако здесь и в других цитатах мы отмечаем схожесть философского осмысления проблемы всеединства бытия и пересечение смысловых коннотаций в выводах западноевропейских философов и в положениях Корана.

Согласно Аль-Газзали, есть четыре уровня экзистенциального осмысления понятия "Tawhid". Первый – принятие веры в Бога; второй – осмысление единственности Бога; третий – наполнение разума и души Божественной истинной всеединства воли Всевышнего как первопричины мироздания; и четвертое, осознание тотального всеединства творения и закона Всевышнего, и человека, как неотъемлемой части единого процесса экзистенциализации бытия согласно воле Всевышнего [38, p. 128].

Для осознания мира как единства дискурс Корана раскрывает гомологическую парадигму Всеединства ("Tawhid"): Единый Творец мироздания, единый замысел Всевышнего и единый закон экзистенциализации бытия мироздания, и то, что, соответственно, сотворенный Господом человек является частью этого единого пространства: "Tawhid" подразумевает создание всего мироздания единым Творцом в логически безукоризненной (в необходимых взаимосвязях) гармоничной структуре мира в терминологии классической философии согласно единому Божьему разумному закону – «Логосу». Не подвергается сомнению «логическая гармония, содержащаяся в целостности события» [24, с. 84]. Под понятием «Логос» нами понимается «Божественный разум; творческий замысел или план Вселенной; слово Бога» [35, p. xxiv].

Поскольку Истина Всевышнего («Логос») является предопределенным императивом модуса экзистенциализации бытия мироздания, первые ученые исламского мира изначально взяли на вооружение в поисках умозрительной истины инструментарий древнегреческой логики. «В результате переводческой деятельности в IX в. греческая логика стала основой всей мусульманской эпистемологии. С тех пор она и оставалась единственной систематической научной структурой, служившей мусульманским ученым инструментом интеллектуального самовыражения» [20, с. 194]. В вероучении ислама логика – путь («логистика») продвижения человеческого разума к раскрытию сути Логики Всевышнего. Логика – система кровеносных сосудов к сердцу Божественной Истины, единого замысла и закона Всевышнего, согласно которому существует и развивается мироздание, включая человека как неотъемлемую часть мира. «Логика... является той наукой, в которой раскрывается, как непознанное познается через познанное, что является истиной, что ближе к истине, что ложно» [10, с. 70]. Доказательная логика Корана на этом и строится. Логика объяснений в Коране фокусируется на экзистенциально-онтологическом доказательстве Всеединства, в частности что мироздание – разумное и осмысленное создание Всевышнего и сам процесс экзистенциализации бытия мироздания осуществляется согласно единому закону Творца. Сказано в Коране: «Аллаху принадлежат восток и запад. Куда бы вы ни повернулись, там будет Лик Аллаха. Воистину, Аллах – Объемлющий, Знающий» (Коран, 2:115, пер. Кулиев).

Сказано об этом же и в Библии: «В Его руке душа всего живущего и дух всякой человеческой плоти... У Него премудрость и сила; Его совет и разум» (Книга Иова, 12:10, 13).

Логика релевантна только в пространстве экзистенциализации единого разумного плана Всевышнего – «Логоса». Логика – априорно Божественный, интеллектуальный инструмент, данный Богом человеку специально для раскрытия Божественной Истины – «Логоса». «Филон (Александрийский. – Л. Н.) считал, что Логос существовал еще до человека, до земли, и, если уж на то пошло, до появления материи. Перед тем как создать вселенную, Бог сформулировал Логос так, как архитектор разрабатывает проект или программист – алгоритм» [19, с. 234]. Филон пишет: «Подобно тому, как образ града, созданный в уме зодчего, не имеет какого-либо места вовне, но запечатлен в душе его создателя, точно так же и мир, составленный из идей, не может иметь никакого другого места, кроме божественного Логоса, упорядочившего все это» [25, с. 54]. Успех основывается на отточенном до совершенства состоянии инструмента логики и умении его логически верно использовать при осознании мира как импликации Логоса Всевышнего. В Коране звучит призыв от Всевышнего следовать Прямому пути («Логосу»), который предопределен только самим Всевышним, как единственная верная «логистика» пути исполнения жизни.

«Архетипической печатью, которую мы определяем как умопостигаемый мир, должен быть сам Логос Бога» [25, с. 55]. При этом сквозь все кораническое послание, в качестве суммирования каждого смыслового профетического сегмента аятов (знамений Всевышнего), звучит призыв «осмыслить» ниспосланное, а не просто вызубрить наизусть или принять на веру. Путь к Абсолютному Разуму может лежать только через разумом указанное.

Гераклит сущностью судьбы полагал разум (логос), пронизывающий субстанцию Вселенной... Разум (логос), творящий вещи через «бег-в-противоположные-стороны» [26, с. 201]. Последнее относится к гераклитовской диалектической философии, весьма сходной с философией и законом единства и борьбы противоположностей. «Поэтому должно следовать общему, но хотя разум (логос) – общ, большинство живет так, как если бы у них был особенный рассудок» [26, с. 198].

«Коран – верное руководство для людей, ясные доказательства верного руководства и различие» (Коран, 2:185, пер. Кулиев).

В вероучении ислама ясно проступает различие между человеком-индивидом и человеком-личностью. По словам Бердяева, «личность есть Божья идея, замысел и задача» [1, с. 48]. Высокий гуманизм коранического учения заключается в возвеличивании человека через разум от индивида как просто объекта мироздания до сознательной, обладающей развитым мышлением и сознанием Личности, которой Всевышний доверил быть Его «наместником» в мире – “Al-Khalif”.

Для верного мышления в осознании своего «пути» («миссии», «задания») Всевышний даровал человеку разум, интеллект – как способность осознать Божественный «Логос» – и необходимые знания для точного промышления и прокладывания экзистенциальной «логистики» достижения этого, что, согласно аллегории Корана, недоступно даже «ангелам».

Личность – осознанный исполнитель воли Всевышнего. Каждому человеку Всевышний назначает личную «миссию» на земле. Миссия, которую человеку следует осуществить, должна быть осознанна сполна. «Мудрость разумного человека – понимание пути своего» (Библия, Притчи Соломона, гл. 14). Верное исполнение Богом предначертанной «миссии» (будь то ученого, учителя, воина, ремесленника, крестьянина и т. д.) есть его вклад в общую среду экзистенции мироздания. Ключевую роль в этом играет разум, обеспечивающий необходимую степень развития интеллекта, что определяет судьбу человека.

Сказанное перекликается со взглядами академика В. И. Вернадского, указавшего, что человек, наделенный высшим уровнем разума и знания, будучи в состоянии единого целого с миром, начинает влиять на биосферу земли, создавая тем самым ноосферу [3, с. 280] – пространство жизни человека разумного. Человек несет ответственность перед Всевышним за свои действия по трансформации среды своего обитания, неизбежно затрагивающей биосферу мироздания.

По словам математика и философа академика А. Д. Александрова, «в конечном счете, через всеобщую связь явлений человек становится так или иначе, в большей или меньшей степени, причастным ко всему, что происходит в мире, и если он может хоть как-то повлиять на те или иные события, то отвечает за них» [8, с. 111]. Человек-личность, обладающий Божественным по качеству и содержанию сознанием, самостоятельно, не вмешиваясь в дела другого, исполняет свою «миссию», будучи напрямую подотчетен за точность исполнения данного ему экзистенциального «задания» самому Всевышнему.

«Ни одна душа не понесет чужого бремени, и, если обремененная душа взмолится о том, чтобы ей помогли понести ее ношу, ничто не будет взято из нее, даже если просящий окажется близким родственником» (Коран, 35:18, пер. Кулиев).

Разум и сознание человека являются частью живой логической структуры единого мироздания. Личность – это индивид, в полной мере осознающий логику своего предназначения от Всевышнего, человек, который в течение своей жизни исполняет «задание» от Всевышнего. В этом проявляется экзистенциальный гуманизм ислама не только как веры, но и как образа жизни, нацеленного на поддержание мира и гармонии во всем мироздании. Только целостная личность в сознательной эволюции высших устремлений может быть гармоничной частью эволюционного процесса целостного мира. По словам Хайдеггера, «личность... дана как совершитель интенциональных актов, связанных единством смысла» [27, с. 66]. Не случайно в вероучении ислама приводятся слова Пророка Мухаммада, указавшего на приоритетное значение интенции (“niyat”) в поступках: «Поистине, дела (оцениваются) по намерениям и, поистине, каждому человеку (достанется) только то, что он намеревался (обрести)» (Аль-Бухари, I). В этом же хадисе указывается, что устремляющийся в своих намерениях разума и души к истине Всевышнего получит искомое Высшее духовное. Человек же, думающий только об обыденном, получит лишь обыденные земные блага.

Коран подчеркивает «значение человеческого разума как отражения Разума, который, будучи здоровым и сбалансированным, естественно приводит к Tawhid» [37, р. 7]. Согласно вероучению ислама, истинное счастье целостно, целостность же обретается в осознанном повиновении воле единого Всевышнего.

Будучи частью мироздания, человек потенциально целостен. Эволюция сознания человека имеет вектором развития формирование целостного мировоззрения и целостной Личности. Цель и указанный Всевышним модус (путь) достижения мобилизуют интеллектуальные и душевные силы человека.

Сформированная личность – это целостный человек, вовлеченный гармонично (ибо исполняется модус Божий) в единый экзистенциальный акт в едином поле мироздания. Вспомним о предложенной Альбертом Эйнштейном теории единого поля, являющейся «последней реальностью, определяющей и геометрию мира, и структуру материальных тел» [6, с. 94]. Нет такого человека, который бы из индивида с обыденным сознанием не мог бы усилиями собственной воли и разума достичь высшей духовности, тем самым, уровня Личности – “Al-Khalif”-а. В едином пространстве мироздания Коран не различает материально бедных и богатых. Даже нищий – личность, если он осознанно следует Божьей воле и исполняет, как может, но честно и сполна, свой предписанный Всевышним долг. «Только личность может участвовать в Божественной полноте бытия и приобщаться к таким абсолютным ценностям, как Истина, Добро, Красота» [17, с. 208], поскольку личность является Al-Khalif Всевышнего, наделенная высшим, по сравнению с другими объектами мироздания, Божественного качества и содержания сознанием и духовностью.

Парадигма понятия “Tawhid” вбирает в себя как экзистенциально-онтологические элементы, такие как бытие, экзистенция, логика, Логос Всевышнего, так и аксиологические элементы, такие как красота разума и качества души, Божественная категория Нравственности. Названные элементы парадигмы соединяются в единую Истину в сознании Личности. Осознавшая великую истину Всеединства личность (“al-Khalif”) – структурный элемент экзистенциальной логики сущностно-бытийного Логоса Всевышнего в его экзистенциальной аппликации.

Мерилом целостности личности является уровень осознания Всеединства в акте исполнения предназначенной Всевышним индивидуальной экзистенциальной «миссии» в едином экзистенциальном пространстве мироздания и, соответственно, стабильность ощущения человеком Счастья жизни.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды. М. : Флинта, 199. 312 с.
2. Бибихин В. Мир. Язык философии. СПб. : Азбука, 2016. 448 с.
3. Вернадский В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружение. М. : Наука. 1965. 374 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. первая. СПб. : Наука, 349 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М. : Мысль, 1975. 452 с.
6. Гейзенберг В. Теория единого поля // Эйнштейновский сборник. 1969–1970. М. : Наука, 1970.
7. Генон Р. Символы священной науки. М. : Беловодье, 1997. 494 с.
8. Гессен М. Совершенная строгость. Григорий Перельман: гений и задача тысячелетия: документальная проза / пер. с англ. М. : Астрель : CORPUS, 2011. 272 с.
9. Ефремова Н. В. Атрибуты Бога согласно фалясифе // Ишрак : ежегодник исламской философии. 2011. № 2. М. : Вост. лит., 2011. 719 с.
10. Ибн Сина, Абу Али. Избранные произведения. Т. 1. Душанбе : Ирфон, 1980. 420 с.
11. Кант И. Статьи // Собр. соч. : в 8 т. Т. 8. М. : Чоро, 1994. 718 с.
12. Кыш А. Д. Мусульманский мистицизм: краткая история / пер. с англ. М. Г. Романов. СПб. : Изд-во «ДИЛЯ», 2004. 464 с.
13. Коплстон Ф. История философии. Древняя Греция и Древний Рим. Т. I. / пер. с англ. Ю. А. Алакина. М. : ЗАО Центр-полиграф, 2003. 335 с.
14. Кузнецов В. Ю. Единство мира в постнеклассической перспективе. Изд. 2-е, испр. М. : ИОИ, 2018. 288 с.
15. Локк Дж. Об управлении разумом / Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 2 / пер. с англ. М. : Мысль, 1985. 560 с.
16. Лосев А. Ф. Владимир Соловьев и его время. М. : Прогресс, 1990. 720 с.
17. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М. : ТЕРРА – Книжный клуб : Республика, 1999. 408 с.
18. Нестерук А. В. Фундаментальные философские проблемы современной космологии: Экзистенциально-феноменологический анализ. М. : ЛЕНАНД, 2018. 424 с.
19. Райт Р. Эволюция Бога. Бог глазами Библии, Корана и науки / пер. с англ. 2-е изд. М. : Эксмо, 2017. 608 с.
20. Роузентал Ф. Торжество знания. Концепция знания в средневековом исламе / пер. с англ. С. А. Хомутова ; предисл. и примеч. А. В. Сагадеева. М. : Гл. ред. восточ. лит. изд-ва «Наука», 1978. 372 с.
21. Руми Д. М. Маснави-йи ма’нави (Поэма о скрытом смысле), 1-3 дафтары / пер. с перс. М. : Вече, 2013. 816 с.

22. Страхов Н. Н. Мир как целое. М. : Айрис-пресс : Айрис–Дидактика, 2007. 576 с.
23. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М. : Наука, 1987. 240 с.
24. Уайтхед Ф. Избранные работы по философии / пер. с англ., сост. И. Т. Касавин. М. : Прогресс, 1990. 717 с.
25. Филон Александрийский. Толкования Ветхого завета. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000. 455 с.
26. Фрагменты ранних греческих философов. М. : Наука, 1989. Ч. I. 576 с.
27. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
28. Хаксли О. Вечная философия / пер. с англ. М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер», 1997. 336 с.
29. Чичерин Б. Н. Основания логики и метафизики. Изд. 2-е. М. : ЛЕНАНД, 2017. 376 с.
30. Шеллинг Ф. Н. Й. Философия откровения. Т. 1. СПб. : Наука, 2000. 669 с.
31. Эллиот Л., Уилкоккс У. Физика / пер. с англ. Изд. 3-е. М. : Наука, 1967. 736 с.
32. Al-Attas S. Prolegomena to the Metaphysics of Islam. Lahore : Suhail Academy, 2001. 358 p.
33. Ali Muhammad Mohar. A Word for Word Meaning of the Qur'an. Suffolk : Ipswich, 2003.
34. Encyclopedia of Religion / ed. V. Ferm. N. Y. : The Philosophical library, 1981. 844 p.
35. Masterpieces of World Philosophy / ed. by Frank N. Magill. N. Y. : Harper & Row Publishers, 1961. 1166 p.
36. Murata S. The Vision of Islam. St. Paul : Paragon Press, 1994. 368 p.
37. Nasr S. H. An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines. Boulder : Shambala, 1978. 318 p.
38. Umar-Ud-Din M. The ethical philosophy of Al-Ghazali. Lahore : Sh.Muhammad Ashraf publishers, 1991. 331 p.

Existential-ontological aspects of the Quranic concept of Unity (Tawhid)

L. N. Latypov

PhD of philological sciences, associate professor, Vice-rector for external relations,
Kazan (Volga) Federal University. Russia, Kazan.
ORCID: 0000-0002-3525-6087. E-mail: latypov_1955@bk.ru

Abstract: The article is devoted to understanding the concept of the whole in its ultimately abstract form – the all-unity of being. As a reflective model in the present study, the Holy Quran appears as a religious-philosophical attempt to think of being as an inseparable unity and connection of all elements that obey the universal law. Being is not just an abstraction generated by speculative thinking; on the contrary, being itself is seen through the prism of an ontological-existential approach that helps to understand the very meaning of the universal law. A single all-encompassing force of being that ascribes to him not only the quality of continuity, wholeness, but also filling it with metaphysical unity through the phenomenon of presence, according to the creed of the Koran, is the Creator. Islamic philosophy develops ancient ideas about the cosmos and logos, but articulates it through the category of Tawhid – unity, which is filled with existential content: each person is not only an abstract being, but has a definite goal of his existing being – the meaning of his life. The goal (initial and final) is filled with all being, thus in Islamic philosophy an understanding of being as a whole, filled with existential meaning, is achieved. As a result, the abstract Tawhid, when a person realizes himself as an integral part of the universe, through transcendental unity with the Creator through faith, becomes a concrete Diin – conscious fulfillment of his personal mission. Hence the formation of personal responsibility and human morality, not only as a concrete carrier and executor of the divine will, according to the philosophy of Islam, but also as a unique being, unique and special. Existential thought not only passes through all Islamic philosophy, but also is its gordian knot – the key to its understanding.

Keywords: Unity, Diin, Personality, Islam, Logos.

References

1. Berdyaev N. A. *O cheloveke, ego svobode i duhovnosti: Izbrannye trudy*. [About a man, his freedom and spirituality: Selected works]. M. Flinta. 199. 312 p.
2. Bibihin V. *Mir. Yazyk filosofii* [The World. Language of philosophy]. SPb. Azbuka. 2016. 448 p.
3. Vernadskij V. I. *Himicheskoe stroenie biosfery Zemli i eyo okruzhenie* [Chemical structure of the Earth's biosphere and its environment]. M. Nauka. 1965. 374 p.
4. Hegel G. W. F. *Lekcii po istorii filosofii* [Lecture on the history of philosophy. Book I]. SPb. Nauka. 349 p.
5. Hegel G. W. F. *EHnciklopediya filosofskih nauk. T. 1. Nauka logiki* [Encyclopedia of philosophical sciences. Vol.1. Science of logic]. M. Mysl. 1975. 452 p.
6. Heisenberg V. *Teoriya edinogo polya* [Unified field theory] // *EHjnshtejnovskij sbornik – Einstein's collection*. 1969–1970. M. Nauka. 1970.

7. Genon R. *Simvolny svyashchennoj nauki* [Symbols of sacred science]. M. Belovod'e. 1997. 494 p.
8. Gessen M. *Sovershennaya strogost'. Grigorij Perel'man: genij i zadacha tysyacheletiya: dokumental'naya proza* [Perfect rigor. Grigori Perelman: the genius and the challenge of the Millennium: documentary prose] / transl. from English. M. Astrel: CORPUS. 2011. 272 p.
9. Efremova N. V. *Atributy Boga soglasno falyasife* [Attributes of God according to falasifa] // *Ishrak : ezhegodnik islamskoj filosofii – Ishraq: Islamic philosophy yearbook*. 2011, No. 2. M. Vost. lit. 2011. 719 p.
10. *Ibn Sina, Abu Ali. Izbrannye proizvedeniya – Ibn Sina, Abu Ali. [Selected works]*. Vol.1. Dushanbe. Irfon. 1980. 420 p.
11. *Kant I. Stat'i* [Articles] // *Sobr. Soch.*- Coll. works: in 8 vol. Vol. 8. M. Choro. 1994. 718 p.
12. *Knysh A. D. Musul'manskij mistitsizm: kratkaya istoriya* [Muslim mysticism: a short history] / transl. from English by M. G. Romanov. SPb. Publishing house "DILYA". 2004. 464 p.
13. *Coopelstone F. Istoriya filosofii. Drevnyaya Greciya i Drevnij Rim* [The history of philosophy. Ancient Greece and Ancient Rome. Vol. I.] / transl. from English by Y. A. Alakin. CJSC Center-polygraph. 2003. 335 p.
14. *Kuznecov V. YU. Edinstvo mira v postneklassicheskoj perspektive – The Unity of the world in the post-non-classical perspective*. Publ. 2, corr. M. IOI. 2018. 288 p.
15. *Locke John. Ob upravlenii razumom* [About the mind control] / *Locke John Sochineniya : v 3 t. T. 2* [Works : in 3 vol. Vol. 2] / transl. from English. M. Mysl'. 1985. 560 p.
16. *Losev A. F. Vladimir Solov'ev i ego vremena* [Vladimir Soloviev and his time]. M. Progress. 1990. 720 p.
17. *Losskij N. O. CHuvstvennaya, intellektual'naya i misticheskaya intuiciya* [Sensual, intellectual and mystical intuition]. M. TERRA – Book club: Repliblika. 1999. 408 p.
18. *Nesteruk A. V. Fundamental'nye filosofskie problemy sovremennoj kosmologii: EHkzistencial'no-fenomenologicheskij analiz* [Fundamental philosophical problems of modern cosmology: Existential-phenomenological analysis]. M. LENAND. 2018. 424 p.
19. *Wright R. EHvolyuciya Boga. Bog glazami Biblii, Korana i nauki* [The evolution of God. God through the eyes of the Bible, the Quran and science] / transl. from English. 2 publ. M. Eksmo. 2017. 608 p.
20. *Rouzenthal F. Torzhestvo znaniya. Konceptiya znaniya v srednevekovom islam* [The triumph of knowledge. The concept of knowledge in medieval Islam] / transl. from English by S. A. Khomutov, preface and notes by A. V. Sagadeev. M. Chief ed. of Eastern. Lit. of Publishing house "Nauka". 1978. 372 p.
21. *Rumi D. M. Masnavi-ji ma'navi (Poehma o skrytom smysle), 1–3 daftary* [Masnavi-Yi ma'navi (Poem on hidden meaning), 1-3 daftary] / transl. from the Persian. M. Veche. 2013. 816 p.
22. *Strahov N. N. Mir kak celoe* [The world as whole]. M. Ayris-press, Ayris–Didaktika. 2007. 576 p.
23. *Teilhard de Chardin P. Fenomen cheloveka* [Phenomenon of man]. M. Nauka. 1987. 240 p.
24. *Whitehead F. Izbrannye raboty po filosofii* [Selected works in philosophy] / transl. from English., comp. I. T. Kasavin. M. Progress. 1990. 717 p.
25. *Philo of Alexandria Tolkovaniya Vethogo zaveta* [Interpretations of the Old Testament]. M. Greco-Latin Cabinet of Shichalin. 2000. 455 p.
26. *Fragmenty rannih grecheskih filosofov – Fragments of early Greek phibsophers*. M. Nauka. 1989. Part I. 576 p.
27. *Heidegger M. Bytie i vremena* [Being and time]. Kharkov. Folio. 2003. 503 p.
28. *Huxley O. Vechnaya filosofiya* [Perennial philosophy] / transl. from English. M. "Ref-Buk"; K. "Wackler". 1997. 336 p.
29. *CHicherin B. N. Osnovaniya logiki i metafiziki* [Bases of logic and metaphysics]. Publ. 2. M. LENAND. 2017. 376 p.
30. *Schelling F. N. Th.* [Philosophy of revelation. Vol.1]. SPb. Nauka. 2000. 669 p.
31. *Elliot L., Wilcox W.* [Physics] / transl. from English. Publ. 3. M. Nauka. 1967. 736 p.
32. *Al-Attas S. Prolegomena to the Metaphysics of Islam*. Lahore : Suhail Academy, 2001. 358 p.
33. *Ali Muhammad Mohar. A Word for Word Meaning of the Qur'an*. Suffiolk : Ipswich, 2003.
34. *Encyclopedia of Religion* / ed. V. Ferm. N. Y.: The Philsophical library, 1981. 844 p.
35. *Masterpieces of World Philosophy* / ed. by Frank N. Magill. N. Y.: Harper & Row Publishers, 1961. 1166 p.
36. *Murata S. The Vision of Islam*. St. Paul : Paragon Press, 1994. 368 p.
37. *Nasr S. H. An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines*. Boulder : Shambala, 1978. 318 p.
38. *Umar-Ud-Din M. The ethical philosophy of Al-Ghazalli*. Lahore : Sh.Muhammad Ashraf publishers, 1991. 331 p.

УДК 101.1

doi: 10.25730/VSU.7606.18.038

Советские историки философии и ценности их практики в ракурсе философско-эстетического «течения» 1930-х гг.*

А. С. Лагурев

аспирант института философии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Россия, г. Санкт-Петербург.

ORCID: 0000-0002-8402-0337. E-mail: allag26@mail.ru

Аннотация: статья посвящена исследованию ценностной оценки статуса историка философии и историко-философской практики в советской философской традиции, а именно – анализу различных трактовок ценностных характеристик историко-философской работы. Обращение к пониманию ценностной ориентации, сложившемуся в круге художественно-эстетического «течения», делает возможным по-новому взглянуть на официальную и неофициальную версии советской истории философии и ценности ее практики. Характеристика специфики каждой – как официальной, так и неофициальной – линии вскрывает фундаментальные различия в трактовке понятия ценностной ориентации, коренящиеся в различиях в определении понятия ценности. В истории советской истории философии это расхождение уходит своими корнями в 1930-е гг. Так, понятие ценности в контексте историко-философской практики, которого придерживалась официальная линия, сформированное, скорее, в рамках продолжения теоретических разработок 1920-х гг., обнаруживает парадоксальное единство с определенной частью неофициальной линии, главным образом философов-шестидесятников, чья концепция, также испытав влияние досталинской истории философии, вместе с тем развивалась во взаимодействии с западно-ориентированной мыслью второй половины XX в. Вместе с тем другая часть неофициальной линии, представленная исследователями круга художественно-эстетического «течения», сформировала совершенно новую, оригинальную концепцию историко-философской практики, не имеющую действительных аналогов ни в советской, ни в западной мысли того периода. Обращение к исследованию ценностной оценки статуса историка философии в СССР через рассмотрение двух полярных, противоположных ориентаций позволяет не только полнее раскрыть феномен советской истории философии, но и попытаться под иным углом взглянуть на ценности историко-философской работы нашего времени.

Ключевые слова: история философии, историко-философская практика, советская философия, ценности, марксизм.

Советская философская традиция и ее история являются предметом, крайне жестко сопротивляющимся любым слишком широким обобщениям. Корни этого сопротивления, пожалуй, лежат в самом материале, из которого еще и сегодня продолжает ткаться эта удивительная история. Действительно, для того чтобы написать портрет этого явления, нам в первую очередь необходимо развить в себе чрезвычайную степень восприимчивости, способность уловить подчас даже чисто подземные, как бы ноуменальные моменты его жизни. Эта необходимость проистекает из очень сложного отношения двух миров – мира официальной философской жизни, тесно связанной с общей идеологической жизнью Советского Союза, и мира мысли в более широком смысле слова.

Достаточно характерно, что даже сегодня, спустя почти три десятилетия с момента окончания советского периода в истории России, мы продолжаем по-настоящему открывать для себя феномен советской философии. И речь идет отнюдь не о каких-то частностях или оттенках, не о внимании к фигурам второго ряда и далее: нет, мы находимся именно в той точке, когда главные открытия в истории советской философии находятся все еще впереди – нам еще только предстоит узнать и осмыслить подлинный масштаб этого явления, как и подлинный масштаб тех достижений, с которыми связана эта традиция.

Конечно, вполне естественно, что в рамках этого процесса точками сосредоточения интереса выступают в первую очередь фигуры тех или иных мыслителей. Будь то А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмус или Э. В. Ильенков – наиболее интересные исследования советской философии как явления как бы проходят сквозь эти индивидуальные ворота. Так, например, в литературе, связанной с именем Э. В. Ильенкова, одно из центральных мест занимает именно попытка понять феномен совет-

© Лагурев А. С., 2018

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01440 «Антропологическое измерение истории философии»).

ской философии, в связи с чем можно вспомнить различные сборники [9], монографии [18], а также, конечно, материалы конференций¹. То же самое мы можем встретить и в случаях других крупных фигур советского периода². Нельзя не отметить и создание целой серии сборников исследований под грифом ИФ РАН, посвященной философии России второй половины XX в., в которой вышло множество разнообразных исследований феномена советской философии³.

Тема советской истории философии занимает важное место в совокупности этих исследований, поскольку большинство крупных имен в советской философии, так или иначе, соприкасалось с историко-философской работой. Впрочем, говорить о полномасштабной картине ценностей практики советских историков философии еще крайне преждевременно. Более того, относительно некоторых феноменов в истории советской философии мы почти не имеем специальных исследований по этому вопросу⁴: Мих. Лифшиц и философско-эстетическое «течение» 1930-х гг. принадлежит к их числу.

Творческое наследие Мих. Лифшица и «течения» представляет собой, пожалуй, наиболее интересную страницу в истории советской философии. Сегодня благодаря активной архивной работе – прежде всего в архиве Мих. Лифшица в РАН – мы впервые получаем возможность увидеть невидимую ранее сторону этого философского направления, которая в разы превосходит все опубликованное при жизни непосредственных участников «течения». Тем самым, старые и, казалось бы, хорошо известные работы раскрываются перед нами в свете архивных материалов с совершенно новой стороны. Это новое звучание особенно отчетливо ощущается при соприкосновении с историко-философскими работами Мих. Лифшица и «течения».

В известном смысле можно сказать, что многие из этих трудов по истории философии обретают свой голос только сегодня. То, что раньше, при поверхностном взгляде, представлялось работами, ограничивающимися той или иной сферой, например эстетики или философии культуры, теперь являет нам и другие свои стороны: в этих произведениях мы видим и политическую философию, и этику, и онтологию, и теорию познания, и, конечно, философию истории и историю философии.

Конечно, специальные историко-философские труды Мих. Лифшица или Г. Лукача хорошо известны⁵, однако сегодня мы можем полнее прочесть и произведения других участников «течения», например работы В. Р. Гриба о Лессинге [7] и Бальзаке [8], статьи Ю. А. Спасского, например его работу о Дидро [20], работы примыкавших к «течению» И. А. Ильина, Ф. П. Шиллера, Г. М. Фридендера и др. Вместе с литературоведческими и критическими работами Е. Ф. Усиевич, И. А. Саца, В. Б. Александрова все эти труды складываются в историю философии особого рода, совершенно не похожую ни на историко-философские направления 20-х, ни на официозную философию сталинского и послесталинского времени, ни на более «либеральные», «антидогматические» и т. п. «неортодоксальные» ее варианты послевоенного периода.

Дать целостную картину этого крупнейшего явления в истории советской философии представляет собой чрезвычайно важную задачу, и в связи с этим необходимо отметить, прежде всего, деятельность В. Г. Арсланова, ученика Мих. Лифшица, хранителя его творческого наследия и многолетнего руководителя всей архивной и научной работы, связанной с Мих. Лифшицем и участниками «течения»⁶.

¹ См. материалы регулярных Ильенковских чтений.

² В последние годы чрезвычайно активно публикуются материалы и исследования, связанные также с фигурами вроде М. К. Мамардашвили или В. В. Бибихина.

³ В этой серии вышли исследования, посвященные А. Ф. Лосеву, М. М. Бахтину, В. Ф. Асмусу, С. Л. Рубинштейну, Б. М. Кедрову, Э. В. Ильенкову, А. А. Зиновьеву, М. К. Мамардашвили, И. Т. Фролову, П. В. Копнину, В. С. Библеру, Г. П. Щедровицку, М. А. Лифшицу, Г. С. Батищеву, В. А. Смирнову, Э. Г. Юдину, Ю. М. Лотману, Л. Н. Митрохину и др.

⁴ Здесь необходимо подчеркнуть, что практически единственной литературой по этой теме являются фундаментальные исследования В. Г. Арсланова, о которых будет сказано дальше.

⁵ Достаточно вспомнить хотя бы раннюю книгу Лифшица о Марксе или книгу Лукача о молодом Гегеле: оба эти произведения оказали огромное влияние на специальные историко-философские исследования не только в Советском Союзе. Не стоит забывать также статьи Лифшица о Гегеле, Вико, Дидро, Лессинге, Винкельмане, Белинском, Добролюбова, Чернышевском, Энгельсе и других классиках мировой философии, как и работы Лукача, посвященные истории современной западной философии.

⁶ См., напр., сборник «Мих. Лифшиц» под ред. В. Г. Арсланова [21], куда вошли работы Л. К. Науменко, С. Н. и Н. С. Мареевых, П. В. Павлова и др., его книгу «Сущее и Ничто» [1], пятитомник по теории и истории искусствознания [2–6], где тема Мих. Лифшица и «течения» является одной из центральных, а также его многочисленные предисловия и послесловия к изданным им за последние 18 лет книгам Мих. Лифшица.

Благодаря этим фундаментальным для изучения всего философского наследия Мих. Лифшица работам сегодня мы имеем возможность не только по-новому взглянуть на это важнейшее направление в советской философии, но и попытаться – на их основе – затронуть более частные темы, такие как, например, тема ценностей историко-философской практики Мих. Лифшица и участников «течения», позволяющая нам лучше понять и более общую, ценностную оценку статуса историка философии в СССР.

Итак, слово «ценность» вошло в историю философии уже довольно давно, особую популярность оно получило в связи с неокантианским движением второй половины XIX – начала XX в., и потому, несмотря на все последующие «приключения идей», достаточно необычно может звучать мысль о том, что ценность может обладать самостоятельным бытием, выходящим за пределы даже мира коллективной субъективности.

Но именно так понимало ценности «течение», которое, как писал Мих. Лифшиц, в своей поздней, незавершенной работе «Диалог с Эвальдом Ильенковым», «выдвинуло на первый план то, что теперь принято называть ценностной ориентацией, с той разницей, – подчеркивал Лифшиц – что литература “течения” не отделяла так называемые ценности от объективной истины, понимая под истиной не формальный концепт человеческой головы, а реальное содержание самой действительности» [12, с. 99]. Но как же соотносятся между собой различные подходы к понятию ценности – и соотносятся ли вообще?

Реальное содержание самой действительности. Уже это, на первый взгляд, вполне загадочное сочетание слов может пониматься совершенно по-разному в зависимости от того, что на языке современной истории философии называется набором ценностей. Пожалуй, обладая всей мощью аппарата социологической мысли, современный ученый без труда проведет сравнительное исследование ценностных ориентаций абсолютно любых фигур в истории философии. В конце концов, сама социология знания в ее еще мангеймовском варианте дала классический пример такого анализа социальной обусловленности сознания, когда трансцендирующие ценности утопии сталкиваются с консервативными ценностями идеологии. Несмотря на бесчисленное количество вариаций, эта схема остается неизменной – ценности, те самые ценности, которых придерживаются, которые разделяют, которые сознают или не сознают, на которые ориентируются и которые предстают опытному глазу исследователя, историка или социолога мысли, оказываются не чем иным как своего рода культурными знаками, социальными эмблемами, лишь сигнализирующими нам о принадлежности той или иной мыслительной организации к той или иной социальной группе, классу, течению, к той или иной культуре, к тому или иному дискурсу, эпистеме и т. д. и т. п.

Отсюда следует, что никакого универсального реального содержания самой действительности и вовсе не существует, а существует лишь бесконечное число равноправных формальных ценностных структур, занимающихся бесконечным самоописанием. Разве не стало для нас – прошедших через школу Фуко или Хайдеггера – общим местом положение, что вполне может существовать действительность, оставляющая место реального содержания вакантным? Разве не можем мы предположить структуру реальности без действительного содержания? Методологически, подобные допущения открывают безграничное поле исследования истории философии, которая, впрочем, будет иметь больше общего с фабричным производством, чем с научной работой. Выходит, само определение понятия ценности есть не более чем ценность в сознании, замкнутом конечными условиями структуры.

В известном смысле можно сказать, что именно этот порочный круг модернистского сознания и стал когда-то, во второй половине 1920-х гг., отправной точкой для молодого Мих. Лифшица и его друзей. Раннесоветские философские школы, пребывавшие в состоянии перманентной теоретической войны, давали богатую панораму всевозможных оттенков подобного понимания ценностей. Грозные столкновения на философском фронте продолжались долгие годы: «механисты» и «диалектики» успели превратиться в «физических идеалистов» и идеалистов «меньшевиствующих», Гегель – проделать путь от непосредственного предшественника Маркса до идеолога аристократической реакции на Французскую революцию. Многое менялось в официальной советской истории философии, но по сути неизменным оставалось понимание того, чем являются ценности, приятие или отвержение которых могло сыграть роковую роль в судьбе не только живущих, но и давно умерших.

Будь то формальный экзамен на знание материализма и диалектики, который обычно проводили философы школы Деборина, или же строгая политическая проверка на близость мировоззрению пролетариата, которая являлась излюбленной процедурой их более

левых и политически более активных оппонентов, – ценности, о которых могла говорить, на которые ориентировалась история философии, оставались все теми же, по сути, субъективными или intersubъективными, эмблематическими ценностями социологии знания. Более поздняя, «оттепельная» и последующая, советская история философии⁷, испытавшая серьезное влияние западной мысли, но в то же время и находившаяся в тисках «ортодоксии» советского диамата, сумела привнести в этот вопрос лишь оттенки, часто представлявшие собой только менее последовательный вариант идей времен ancien régime (тем более, что именно в этот период многие реликты 20-х гг., вроде М. М. Бахтина, сумели пережить свой философский Ренессанс в среде более либерально настроенных исследователей, а некоторые реликты 40–50-х гг., вроде Т. И. Ойзермана, – превратиться в отечественных «классиков»).

Еще в 1930-е гг. в ходе полемики с вульгарной социологией Мих. Лифшиц заметил, что там, где вульгарный социолог, сумевший вскрыть социально-классовые корни той или иной идеи, сведя ее к ограниченному кругу условий, оканчивает свой анализ, – действительный, марксистский, анализ лишь только начинается. *Mutatis mutandis* – это замечание применимо и к вопросу о ценностях. Конечно, обнаружив, к примеру, что Гегель разделял определенный набор ценностей, мы можем зачислить его в разряд идеологов прусского абсолютистского государства. Применив еще более тонкие инструменты, мы можем вскрыть даже те, имплицитно содержащиеся в его философии ценности, о которых он сам, быть может, не имел понятия. Однако ни то, ни другое, согласно взгляду Мих. Лифшица и «течения», не отменяет вопроса о содержании этих ценностей, а значит, и об их отношении к другим ценностям: почему он придерживался одних и отклонял другие?

Ответить на этот вопрос, следуя логике историко-философских работ Лифшица, невозможно без уяснения взаимоотношения, в котором находятся ценности как часть мировоззрения того или иного мыслителя и ценности как часть объективной истины, «реального содержания самой действительности».

Итак, заключая, что нечто имеет ценность, обыкновенно подразумевается, что ценность эта существует для кого-то. Это верное утверждение, однако, требует определенного дополнения: для того чтобы вступить в отношение с кем-то, предмету необходимо находиться в определенном отношении к самому себе. Чтобы стать ценным для кого-то, необходимо обладать какой-то ценностью, пусть даже и лишь «в-себе». Следовательно, согласно теории отражения, развиваемой Мих. Лифшицем вслед за Лениным и Марксом⁸, всякая субъективная система ценностей с необходимостью должна иметь нечто соответствующее ей в самой действительности – своего рода прообраз, требующий для своего выражения сознание человека, то реальное содержание, голосом которого она выступает.

Таким образом, при всем своем многообразии, ценности, поняты как часть мировоззрения, так или иначе, имеют общий источник – объективную действительность, отражением которой они являются. Однако, действительность, бесконечно живая ткань мира, неоднородна – она включает в себе великое многообразие оттенков и тенденций, пронизывающих ее на всех уровнях организации, начиная элементарной материей и заканчивая всемирной драмой человеческой истории. Именно из этой внутренней, объективной дифференциации, отражающейся и на нашей, субъективной дифференциации, проистекает все богатство существующих ценностей. Каждая из них есть отражение определенного штриха, определенного момента в развитии бытия на пути к его полноте, а значит – к истине, ведь истина, как писал Ленин, всегда конкретна.

Но если есть полнота, если есть конкретное, тождественное на философском языке истинному, значит, должно существовать и абстрактное, ложное, неполное, распадающееся в себе самом. Тем самым, мы сталкиваемся не просто с онтологическим многообразием штрихов и оттенков (подобных многообразию социальных прослоек или дискурсивных пространств), но с качественно неоднородным многообразием, допускающим разделение на истину и ложь. Эта принципиальная дифференциация не может не затрагивать и область ценностей. Являются ли они голосом полноты, рождающегося объективного смысла мира, природы и человека, или лишь осколком, механическим результатом столкновения стихий-

⁷ Важное исключение здесь составляют историко-философские работы Э. В. Ильенкова, в известном смысле продолжавшего линию Мих. Лифшица и «течения».

⁸ Подробнее об этом см. Мих. Лифшиц «Диалог с Эвальдом Ильенковым» [12], а также Мих. Лифшиц «Что такое классика?» [17].

ных сил? Несмотря на все диалектические переходы, на все парадоксы, на все сложности, обходные пути, победы и поражения, четкая грань между истиной и ложью, между положительным и отрицательным, между добром и злом сохраняется, как сохраняется доступность этой грани человеческому сознанию.

Благодаря этому мы и можем говорить о том, что существуют ценности, отразившие истинные тенденции времени, и ценности, запечатлевшие лишь реальные абстракции, порожденные отчужденным миром человеческой культуры. Естественно, в данном случае речь не идет о том, чтобы создать пантеон хороших ценностей, вечно противостоящих ценностям плохим: не только сама бесконечно развивающаяся объективная реальность имеет свою историю, но и ее отражение в мире человеческой культуры также исторично. В этом смысле, для Мих. Лифшица и «течения» ценности, неотделимые от объективной истины, от «реального содержания самой действительности» точно так же неотделимы и от истории становления этой истины. Здесь ясно проглядывает другая характерная особенность ценностной ориентации «течения», а именно – тесная связь истории философии (и культуры вообще) с философией истории.

В своей статье о Фридрихе Энгельсе Мих. Лифшиц заметил, что «история не совершается по ту сторону добра и зла», и «объективная диалектика вещей имеет свою идеальную линию, свою историческую норму» [10, с. 402]. Эта норма, так или иначе, раскрывается, прокладывает себе дорогу сквозь все зигзаги истории и вместе с ней перед нами разворачивается своего рода история абсолютных завоеваний нашего мира, его абсолютных ценностей: будь то прямохождение или открытие использования огня, античный эпос или первый опыт построения пролетарского государства, все эти объективные ценности имеют и свою субъективно-ценностную сторону, одно переходит в другое.

Итак, если ценности нашего мира – мира человеческой культуры – представляют собой исторически разворачивающееся отражение, выражение окружающей нас действительности в ее истине или лжи, то выходит, что «не мы мыслим и чувствуем объективную реальность – она мыслит и чувствует себя нами» [15, с. 223]. И в этом смысле не так уж неправ был и сам Гегель, рисуя величественную панораму истории философии как истории самораскрытия Абсолютного духа, завершающейся его возвращением к самому себе на вершине философского развития. Означает ли это, что история философии, пусть и руками людей, но все равно как бы пишет себя сама? Для убежденного марксиста, а значит, материалиста Мих. Лифшица это утверждение, при всей его справедливости, также требует определенного дополнения: история философии, все же, пишется людьми. Она пишется людьми не только в смысле составления «Историй философии», но и, прежде всего, в смысле активного действия, когда слово, по известной формуле Ленина, тоже есть дело⁹.

Значит, мы имеем дело с противоречием, два полюса которого и составляют эти утверждения: история философии пишет себя сама, и вместе с тем ее пишут люди. Держась одной из этих крайностей, невозможно охватить предмет во всей его полноте: действительную жизнь противоречие обретает только в своем движении, охватывающем оба эти полюса и демонстрирующем нам различные возможности их синтеза на различной исторической основе. Раскрыть богатство этого движения и – самое важное – обнаружить его норму – вот задача, без решения которой история философии¹⁰ не сможет ступить и шагу.

Конечно, сочетания этих крайностей могут быть различны. Бытие, сложившееся в определенную законченную и целостную структуру, которая обладает и своей особой силой выразительности, может отразиться, отпечататься в сознании человека, подобно травме, подавляя всякую сознательность, а может само, в свою очередь, пострадать от воли «пламенеющего субъекта», глухого ко всякому голосу объективного мира (по сути, обе эти позиции смыкаются и момент кажущегося превосходства человека над действительностью есть в действительности момент его наибольшего закрепощения в самой грубо-материальной, стихийной форме его проявления). Эти экстремальные варианты тождества, хоть и способны многое рассказать взору исследователя, все же могут рассматриваться лишь как симптомы, сигнализирующие об определенной сложившейся ситуации – для их верного понимания, однако,

⁹ Тема «слово и дело» у Мих. Лифшица см. Лифшиц Мих. Читая Герцена // Мих. Лифшиц «Очерки русской культуры». М., 2015. С. 453–506.

¹⁰ Естественно, Мих. Лифшиц не ограничивался вопросами истории философии и культуры вообще. См. его «теорию тождества» в «Что такое классика?» [22], а также сборник РОСПЭН «Мих. Лифшиц» под ред. В. Г. Арсланова [21].

необходимо то самое понятие нормы исторического движения, синтеза этих противоречий: *verum est index sui et falsi*.

Возможность гармонического единства противоположностей в качестве нормы их исторического движения означает для истории философии прежде всего то, что хотя сознание даже наиболее выдающихся сынов рода человеческого может быть в любую минут подавлено массой окружающих его условий, хотя в своей горделивой самостоятельности оно способно оборачиваться добровольной (и не вполне) слепотой, мера сознательности все же существует и истина мира все же говорит с человеком на доступном ему языке, бытие нуждается в его голосе, а он нуждается в точке опоры. «Недостаточно, – как писал Маркс, – чтобы мысль стремилась к воплощению в действительность, сама действительность должна стремиться к мысли» [19, с. 423].

Что и каким путем обретет свой голос в идеях того или иного мыслителя? – вот вопрос. Сумеет ли его сознание стать, как писал Мих. Лифшиц, сознательным, примкнуть к бытию в точке его высшего развития, став зеркалом бытия, и отразить в нем его истину, полноту, нашедшую законченную форму в своего рода объективном зеркале¹¹, и тем самым дать голос объективной ценности, позволить ей перейти и в ценность субъективную, войти в плоть и кровь своей философской системы, своего мировоззрения – или же он выразит лишь ложь времени о себе самом, лишь нечто случайное, распадающееся? Клиническая картина травмы времени, конечно, очень важна, но еще важнее адекватное сознание этой травмы как отправная точка на пути лечения.

В этом отношении существенна разница, которую мы можем обнаружить в сравнении модернистской и постмодернистской истории философии (и культуры вообще) с подходом Мих. Лифшица и «течения». Если для Лифшица ценность той или иной фигуры в истории философии в конечном счете обуславливаются масштабом и полнотой звучания тех объективных, онтологических ценностей, которые нашли свое адекватное, максимально полное, в рамках исторической ситуации времени, выражение, то для модернистской истории философии речь скорее идет об описании своего рода «типичных» ценностей дискурса или формации, класса, прослойки, культурного типа и т. п. псевдонимов ограниченной совокупности условий, позволяющих на их основании провести процедуру идентификации, классификации и характеристики. И здесь до известной степени парадоксально выглядит единство, которое мы можем обнаружить в подходах советских вульгарных социологов 1920–1930-х и чрезвычайно тонких мыслителей вроде Мишеля Фуко, с их уходом с магистральных путей мысли, с их страстью и интересом ко всему маргинальному, оставшемуся где-то на полях культуры и потому обладающему особой ценностью, как нечто, избежавшее репрессивного голоса первых имен века, его общих, фасадных истин.

Впрочем, эта тенденция также имеет свои права и также может многое рассказать нам о своем времени, но лишь как симптом. В конце концов, разве не отголоски потребности в идеальной, говорящей ситуации, в говорящем предмете, объективном зеркале звучат в этих поисках особой, неподвластной господствующему порядку дискурса и т. п. фигуре? «Еще Лафарг, – писал Мих. Лифшиц, – назвал истину, добро и красоту великими проститутками» [13, с. 250]. Из отвращения к злоупотреблениям этими понятиями растет и темная реакция на них. Но если вместо проклятой истины, из справедливого неприятия слишком прямых путей мысли, теория обращается к ее суррогату, мы имеем дело с ростом особого, модернистского, сознания, «нечистого разума», как называл его Мих. Лифшиц. Судьба этого «нечистого разума» и критика его также нашла свое выражение в литературе «течения» – в книге Г. Лукача «Разрушение разума»¹², и этот же «нечистый разум» выступает предметом рассмотрения в многочисленных послевоенных памфлетах Лифшица.

История философии в духе «течения» продолжает линию философской классики и занимается, прежде всего, идеями, которые «не укладываются в школьные рамки» «правильного» и «неправильного», как не укладываются в рамки простого умения рисовать великие

¹¹ «Теория отражения, – писал Мих. Лифшиц, – предполагает два зеркала, из которых одно принадлежит самому объективному миру, является его собственной зеркальностью» [12, с. 189].

¹² Из письма Мих. Лифшица к Г. Лукачу и его жене: «"Die Zerstörung der Vernunft" мне понравилась. Это, вероятно, и есть та "Критика нечистого разума", о которой мы когда-то беседовали с Юри» [22, с. 62]. Впрочем, необходимо отметить, что позиции Лифшица и Лукача все же не были вполне тождественны друг другу.

стили в искусстве, как не укладываются в область житейской практики и прагматически понимаемой целесообразности действия, исторические поступки выдающихся личностей и народных масс, поднявшихся, по известной терминологии Руссо, на уровень «всеобщей воли», которая, как известно, не совпадает с волей всех» [12, с. 172]. Идеи также способны подняться на определенный уровень, не являющийся результатом простой учености и вышколенности мышления – там, где мысль, примыкая к объективной реальности, становится «рупором объективных положений общественного бытия, более или менее сознательной формой его» [15, с. 223], в системе человеческой мысли рождаются своего рода кристаллы, отразившие не только вопреки – по известной формуле Лифшица 1930-х – но и благодаря своей исторической ограниченности и обусловленности нечто абсолютное и безусловное. Это и есть выдающиеся философские системы прошлого, гениальные интеллектуальные и практические открытия лучших умов человечества от досократиков до Ленина и до наших дней – объективные зеркала человеческой культуры¹³, «исповедь мира», по выражению Маркса¹⁴.

Истина мира говорит с нами – она нуждается в нашем голосе, ведь без человека, писал Лифшиц вслед за Герценом, природа не полна. Объективные ценности, абсолютные достижения бытия, отражаясь в историческом сознании человека, «отливаясь в не зависящую от нашего произвола объективную форму кристалла», приобретают и как бы особое звучание – превращаясь в ценности субъективные, входя в плоть и кровь человеческого мировоззрения, они не только изменяют форму своего существования, но и по-новому, полнее раскрываются: бытие, природа в полном согласии с мыслью молодого Маркса Парижских рукописей, очеловечивается. И здесь мы можем говорить не только о связи истории философии с философией истории, но и с этикой, и с социальной, политической философией в мировоззрении марксизма. Ведь истинная ценность, согласно Мих. Лифшицу, не может быть чем-либо иным, кроме как ценностью истины, – вот основная заповедь его истории философии, ее «ценностная ориентация». Истинная ценность есть ценность истины – научной, общественной, нравственной, художественной: все это есть лишь формы проявления единой истины бытия, безразличной к добру и злу.

Извлекая руду этого мира, обрабатывая ее, добывая эту истину бытия, всякая философская система, всякая культурная, идеальная человеческая величина обретает место в истории. И «если завтра, – писал Мих. Лифшиц, – или когда-нибудь в будущем произойдет мировая катастрофа, она все же не вычеркнет из того, что было в истории мироздания, ни красоты афинского Акрополя, ни “Логики” Гегеля, ни “Капитала” Маркса, ни поразительного сочетания философа и государственного деятеля в личности Ленина, ни вечной славы Октябрьской революции. *Fuimus!* – мы были» [14, с. 558]. Раскрыть всю полноту звучания этих абсолютных, объективных ценностей – вот подлинная задача для истории философии. И именно это завораживает нас, когда мы читаем историко-философские работы Мих. Лифшица: в них говорит не университетская ученость (хотя насыщенности содержанием и точности научного анализа здесь могут позавидовать и самые фанатичные приверженцы профессорской философии), не литературное тщеславие (хотя блеск стиля этих работ отмечали даже оппоненты), но та самая Марксова «исповедь мира», способная сказать каждому человеку нечто новое о нем самом, о его истории и о мире, где он живет, возвышающая его над слепым столкновением механических сил, изменяющая, переворачивающая его жизнь. Этим работам недостаточно было того, чтобы сказать что-то правильное в узком, малом, формальном смысле слова, им нужна была правда большая, правда общественная, ступенью, частью которой они должны были стать.

¹³ «Человеческий дух, опираясь на объективное содержание реальности, способен создавать себе искусственные зеркала в виде статуй, картин и книг, но природа этой особой зеркальности не в том, что она есть продукт человеческого труда, а в том, что его общественные представления, как, впрочем, и личные, его духовная деятельность воспроизводят объективные эквиваленты, всеобщие формы отражения, сложившиеся в материальном процессе развития и природы и общества» [12, с. 264–265].

¹⁴ В этом смысле очень интересно сравнить две близкие по содержанию работы Мих. Лифшица – «Диалог с Э. Ильенковым» и «Человек тридцатых годов», которые во многом идут по одному и тому же пути, дополняя изложение друг друга. Так, например, в статье «Человек тридцатых годов» Лифшиц пишет: «В теории исторического материализма идеи суть реальности *sui generis*, кристаллические образования, имеющие свою логику, свою жизнь, свой язык» [15, с. 223]. В «Диалоге с Э. Ильенковым» этому соответствует: «Но чем больше сознание поднимается над этим уровнем, в хорошем или дурном, оно отливается в не зависящую от нашего произвола объективную форму кристалла, имеющую свой закон, свою независимую формальную закономерность» [12, с. 172].

В 1967 г., отвечая на анкету «Методологического сборника» Института мировой литературы имени Горького, Мих. Лифшиц так сформулировал «главную проблему всех гуманитарных наук», а значит, и истории философии: «...объяснить человеку смысл его собственной, исторической и личной жизни. Это задача самопознания и вытекающей отсюда возможности контроля над самим собой», тем самым, «...даже в тех случаях, когда делать совершенно нечего, когда события фатально идут в известном направлении, как это было, например, в эпоху Римской империи, понимание того, что происходит с нами в жизни, ставит сознательного человека выше немыслящей стихии» [11, с. 150]. Вот то самое, общественное, даже этическое звучание ценностной ориентации «течения»: рост сознания и сплочения людей, превращения толпы в народ, способный бороться за новые более прозрачные общественные отношения, за более сознательный ход истории. В истории философии, как и в любом другом деле, нет ничего полезнее истины, истины, освобождающей человечество от тысячелетних пут классовой цивилизации, спасающей культуру и искусство, нравственность людей, возможность их личного и общественного развития на более свободной основе.

Тем самым история философии, какой видели ее Мих. Лифшиц и «течение», дает голос прошлому вселенной человеческой мысли, раскрывающейся во всей своей полноте лишь в настоящем и через будущее. Гегель или Лессинг, Вико или Чернышевский – их великие философские симфонии обретают свое звучание лишь *post mortem*, подобно тому как свет давно угасших звезд долетает до нас сквозь пространство и время. Ведь «история знания предмета, – писал Мих. Лифшиц, – есть продолжение его собственной истории» [12, с. 74], есть своего рода посмертная история его постольку, поскольку он сохраняет «свое генетическое значение для более высоких ступеней развития» и вместе с тем сам все более раскрывает «свой действительный смысл в этом последующем бытии» [12, с. 79]. С каждым новым шагом по пути истории, с каждым новым сегодня, с каждой вновь обретенной почвой для вопрошания великие философские системы прошлого разворачиваются все полнее и полнее, не отменяя, однако, предшествующие абсолютные достижения, но выступая их продолжением и, вместе с тем, основой для всякого последующего шага.

Так чем же являются в этой перспективе ценности историко-философской практики? Согласно Мих. Лифшицу и «течению», это истина бытия, заговаривающая с человеком на своем собственном языке, это правда истории со всей ее сложностью, со всем драматизмом, это добро и красота. Внимать этому голосу во имя освобождения человечества здесь, на земле, – вот смысл неотделимой от объективной истины ценностной ориентации Мих. Лифшица и людей его круга как советских историков философии. И, как и всякий объективный кристалл мысли, сегодня он еще полнее раскрывается для нас на страницах историко-философских сочинений «течения».

Обращение к творческому наследию Мих. Лифшица и «течения» представляет собой чрезвычайно важный шаг на пути исследования ценностной оценки статуса историка философии в СССР. Раскрывая еще одну грань сложного феномена советской истории философии, оно позволяет не только сформулировать характерные для круга Лифшица ценностные ориентации, оказавшие значительное влияние на всю советскую философию, но и раскрыть другие, даже прямо противоположные явления в советской истории философии. Обращаясь к исследованию ценностной оценки статуса историка философии в СССР, мы в первую очередь ставим перед собой вопрос о том, на что сегодня должна ориентироваться историко-философская работа, чем является то самое антропологическое ее измерение в наши дни.

Список литературы

1. Арсланов В. Г. *Сущее и Ничто*. СПб. : Наука, 2015. С. 639.
2. Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания. Античность. Средние века. Возрождение*. М. : Академ. проект, 2015. С. 436.
3. Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания. Просвещение*. Ф. Шеллинг и Г. Гегель. М. : Академ. проект, 2015. С. 435.
4. Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания. XX век. Духовно-исторический метод. Социология искусства. Иконология*. М. : Академ. проект, 2015. С. 275.
5. Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания. XX век. Постмодернизм*. М. : Академ. проект, 2015. С. 287.
6. Арсланов В. Г. *Теория и история искусствознания. XX век. Формальная школа*. М. : Академ. проект, 2015. С. 344.
7. Гриб В. Р. Лессинг и его «Лаокоон» // Лессинг Г. Э. «Лаокоон». М. : ИЗОГИЗ, 1933. С. 3–54.

8. Гриб В. Р. Мировоззрение Бальзака // Литературный критик. 1934. № 10. С. 27–73.
9. Драма советской философии. Э. В. Ильенков: (книга-диалог) / сост. В. И. Толстых. М. : ИФРАН, 1997. С. 240.
10. Лифшиц Мих. Ветер истории // Лифшиц Мих. Карл Маркс. Искусство и общественный идеал. М. : Худож. лит., 1979. С. 387–442.
11. Лифшиц Мих. «Горе от ума» Грибоедова // Лифшиц Мих. Очерки русской культуры. М. : Академ. проект, 2015. С. 150–210.
12. Лифшиц Мих. Диалог с Эвальдом Ильенковым. М. : Прогресс-Традиция, 2003. С. 368.
13. Лифшиц Мих. Нравственное значение Октябрьской революции // Лифшиц Мих. Собр. соч. : в 3 т. Т. 3. М. : Изобр. искусство, 1988. С. 230–259.
14. Лифшиц Мих. Чего не надо бояться // Лифшиц Мих. Мифология древняя и современная. М. : Искусство, 1980. С. 556–581.
15. Лифшиц Мих. Человек тридцатых годов // Лифшиц Мих. В мире эстетики. М. : Изобр. искусство, 1985. С. 189–313.
16. Лифшиц Мих. Читая Герцена // Лифшиц Мих. Очерки русской культуры. М. : Академ. проект, 2015. С. 453–506.
17. Лифшиц Мих. Что такое классика? М. : Искусство XXI век, 2004. С. 512.
18. Мареев С. Н. Из истории советской философии. Лукач – Выготский – Ильенков. М. : Культурная революция, 2008. С. 448.
19. Маркс К. К критике гегелевской философии права. Введение // Маркс К. и Энгельс Ф. Собр. соч. : в 50 т. Т. 1. М. : Политиздат, 1955. С. 414–429.
20. Спасский Ю. А. Эстетика Дидро // Советское искусство. 1937. № 14. С. 4.
21. Михаил Александрович Лифшиц / под ред. В. Г. Арсланова. М. : РОСПЭН, 2010. С. 463.
22. Мих. Лифшиц и Д. Лукач. Переписка. М. : Grundrisse, 2011. С. 296.

Soviet historians of philosophy and values of their practice from the perspective of the philosophical and aesthetic "flow" of the 1930s

A. S. Lagurev

post-graduate student of the Institute of Philosophy, St. Petersburg State University. Russia, St. Petersburg.
ORCID: 0000-0002-8402-0337. E-mail: allag26@mail.ru

Abstract: the article is devoted to the study of the value evaluation of the status of a historian of philosophy and historical-philosophical practice in the Soviet philosophical tradition, namely, the analysis of various interpretations of the value characteristics of historical and philosophical work. The appeal to an understanding of the value orientation that has developed in the circle of the philosophical-aesthetic "stream" 1930s makes it possible to take a fresh look at the official and unofficial version of the Soviet history of philosophy and the value of its practice. The characteristics of the specifics of each – both official and unofficial – lines reveal the fundamental differences in the interpretation of the concept of value orientation, rooted in differences in the definition of the concept of value. In the history of Soviet history of philosophy, this discrepancy goes back to the 1930s. Thus, the concept of value in the context of historical and philosophical practice, which the official line followed, formed rather as part of the continuation of theoretical studies of the 1920s, reveals a paradoxical unity with a certain part of the unofficial line, mainly of the sixties philosophers, whose concept was also influenced by the pre-Stalinist history of philosophy, however, developed in collaboration with Western-oriented thought of the second half of the twentieth century. At the same time, another part of the unofficial line, presented by researchers of the philosophical-aesthetic "stream" circle, formed a completely new, original concept of historical and philosophical practice, which has no real analogues in either Soviet or Western thought of that period. Appeal to the study of the value assessment of the status of the historian of philosophy in the USSR through consideration of two polar, opposite orientations, not only allows you to more fully reveal the phenomenon of Soviet history of philosophy, but also try to look at the values of the historical and philosophical work of our time from a different angle.

Keywords: history of philosophy, historical and philosophical practice, Soviet philosophy, values, Marxism.

References

1. Arslanov V. G. *Sushchee i Nichto*. [Being and Nothing]. SPb. Nauka. 2015. P. 639.
2. Arslanov V. G. *Teoriya i istoriya iskusstvoznaniya. Antichnost'. Srednie veka. Vozrozhdenie* [Theory and history of art study. Antiquity. Middle ages. Revival]. M. Academ. project. 2015. P. 436.
3. Arslanov V. G. *Teoriya i istoriya iskusstvoznaniya. Prosvetshchenie. F. Schelling i G. Gegel'* [Theory and history of art study. Enlightenment. F. Schelling and G. Hegel]. M. Academ. project. 2015. P. 435.

4. Arslanov V. G. *Teoriya i istoriya iskusstvoznaniya. XX vek. Duhovnoistoricheskij metod. Sociologiya iskusstva. Ikonologiya* [Theory and history of art study. XX century. Spiritual-historical method. Sociology of art. Iconology]. M. Academ. project. 2015. P. 275.
5. Arslanov V. G. *Teoriya i istoriya iskusstvoznaniya. XX vek. Postmodernizm* [Theory and history of art study. XX century. Postmodernism]. M. Academ. project. 2015. P. 287.
6. Arslanov V. G. *Teoriya i istoriya iskusstvoznaniya. XX vek. Formal'naya shkola* [Theory and history of art study. The twentieth century. Formal school]. M. Academ. project. 2015. P. 344.
7. Grib V. R. *Lessing i ego "Laokoon"*. [Lessing and his "Laocoon" // *Lessing G. EH. «Laokoon»* [Laocoon]. M. IZOGIZ. 1933. Pp. 3-54.
8. Grib V. R. *Mirovozzrenie Bal'zaka* [The world of Balzac] / *Literaturnyj kritik – Literary critic*. 1934, No. 10, pp. 27-73.
9. *Drama sovetskoj filozofii. EH. V. Il'enkov: (kniga-dialog) – Drama of Soviet philosophy*. E. V. Ilyenkov: (book-dialogue) / comp. V. I. Tolstykh. M. IPHRAS. 1997. P. 240.
10. *Lifshic Mih. Veter istorii* [Wind history] // *Lifshic Mih. Karl Marks. Iskusstvo i obshchestvennyj ideal* [Karl Marx. Art and social ideal]. M. Artist. lit. 1979. Pp. 387-442.
11. *Lifshic Mih. «Gore ot uma» Griboedova* ["Woe from wit" by Griboyedov] // *Lifshic Mih. Ocherki russkoj kul'tury* [Essays of Russian culture]. M. Academ. project. 2015. Pp. 150-210.
12. *Lifshic Mih. Dialog s EHval'dom Il'enkovym* [Dialogue with the Ewald Ilankovan]. M. Progress-Tradition. 2003. P. 368.
13. *Lifshic Mih. Nravstvennoe znachenie Oktyabr'skoj revolyucii* [Moral significance of the October revolution] // *Lifshic Mih. Sobr. soch.: v 3 t. T. 3* [Coll. works: in 3 vol. Vol. 3]. M. Izobr. Iskusstvo. 1988. Pp. 230-259.
14. *Lifshic Mih. CHego ne nado boyat'sya* [What not to fear] // *Lifshic Mih. Mifologiya drevnyaya i sovremennay* [Mythology ancient and modern]. M. Iskusstvo. 1980. Pp. 556-581.
15. *Lifshic Mih. CHelovek tridcatyh godov* [Man of the thirties] // *Lifshic Mih. V mire ehstetiki* [In the world of aesthetics]. M. Izobr. Iskusstvo. 1985. Pp. 189-313.
16. *Lifshic Mih. CHitaya Gercena* [Reading Herzen] // *Lifshic Mih. Ocherki russkoj kul'tury* [Essays of Russian culture]. M. Academ. project. 2015. Pp. 453-506.
17. *Lifshic Mih. CHto takoe klassika?* [What is classic?] M. Iskusstvo XXI century. 2004. P. 512.
18. *Mareev S. N. Iz istorii sovetskoj filozofii. Lukach – Vygotskij – Il'enkov* [From the history of Soviet philosophy. Lukács – Vygotsky – Ilyenkov]. M. Cultural revolution. 2008. P. 448.
19. *Marks K. K kritike gegelevskoj filozofii prava. Vvedenie* [To the critique of Hegel's philosophy of law. Introduction] // *Marks K. i Engels F. Sobr. soch.: v 50 t. T. 1* [Coll. works: 50 vol. Vol. 1]. M. Politizdat. 1955. Pp. 414-429.
20. *Spasskij YU. A. EHstetika Didro* [Aesthetics of Diderot] // *Sovetskoe iskusstvo – Soviet art*. 1937, No. 14, p. 4.
21. *Mikhail Alexandrovich Lifshitz* / ed. by V. G. Arslanov. M. ROSSPEN. 2010. P. 463.
22. *Mih. Lifshic i D. Lukach. Perepiska* – Mich. Lifshitz and D. Lukach. Correspondence. M. Grundrisse. 2011. P. 296

УДК 165.4+304.5

doi: 10.25730/VSU.7606.18.039

Философский аспект концептуальных политических антиномий

А. Г. Корсунский

аспирант кафедры философии, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского.
Россия, г. Симферополь.

ORCID: 0000-0002-1886-7425. E-mail: 8equinox4@gmail.com

Аннотация: статья посвящена исследованию генезиса политических антиномий в рамках философского анализа фундаментальных имплицитных социальных противоречий. Актуальность темы исследования обусловлена практической потребностью в философском осмыслении природы социальных противоречий, которые содержат следы антиномии в своей основе. Такое философское осмысление, в свою очередь, необходимо для адекватной оценки сложившихся политических тенденций и построения релевантной модели развития социальных отношений. Целью статьи является экспликация основных факторов, влияющих на поляризацию в обществе, автором выделяется ряд дестабилизирующих моментов в социокультурном контексте современного общества и дается их детальный анализ с позиций социальной философии. В статье дан некоторый исторический экскурс философского понимания политического, связи политики с концептуальными представлениями. Особое внимание, в рамках поставленной задачи по экспликации антиномий, автор уделяет концептам справедливости и свободы. Затрагивается тема влияния личности на определенные политические нарративы, однако вместе с тем рассматриваются и ее концептуальные представления. Политика рассматривается не как мертвая система концептов, а как живое историческое самосознание, – такой подход является принципиальным, нитью Ариадны для изложенных в статье проблем. Политические концепты исследуются проспективно, с учетом телеологической составляющей, что позволяет расширить горизонт возможных философских интерпретаций. Результатом исследования является обоснование связи формирующихся в обществе наличных политических, социальных противоречий и имплицитных концептуальных мировоззренческих оснований, дается экспликация этой связи через телеологические интерпретации. Основные итоги проведенного в статье исследования могут быть использованы в области социальной философии.

Ключевые слова: антиномии, социальные концепты, телеология.

Многие современные исследования в социальной философии, направленные на объяснение актуальных проблем и построение модели будущего развития, характеризуют общественные и политические явления как противоречивые, труднопредсказуемые. Социальные процессы в современном обществе отличаются своей сложностью, неоднозначностью. С другой стороны, политика являет себя и как живая деятельность, и как историческая логика. Разнообразие взглядов, плюрализм мнений, всевозможные разногласия культур, традиций и, конечно, глобализация питают мысль и дух современных политических течений [9]. Фуко писал: «Я полагаю, что отношения между философией и политикой являются непрерывными и фундаментальными» [20, с. 721]. Социальные и политические проблемы общества остро нуждаются в своем философском обосновании и прояснении.

Социальное изменение протекает в двусторонне направленном процессе в открытой системе – и по этой причине никогда не может привести к четко определенной конечной цели. Социальные проблемы требуют многих усилий и нетривиальных ответов. Осознание проблематичности поставленных задач делает их политическими вызовами. Подходы к решению таких вызовов по необходимости должны учитывать противоречия в законе общественного развития. Противоречия зачастую являются следствием контрадикторных отношений между ценностными мотивами, а также эпистемологическими основаниями, которые сложились в рамках концептуально целостных, но экзистенциально несовместимых условий социального бытия. Для прояснения этой задачи недостаточно воспользоваться логикой той или иной теории социальной философии, необходимо обратиться к концептуальным основаниям самой парадигмы.

Философия стремится помыслить свое иное, достигнуть «рефлексивного согласия со своим внешним» [4, с. 10]. Антиномии общественно-политических процессов мы сможем понять, когда исследуем коллективные цели, коллективные интенции, проанализируем те обобщающие факторы, которые повлияли на направление и темп социального развития. Понять формирование присущей определенной исторической эпохе видения будущего, понять логику кон-

струирования политических принципов и задач можно только обратившись к исследованию характерных для этого общества социальных концептов, играющих важную роль в коллективных интенциях и задающих специфическое для данного общества видение исторической перспективы. Необходимо учитывать «нерефлексивный цикл обратной связи», «причинно-следственные петли» [3, с. 54]. Ни один из концептуальных подходов в социальной философии не способен непротиворечиво объяснить весь спектр социальных тенденций, ни одна политическая концепция не способна дать компромиссных целей и приемлемого видения будущего для всех классов, групп, слоев общества, так как сама парадигма социальных отношений содержит в качестве своих элементов «противоречия в законе», в законе развития – антиномии.

Перефразируя известное выражение, можно было бы сказать, что концепты не выходят на улицы, – историю делают не концепты, – историю творят люди, однако это не совсем так, люди руководствуются в своих действиях определенным концептуальным пониманием. Определенное концептуальное понимание у людей формируется и поддерживается целой системой институций, предписывающих готовые клише и их возобновляющих.

Синергия социальных факторов приводит к тому, что социальное пространство быстро меняется, возникает множество автономных арен для политического действия отдельных акторов.

Для всестороннего раскрытия предмета нашего исследования необходимо затронуть область феноменологии и философии личности в рамках интеграции этих подразделов исследования в основной лейтмотив социальной философии, раскрывающий антиномичность общественно-политического развития.

Вокруг темы «политических антиномий» можно найти множество асимптотических рассуждений и аргументаций, это своеобразная «инфракрасная область» для социологии и политической философии. Но уже сейчас видны наметившиеся большие изменения в построении методологии философских исследований и понимании философских оснований. Перед тем как построить «храм достоверности», стоит уделить внимание понятию политического факта [6]. «Факты – это далеко не элементарный, а наиболее сложный, самый искусственный и коллективный по своей природе строительный материал, какой только есть!» [15, с. 105] Большие изменения коснулись понимания причины, казуальных факторов, теперь «фактор – это один актер в цепи акторов, а не причина, за которой следует ряд проводников» [10, с. 83].

Рост социальной энтропии выступал лейтмотивом социального познания от времен античности до современных исследований. В античности о социальной разнородности говорил Аристотель, спустя века, обратившись к его наследию, Э. Дюркгейм писал: «Элементы, образующие государство, не могут быть одинаковы. Государство – не то же, что военный союз» [5, с. 87]. Марксистская и неомарксистские концепции в исполнении Альтюссера также сосредотачивают свое внимание на фундаментальных социальных и экономических различиях в обществе и считают такие различия способствующими возрастанию социального отчуждения. Теоретические работы Альтюссера вполне можно рассматривать как «политическое вмешательство в сферу теории» [18, с. 54].

Антиномии, присущие политике, возможно обнаружить лишь с помощью анализа телеологии государства, детального рассмотрения сущности его истинных целей. *Télos* являлся неотъемлемой частью самой сущности древнего Полиса, отражением структуры его социальных концептов.

Для политического мышления античных философов было характерно, что все они относили политику к сфере практической разумной деятельности. Предназначение политики проясняется лишь тогда, когда ее *télos* возможно связать с основополагающими принципами самой античной философии, с платоновским концептуальным стремлением к благу. Однако и тут не все так однозначно. Дональд Дэвидсон утверждал, что убеждения, предпочтения объясняющие действия, а также вся телеология субъекта могут зависеть от ошибок и невежества индивидуума [19].

Политика, понятая как телеология «общественных дел», как поиск высших целей, их конструирование на базе имеющихся социальных концептов справедливости и свободы, уже очерчивается в «Политике» Аристотеля: «Поскольку, как мы видим, всякое государство представляет собой своего рода общение, всякое же общение организуется ради какого-либо блага (ведь всякая деятельность имеет в виду предполагаемое благо), то, очевидно, все общения стремятся к тому или иному благу, причем больше других и к высшему из всех благ стремится то общение, которое является наиболее важным из всех и обнимает собой все остальные общения. Это общение и называется государством, или общением политическим» [1, с. 214].

С позиции античной философии человек становится гражданином, обретает свою социальную значимость благодаря приобщению к целостности государства: «О том, кто имеет участие в законосовещательной или судебной власти, мы можем утверждать, что он и являет-

ся гражданином данного государства» [1, с. 154]; очевидно, что граждане наделяются некоторыми социальными полномочиями: поскольку граждане причастны управлению обществом.

В свою очередь, ощущение себя членом общества, гражданином Полиса дает импульс раскрытию особых «добродетелей» участия в управлении обществом; такие «добродетели» выражаются посредством социальных концептов свободы и справедливости, непосредственно влияют на взаимоотношения между правительством и гражданами. Политическое мышление в античности ведется в направлении от интересов полиса к конкретному гражданину, а не наоборот. Подобный формат политического мышления обусловлен античной культурной спецификой.

Проблематизацию концептов всеобщей воли, верховной власти находим в работах Руссо; уже в «Женевских рукописях» он пишет о «бездне политики в государственном устройстве» [14, с. 131]; сознает всю сложность и многомерность политической системы. Согласно Руссо, государственная власть базируется на общественном компромиссе, представляющем виртуальный конструкт и воздействующем на реальный социум [14]. На неформальной основе такого компромисса базируется реальное право, придающее статус легитимности наличной силе, при этом предполагается свобода граждан, однако в рамках устоявшегося значения концепта «свобода», и эта свобода, благодаря своему размытому пониманию и абстрактному характеру, предназначена сглаживать существующие отличия в условиях жизни, доступности социальных и экономических ресурсов, причастности к власти, – такова сущность политической казуистики.

Руссо в некоторых моментах своей политической философии продолжал логику Аристотеля. В дальнейшем эту эстафету перехватил Гегель. Маркс, основываясь на «Философии права» Гегеля, направил свою критику на западную политическую философию и актуальное ему государственное устройство.

Для Гегеля государство вбирает в себя все множество индивидуальных волевых актов, направленных на выражение личной свободы: как разумная, целенаправленная, универсальная реализация такой свободы. Однако вместе с тем, антиномично основной тенденции, существует особая форма политического отчуждения.

Сущность государства, его разумное предназначение проявляет себя в кризисные моменты истории, когда возникают флуктуации общественно-политического развития, посредством очень непростых решений. Невозможно, говоря о политическом векторе развития, не прибегнуть к концепту «*решений исторической значимости*», то есть решений, кардинально трансформирующих основные характеристики социума, решений, имеющих далеко идущие исторические следствия¹. Политика предполагает историческое самосознание и готовность к ответственным решениям, имеющим следствия для всего социума, при этом важно понимание основных социальных концептов. В объективных отношениях господства – подчинения человек проявляет собственную субъективную духовную волю и формирует соответствующее политической сфере некое специфическое «сознание» [8].

Результаты политических решений обретают свой смысл в будущем развитии, объективные их оценки возможны только ретроспективно, в результате рефлексии, политика же осуществляется путем «проспекции», проецирования, имеет поступательное движение, иначе говоря, она имплицитно содержит в себе и трудновыполнимую попытку прояснить смысл текущей исторической ситуации, разобраться в потоке современных социальных явлений и, с другой стороны, жесткую приверженность определенным политическим взглядам. Такая ситуация не может не порождать противоречий. В некотором смысле политика наиболее ярко проявляет себя в ситуации социального кризиса, в «переломных», узловых моментах истории.

Большинство авторов сходятся во мнении, что определение политического обязательно включает в себя момент волевого принятия решения, кроме того, всякое политическое решение предполагает эманацию власти. Но необходимо добавить, что политическое решение полагается и конструируется в рамках актуальных социальных концептов, их установившейся «естественной» интерпретации данным обществом.

Изучая социальные антиномии, важно рассмотреть как эпистемологический аспект условий их формирования, так и практический аспект их политической реализации. Стремясь понять как динамику протестного движения, так и его фундаментальные теоретические

¹ Решения такого рода не обязательно должны приниматься на уровне высшей законодательной или исполнительной власти. Об одном из таких резонансных решений Верховного суда США (по делу защиты однополых браков, *Obergefell et al. v. Hodges*) и его воздействии на контекст современной политической жизни государств Запада пишет В. В. Печатнов [11].

следствия, будем иметь своей целью оценку их взаимозависимости, спросив, как повлиял на теорию социального движения исторический контекст, и наоборот: как теория сформировала предпосылки для конкретных политических действий.

Социальные антиномии порождают противоречивую, так называемую «спорную политику», которая фокусируется прежде всего на формировании общественных установок. Такая политика касается общественных требований, обязана выражать интересы социума, что приводит к скоординированным усилиям от имени общих интересов или программ, в которых правительства участвуют в качестве целеполагающих акторов, инициаторов претензий или третьих сторон.

Чтобы осветить соответствующие процессы политических антиномий, рассмотрим несколько концептуальных механизмов, посредством которых формируются коллективные субъекты, с возможностью:

- формулировать согласованные политические дискурсы;
- создавать социальные сети и функциональные организации;
- перемещаться по постоянно колеблющимся структурам политических перспектив,

чтобы продвигать свои материальные, идеологические и/или культурные интересы и идентичности вопреки действиям оппонентов, обладающих превосходными материальными и институциональными ресурсами.

В традиционной социальной и политической науке (особенно в 1950-х и начале 1960-х гг.) коллективные действия в основном рассматривались как пример политически экстраординарного состояния: феномены, отражающие аберрацию, дезориентацию и социальную декомпозицию. Внутри этого огромного архипелага постоянно возникающих явлений социальные движения рассматривались как просто наиболее заметное выражение процессов, которые были по существу предполитическими, патологическими и в конечном итоге нерациональными. Естественно, в таком контексте ключевой вопрос: почему возникают случаи социальных антиномий? Однако новое философское осмысление политических предпосылок в корне изменило этот вопрос. В той мере, в какой сущность социальных антиномий искажается в призмах подхода структурного или классового доминирования, в той же мере новый подход не только не противопоставляет коллективные интересы индивидуальным стремлениям, но и представляет собой ключевую координацию политики и общественной жизни в целом.

Социальные антиномии требуют принятия политических мер для социально-экономической, политико-институциональной и/или символично-культурной перестройки, которая, если она будет реализована, улучшит доступ отдельных граждан к политической системе. «Спорная политика» в основном выступает в качестве «неофициальной» политики: такая политика, хотя и находится в постоянном и плотном взаимодействии с государством и другими официальными органами, является в первую очередь надинституциональной. «Частные» политические субъекты, которые представляют интересы определенных социальных групп, лишены обычного доступа к политической системе, правительственным агентам и ресурсам. Что же касается формирования системы знаний в современном обществе, А. Заман развивает положение Фуко о том, что современные науки, касающиеся человеческой деятельности, претендуют на универсальные научные истины, но фактически выражают лишь этические и политические установки конкретного общества [21]. С другой стороны, люди в значительной мере подвержены когнитивным иллюзиям, «иллюзиям принятия решения» [17].

Если наше рассмотрение антиномий общественного-политического развития релевантно основным социальным тенденциям, если история государства выглядит и более рациональной и, одновременно, более подвержена влиянию страстей, чем отдельный индивид, то следствием будет проблематизация задачи общественного *контроля* над государством. Вопрос общественного контроля, как и проблему рациональности государственных политических решений, нельзя редуцировать лишь до проблемы социально-экономических отношений.

Проблема общественного контроля, как и проблема рациональности государственных политических решений, выражаются в необходимости выработать адекватные механизмы действенного институционального формата. Концепт справедливости определяет функцию общественного контроля, сам же концепт «контроля» напрямую связан с одной из фундаментальных антиномий политического бытия и претендует на *практическое* разрешение данной антиномии; предполагается, что государство не должно сосредотачивать всю полноту власти; предполагается, что государство осуществляет должное управление, организацию и создает условия для того, чтобы индивид мог проявить себя в качестве существа политического; и при этом предполагается, что диктатура становится недопустимой.

Правильно проблематизировать вопрос политического контроля смогли лишь те политические философы, которые предварительно осознали саму специфику политики и смогли эксплицитно выделить имманентно присущие ей антиномии. Были выделены два важнейших аспекта политически здорового государства: свободное и независимое общественное мнение, а также независимое правосудие.

Эти два аспекта имеют первостепенную важность, именно концепты *справедливости* и *свободы* лежали в основе большинства общественно-политических антиномий, нашедших свое выражение в протестных движениях и революциях; политические протестные выступления вдохновляли не только экономические и социальные интересы, цели были в первую очередь политическими; иначе говоря, протесты были инспирированы новым социальным «отчуждением», отчуждением политической власти от гражданского общества. Вопрос политического отчуждения обрисовывается уже в «Горгии» [12] и является проблемой не-истинности бытия и явления, сопряжен с мистификацией. Эта же проблема заостряется в отношении власти к действительной, позитивной свободе отдельных граждан, в отношении к концептам справедливости и свободы. Реализация себя, даже в свободном обществе, не является простым процессом, однако участие в том или ином политическом институте дает его члену доступ к определенным ситуациям и возможностям действия [7]. В таком случае «ситуация действия представляет себя как область актуальных потребностей в согласовании и возможностей действия...» [16].

Отдельно стоит подчеркнуть вклад политики патернализма в формирование антиномий. Патернализм зачастую носит нормативный характер, однако философские его основания являются достаточно спорными. А. Рубинштейн замечает: «Патернализм в любой форме, включая либертарианский, асимметричный и политику мягкого подталкивания, основан на нормативном стандарте, на знании что должно быть» [13]. Свой вклад в формирование политических антиномий вносит и финансовая сфера, о чем содержательно пишет Арриги [2]. Именно финансовые отношения, имущественное право вносят значительные ограничения, можно сказать, фреймируют концепты справедливости и свободы.

В результате приходим к заключению, что смысл концептов справедливости и свободы понимается в рамках актуального социального контекста, согласно духу времени, но также трансформируется в индивидуальном процессе интерпретации, процессе присвоения смыслов самим интерпретатором.

Подводя итоги нашего исследования, можно сказать, что вектором и ориентиром в восприятии социальных феноменов выступает набор социальных концептов, именно определенное специфическое понимание социальных концептов, находясь на заднем плане восприятия, задает стиль процессам антиципации и типизации социальных явлений.

Список литературы

1. Аристотель. Политика // Аристотель. Собр. соч. : в 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1984. С. 302–456.
2. Арриги Д. Долгий двадцатый век. Деньги, власть и истоки нашего времени. М. : Территория будущего, 2007. 211 с.
3. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации. М. : Академ. проект, 2005. 452 с.
4. Деррида Ж. Поля философии. М. : Академ. проект, 2012. 312 с.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр. А. Б. Гофмана. М. : Канон, 1995. 332 с.
6. Корсунский А. Г. Дискуссионные вопросы экономической методологии и их философские основания // Экономические и гуманитарные науки. 2017. № 6 (305). С. 3–16.
7. Корсунский А. Г. Коллективная интенциональность // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 6. С. 26–30.
8. Корсунский А. Г. Политический дискурс в работах современных французских философов // Дискурс-Пи. 2016. № 1 (22). С. 108–111.
9. Корсунский А. Г. Свобода как философский концепт и как политическая практика // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 41. С. 57–64.
10. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2014. 384 с.
11. Печатнов В. В. Традиционные ценности и проблемы межкультурного диалога // 25 лет внешней политике России : сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8–9 декабря 2016 г.) : в 5 т. Т. 5. Социально-гуманитарные аспекты международных отношений : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А. В. Мальгина ; [науч. ред. : А. В. Шестопал и др.] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел РФ ; Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). М. : МГИМО-Университет, 2017. С. 32–35.
12. Платон. Горгии // Платон. Собр. соч. : в 3 т. Т. 1. М. : Мысль, 1968. С. 157–191.

13. Рубинштейн А. Я. Методологический анализ теории опекаемых благ. М. : Ин-т экономики РАН, 2014. 64 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. М. : Наука, 1969. 704 с.
15. Флек Л. Возникновение и развитие научного факта: введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива. М. : Идея-Пресс, 1999. 220 с.
16. Хабермас Ю. От критической теории к теории коммуникативного действия. Ульяновск : Изд-во Ульянов. гос. тех. ун-та, 2001. 134 с.
17. Ariely D. The Hidden Forces That Shape Our Decisions Publisher Harper Collins. San Francisco : Cooper & Company, 2008. 280 p.
18. Badiou A. Louis Althusser. L. : Verso, 2009. 54 p.
19. Davidson D. Actions, Reasons and Causes // Journal of Philosophy. 1963. № 60. P. 685–700.
20. Foucault M. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté // Dits et écrits: 1954–1988. T. IV: 1980–1988. Paris : Gallimard, 1994. 721 p.
21. Zaman A. The Normative Foundations of Scarcity // Real-world economics review. 2012. № 61. P. 22–39.

The philosophical aspect of political and conceptual antinomies

A. G. Korsunskiy

post-graduate student of the Department of philosophy, Crimean Federal University n. a. V. I. Vernadsky. Russia, Simferopol. ORCID: 0000-0002-1886-7425. E-mail: 8equinox4@gmail.com

Abstract: the article is devoted to the study of the genesis of political antinomies within the framework of a philosophical analysis of fundamental implicit social contradictions. The relevance of the research topic is conditioned by the practical need for philosophical comprehension of the nature of social contradictions, which contain traces of antinomy in their basis. Such philosophical comprehension, in turn, is necessary for an adequate assessment of the current political tendencies and the construction of a relevant model for the development of social relations. The purpose of the article is to explicate the main factors influencing polarization in society, the author identifies a number of destabilizing moments in the sociocultural context of modern society and provides their detailed analysis from the standpoint of social philosophy. The article gives some historical outline of the philosophical understanding of the political, the connection of politics with conceptual representations. Particular attention is paid to the concepts of justice and freedom in the framework of the task of explicating antinomies. The subject of the influence of the individual on certain political narratives is touched upon, however, at the same time, its conceptual representations are also considered. Politics is viewed not as a dead system of concepts, but as a living historical identity, such an approach is a principled, a thread of Rent for the problems outlined in the article. Political concepts are explored prospectively, taking into account the teleological component, which allows us to move away to expand the horizon of possible philosophical interpretations. The result of the research is the substantiation of the connection of political, social contradictions and implicit conceptual worldviews emerging in a society, the explication of this connection through teleological interpretations is given. The main results of the research carried out in the article can be used in the field of social philosophy.

Keywords: antinomies, social concepts, teleology.

References

1. Aristotle. *Politika* [Politics] / Aristotle. *Sobr. soch.: v 4 t. T. 3* [Coll. works: in 4 vol. Vol. 3]. M. Mysl'. 1984. Pp. 302–456.
2. Arrigi D. *Dolgij dvadcatyj vek. Den'gi, vlast' i istoki nashego vremeni* [Long twentieth century. Money, power and origins of our time]. M. Territory of the future. 2007. 211 p.
3. Giddens EH. *Ustroenie obshchestva: ocherk teorii strukturacii* [Structure of society: an essay on the theory of structuration]. M. Academ. project. 2005. 452 p.
4. Derrida J. *Polya filosofii* [Field of philosophy]. M. Academ. project. 2012. 312 p.
5. Durkheim E. *Sociologiya. Eyo predmet, metod, prednaznachenie* [Sociology. Its subject, method, purpose] / transl. from Fr. by A. B. Hoffman. M. Canon. 1995. 332 p.
6. Korsunskij A. G. *Diskussionnye voprosy ehkonomicheskoy metodologii i ih filosofskie osnovaniya* [Discussion questions of economic methodology and their philosophical bases] // *Ehkonomicheskie i gumanitarnye nauki* – Economic and humanitarian sciences. 2017, № 6 (305), pp. 3–16.
7. Korsunskij A. G. *Kollektivnaya intencional'nost'* [Collective intentionality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Vyatka State University. 2017, No. 6, pp. 26–30.
8. Korsunskij A. G. *Politicheskij diskurs v rabotah sovremennyh francuzskih filosofov* [Political discourse in the works of modern French philosophers] // *Diskurs-Pi* – Discourse-PI. 2016, № 1 (22), pp. 108–111.
9. Korsunskij A. G. *Svoboda kak filosofskij koncept i kak politicheskaya praktika* [Freedom as a philosophical concept and as a political practice] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2018, No. 41, pp. 57–64.
10. Latour B. *Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu* [Reassembly of the social: an introduction to actor-network theory]. M. Publ. house of Higher School of Economics. 2014. 384 p.

11. *Pechatnov V. V. Tradicionnyye cennosti i problemy mezhkul'turnogo dialoga* [Traditional values and problems of intercultural dialogue] // 25 let vneshnej politike Rossii : sb. materialov H Konventa RAMI (Moskva, 8–9 dekabrya 2016 g.) – 25 years of Russia's foreign policy: collection of materials of the X Russian Association of International Studies Convention (Moscow, December 8-9, 2016): in 5 vol. Vol. 5. Social'no-gumanitarnyye aspekty mezhdunarodnyh otnoshenij – Socio-humanitarian aspects of international relations: in 2 pts. Pt. 1 / under the general editorship of A. V. Malgin; [scient. ed.: A.V. Shestopal et al.]; Moscow State In-t of International Relations (un-t) of Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Rus. Association of International Studies (RAIS). Moscow. MGIMO-Universitet. 2017. Pp. 32–35.
12. *Plato. Gorgij* [Gorgias] / *Plato. Sobr. soch.: v 3 t. T. 1* [Coll. works: in 3 vol. Vol. 1]. M. Mysl'. 1968. Pp. 157–191.
13. *Rubinstein A. I. Metodologicheskij analiz teorii opekaemyh blag* [Methodological analysis of the theory of patronized goods]. M. Institute of Economics, RAS. 2014. 64 p.
14. *Rousseau J.-J. Traktaty* [Treatises]. M. Nauka. 1969. 704 p.
15. *Fleck L. Vozniknovenie i razvitie nauchnogo fakta: vvedenie v teoriyu stilya myshleniya i myslitel'nogo kollektiva*. [Emergence and development of scientific fact: an introduction to the theory of thinking style and thought collective]. M. Idea-Press. 1999. 220 p.
16. *Habermas YU. Ot kriticheskoy teorii k teorii kommunikativnogo dejstviya* [From critical theory to the theory of communicative action]. Ulyanovsk. Publishing house of Ulyanovsk State Technical University. 2001. 134 p.
17. *Ariely D. The Hidden Forces That Shape Our Decisions* Publisher Harper Collins. San Francisco : Cooper & Company, 2008. 280 p.
18. *Badiou A. Louis Althusser*. L.: Verso, 2009. 54 p.
19. *Davidson D. Actions, Reasons and Causes* // Journal of Philosophy. 1963. № 60. P. 685–700.
20. *Foucault M. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté* // Dits et écrits: 1954–1988. T. IV: 1980–1988. Paris : Gallimard, 1994. 721 p.
21. *Zaman A. The Normative Foundations of Scarcity* // Real-world economics review. 2012. № 61. P. 22–39.

Культурная идентификация в условиях трансформирующегося коммуникативного пространства

А. Р. Стрельчук

аспирант кафедры философии, социологии и теории социальной коммуникации, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова. Россия, г. Нижний Новгород.
E-mail: ar.strelchuk@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются особенности культурной идентификации в условиях трансформации коммуникативного пространства современной цивилизации, происходящей под влиянием новых информационно-коммуникативных технологий и разрушения тысячелетиями накапливаемых систем культурных кодов, выполняющих роль социальных механизмов закрепления и воспроизводства социокультурного опыта поколений. Культурные коды как механизмы организации образа жизни и регламентации коммуникативной среды этносов способствовали сохранению ведущих признаков национальных культур и этнокультурной идентичности, обеспечивая тем самым преемственность в историко-культурном развитии общества. Трансформация коммуникативного пространства в эпоху глобализации видоизменяет системы культурных кодов в направлении появления новых символических форм закрепления и передачи информации и регламентации культурно-коммуникативных процессов. Цифровые технологии и массовые информационные средства связи формируют пространство, наполненное многообразием новых смыслов и символов. Они встраиваются в повседневную жизнь современных людей, позволяя быстрее взаимодействовать, изменяя при этом роль информации в развитии общества и разрушая основы коллективной идентичности. В этих условиях содержание и направленность коммуникационных процессов также претерпевают существенные изменения, оказывая тем самым большое влияние на духовно-нравственные устои человеческого бытия, размывание границ этнокультурной и личной идентичности, формирование и восприятие современных образов мира. В условиях виртуализации социальных процессов происходит вытеснение традиционных этических эталонов и норм коммуникативного взаимодействия людей, в связи с чем современный человек сталкивается с проблемой несоответствия темпов технологического развития изменениям в коммуникативной среде и разрушением системы классических традиционных ценностных ориентаций.

Ключевые слова: культура, коммуникация, коммуникативное пространство, культурные коды, глобализация, ценностные ориентации.

Виртуализация коммуникативного пространства коренным образом изменяет веками формировавшиеся системы культурных кодов народов, внося в организацию образа жизни и коммуникативную среду совершенно новые элементы конструирования социальной реальности и выстраивания отношений между людьми [16, с. 137].

Особую роль играет Интернет, рост влияния которого на все сферы жизни человека происходит невероятно быстрыми темпами. В результате современный человек все более нуждается в ценностно-смысловых ориентациях в сфере культурных образцов и норм, адекватных изменениям в мире. Усиливается также тенденция к познанию своих культурно-исторических корней, истоков духовно-нравственных ценностей, формируется устойчивая потребность в изучении и сохранении национального культурного наследия как важнейшего признака и критерия этнокультурной идентичности. Но в современных условиях, когда культура и экономика становятся транснациональными, отчетливо прослеживаются трудности в сохранении и идентификации традиционных ценностей национальных культур¹.

В условиях «расширенной объективно-виртуальной реальности», понимаемой как единство природной, социальной и виртуальной реальностей [13], формируется новый тип культуры, в проекциях которой национальное, традиционное удерживается сохранением богатства национального языка, влияния семьи и институтов образования, духовно-нравственного наследия национальной истории. Однако особенности виртуальной коммуникации, а также усиливающееся влияние симулякров на формирование образов мира затрудняют возможности прогнозирования дальнейших изменений в культуре коммуникативного пространства сетевого сообщества. Дело в том, что феномен социальной виртуальной коммуникации, а также технологии ее осуществления все еще остаются достаточно мало исследованными областями как научного знания, так и философского.

Одной из сфер коммуникативного пространства в эпоху глобализации стала цифровая среда, а новой формой идентификации человека стала сетевая личность. В связи с этим в центре внимания множества исследований стоит проблема влияния современных информационно-коммуникативных технологий на традиционные социальные практики. Особое внимание уделяется проблеме изменения ценностных установок и мотивов поведения, в первую очередь молодежи. Э. Тоффлер в известной монографии «Шок будущего» пишет об углублении внутреннего конфликта личности, связанного с приоритетами краткосрочных форм общения, разрывом между мысленными образами и моделями действительности, порождаемыми новыми медиа, и тем, «что есть на самом деле» [17, с. 203]. Фрагментарность современной культуры, быстротечность общественных процессов, неустойчивость ценностных ориентаций создают условия, когда в системе факторов, определяющих духовные потребности и интересы личности, приоритетную роль начинают играть имиджевые и симуляционные технологии.

Если до появления сетевого сообщества грани идентичности определялись культурой, территорией проживания, этничностью, языком, религией, политическими убеждениями и другими мировоззренческими установками, то теперь люди управляют множественными идентичностями, которым не препятствуют ни географические, ни социальные, ни какие-либо другие признаки. С развитием интернет-технологий, появлением блогинга и социальных сетей у человека появляется совершенно новый культурный опыт – каждый становится автором, самоидентифицируясь через текст. Следовательно, важнейшим фактором регулирования этих процессов становится понимание автором своей ответственности за создание текстового, фото-, видео- и аудиоконтента. Трудность заключается в том, что информация любой степени достоверности стала общедоступной, а ее тиражируемость не имеет временных, пространственных или авторских ограничений.

Происходит постепенное вытеснение традиционных культурных кодов, этических эталонов, языковых моделей, а также норм регламентации коммуникационных процессов. В рассматриваемом контексте большой интерес представляет проблема исследования влияния системы идеограмм и смайликов, т. е. языка эмодзи, используемого в электронных сообщениях и веб-страницах, на формирование образов мира в условиях сетевого сообщества.

Трудно представить себе ситуацию, когда мир образов реальной действительности во всем богатстве и разнообразии его природных и социокультурных признаков, веками накапливаемых и закрепленных в языке и в культурных кодах, механизмах преемственности и воспроизводства социального опыта будет вытеснен цифровыми технологиями, языком эмодзи, сетевыми формами коммуникации между людьми. Однако в связи с этим необходимо согласиться, что разрабатываемый С. Н. Макеевым подход к данной проблеме, рассматриваемой под углом зрения «расширенной объективно-виртуальной реальности», позволяет расширить возможности социально-философского и культурологического осмысления новых информационно-коммуникативных и цифровых технологий и их влияния на процессы коммуникации и ценностный мир человека. Нельзя не согласиться с тем, что «...технологии расширенной объективно-виртуальной реальности несут в себе функцию расширенной формы общения, связывающую человека с техникой, человека с человеком, человека с обществом» [13, с. 122].

Очевидно, что глобальное коммуникационное пространство современной цивилизации играет колоссальную роль в формировании новой картины мира, образы которого создаются не в реальной практике инструментального или коммуникативного действия [19, с. 250] а новыми информационно-коммуникативными технологиями. К ежедневному использованию последних, по данным совместного исследования Google и Ipsos, прибегают 65% россиян, а если речь идет о молодом поколении (от 13 до 24 лет), то эта цифра вырастает до 98% [22]. Одним из первых исследований проблемы интернет-коммуникаций в отечественной философии и социологии была работа Д. В. Иванова «Виртуализация общества». В ней автор, рассматривая особенности личности эпохи Постмодерна, подчеркивает, что человек, погруженный в виртуальную реальность, «увлеченно “живет” в ней, сознавая ее условность, управляемость ее параметров и возможность выхода из нее...». В перспективе виртуализации развития общества, по мнению Д. В. Иванова, «отношения между людьми примут форму отношений между образами» [9, с. 34].

Еще более сложной оказалась проблема взаимовлияния человека и виртуальной информационно-коммуникативной среды. По справедливому замечанию А. В. Голубинской, «виртуальное информационное пространство при появлении в нем человека становится своеобразным “хамелеоном”, “цвет” которого зависит от... модели поведения пользователя,

его знаний и представлений о работе с современными информационными технологиями...» [4, с. 33]. Но создаваемое человеком виртуальное информационное пространство, в свою очередь, способно конструировать хамелеонообразную символическую реальность, определяющую возможности корректировать поведение людей с учетом разнообразия культурных образцов и систем ценностей.

И вот здесь отчетливо прослеживаются два возможных направления в теории и практике дальнейшего развития культуры применительно к условиям, которые, как нам представляется, можно обозначить как постглобализационный период развития современной цивилизации.

Во-первых, эволюция форм и направлений развития культуры предполагает формирование в коммуникативном пространстве комплекса социальных практик и духовных процессов, ориентированных на приоритет национально-культурных оснований национального самосознания, этнокультурной идентичности и духовно-нравственной преемственности. Слабым звеном данного подхода является опасность изоляционизма, а также распространение в массовом, в первую очередь молодежном, сознании националистических идей². Культурные проекции данного типа несут в себе реальную опасность духовных предпосылок экстремизма, агрессивности, неприятия инакомыслия и т. д.

Что касается другого подхода к будущему культурных проекций, то здесь господствуют глобализационные приоритеты. В частности, признается неизбежной унификация ведущих признаков национальных культур, создание единых культурных шаблонов общепринятого. Реально же в культурных моделях (проекциях) коммуникативного пространства формируются американизированные образы культурных героев, высшим эталоном жизненного успеха становятся прагматические ценности.

В то же время виртуализация коммуникативного пространства в данном варианте обеспечит свободу выбора норм поведения, так как анонимность виртуальной коммуникации снимает проблему нравственного контроля и нравственной ответственности, стирает грани и уничтожает определяющие признаки этнокультурной и гражданской идентичности. Проникая во все сферы жизни общества, эти особенности предлагаемой модели культурного развития будут способствовать вытеснению классических и традиционных ценностей христианской и общечеловеческой культуры.

Очевидно, что глобальное коммуникационное пространство является мощным инструментом формирования новой системы ценностей современного человека. И важно осознавать, что человечество, приобретая огромные возможности для диалога и взаимодействия в видах своего прогрессивного развития, одновременно входит в полосу рисков, связанных с универсализацией жизненного порядка и размыванием духовно-нравственных оснований культурной идентичности, что может привести к необратимым последствиям деструктивного характера.

Список литературы

1. Акчурина И. А. Концепция виртуальных миров и научное познание // Рос. акад. наук ; Ин-т философии. СПб., 2000. 317 с.
2. Апель К.-О. Априори коммуникативного сообщества // Апель К.-О. Трансформация философии / пер. с нем. М. : «Логос», 2001. 344 с.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М. : Изд-во «Весь мир», 2004. 120 с.
4. Голубинская А. В. Релевантность сознания и виртуально-информационной среды как фактор социальной стратификации : дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2018.
5. Дергачева Е. А. Концепция социотехноприродной глобализации: Междисциплинарный анализ. М. : Ленанд, 2016. 256 с.
6. Дергачева Е. А. Философия техногенного общества. М. : Ленанд, 2011. 216 с.
7. Емелин В. А. Человек технологический. Трансформация идентичности в условиях развития информационного общества // Философские науки. 2015. № 2. С. 154–157.

² Разумеется, распространение национализма, в том числе в крайних, экстремистских формах, является лишь одним из многих вызовов. В реальной жизни существенной корректировке могут подвергаться все, даже наиболее устойчивые мировоззренческие характеристики личности. Недавно проведенный Общественным институтом исследования религии (Public Religion Research Institute – PRRI) анализ «Меняющаяся религиозная престижность Америки» (сентябрь 2017 г.), основанный на выборке из 101 тыс. граждан во всех 50 штатах, показал, что такие изменения происходят чрезвычайно быстро и могут приводить к непредсказуемым последствиям [14].

8. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве Интернета // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 74–84.
9. Иванов Д. В. Виртуализация общества // Социология и социальная антропология. СПб., 1997. 96 с.
10. Кутырев В. А. Заколдованные прогрессом : сб. ст. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 445 с.
11. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
12. Луман Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии / под ред. А. О. Бороноева. СПб., 1994. С. 25–42.
13. Макеев С. Н. Феномен социального общения в пространстве расширенной объективно-виртуальной реальности : канд. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2017.
14. Печатнов В. В., Печатнов В. О. Меняющийся религиозный ландшафт Америки // Мировая экономика и международные отношения. 2018. Т. 62. № 9. С. 57–68.
15. Печатнов В. В. Традиционные ценности и проблемы межкультурного диалога // 25 лет внешней политике России : сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8–9 декабря 2016 г.) : в 5 т. Т. 5. Социально-гуманитарные аспекты международных отношений : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А. В. Мальгина ; [науч. ред. : А. В. Шестопал и др.] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел РФ ; Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). М. : МГИМО-Университет, 2017. С. 29–40.
16. Савруцкая Е. П., Жигалев Б. А., Дорожкин А. М., Устинкин С. В. Образование. Культура. Язык : монография / под общ. ред. Е. П. Савруцкой. Н. Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ»; СПб. : Изд-во РХГА, 2014. 232 с.
17. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : ООО «Изд-во ФСТ», 2001. 557 с.
18. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М. : АСТ : Полиграфиздат, 2010. 588 с.
19. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2001. 380 с.
20. Человек в системе коммуникации. Проблемы глобализации и молодежь : сб. науч. тр. участников XI междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. П. Савруцкой, А. В. Никитина. Н. Новгород : Гладкова О. В., 2015. 211 с.
21. Шмидт Э., Коэн Д. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государства. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013, 368 с.
22. Think with Google : сетевое издание. URL: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (дата обращения: 26.02.2018).

Cultural identification in the conditions of a transforming communicative space

A. R. Strelchuk

post-graduate student of the Department of philosophy, sociology and theory of social communication,
Nizhny Novgorod State Linguistic University n. a. A. Dobrolyubov. Russia, Nizhny Novgorod.
E-mail: ar.strelchuk@gmail.com

Abstract: the article deals with the peculiarities of cultural identification in the context of the transformation of the communicative space of modern civilization that occurs under the influence of new information and communication technologies and the destruction of accumulated cultural code systems that serve as social mechanisms of securing and replicating socio-cultural experience of generations. Cultural codes as mechanisms of organizing the way of life and regulation of the communicative environment of ethnic groups contributed to the preservation of the leading signs of national cultures and ethno-cultural identity, thus ensuring continuity in the historical and cultural development of society. Transformation of the communicative space in the era of globalization modifies the system of cultural codes in the direction of the emergence of new symbolic forms of fixing and transferring information and regulating cultural and communicative processes. Digital technologies and mass information means of communication form a space filled with a variety of new meanings and symbols that are integrated into the everyday life of modern people, allowing them to interact quickly, changing the role of information in process of development of society and destroying the foundations of collective identity. In these conditions, the content and direction of the communication processes also undergo significant changes, thereby exerting great influence on the spiritual and moral foundations of human existence, blurring the boundaries of the ethno-cultural and personal identity, the formation and perception of modern images of the world. In conditions of virtualization of social processes, traditional ethical standards and norms of people's communicative interaction now are being squeezed out, in connection with that modern man faces the problem of the discrepancy between the pace of technological development in changes in the communicative environment and the destruction of the system of classical traditional value orientations.

Keywords: culture, communication, communicative space, cultural codes, globalization, value orientations.

References

1. Akchurin I. A. *Koncepciya virtual'nyh mirov i nauchnoe poznanie* [Concept of virtual worlds and scientific knowledge] // *Ros. akad. nauk ; In-t filosofii* – Rus. Akad. of Sciences, Institute of philosophy. SPb. 2000. 317 p.
2. Apel' K.-O. *Apriori kommunikativnogo soobshchestva* [Apriori of the communicative community] // *Apel' K.-O. Transformaciya filosofii* [Transformation of philosophy]. M. "Logos". 2001. 344 p.
3. Giddens EH. *Uskol'zayushchij mir: kak globalizaciya menyaet nashu zhizn* [Elusive world: how globalization changes our lives]. M. Publishing house "Ves' mir". 2004. 120 p.
4. Golubinskaya A. V. *Relevantnost' soznaniya i virtual'no-informacionnoj sredy kak faktor social'noj stratifikacii : dis. ... kand. filos. nauk* [Relevance of consciousness and the virtual information environment as a factor of social stratification: dis. ... PhD of philos. sciences]. N. Novgorod. 2018.
5. Dergacheva E. A. *Koncepciya sociotekhnoprirodnoj globalizacii: Mezhdisciplinarnyj analiz* [Sociotechnology concept of globalization: an interdisciplinary analysis]. M. Lenand. 2016. 256 p.
6. Dergacheva E. A. *Filosofiya tekhnogenogo obshchestva* [The Philosophy of the technogenic society]. M. Lenand. 2011. 216 p.
7. Emelin V. A. *Chelovek tekhnologicheskij. Transformaciya identichnosti v usloviyah razvitiya informacionnogo obshchestva* [Technological man. Transformation of identity in the development of the information society] // *Filosofskie nauki* – Philosophical sciences. 2015, No. 2, pp. 154–157.
8. Emelin V. A., Thostov A. SH. *Vavilonskaya set': ehroziya istinnosti i diffuziya identichnosti v prostranstve Interneta* [Babylonian network: the erosion of truth and the diffusion of identity in the Internet space] // *Vo-prosy filosofii* – Problems of philosophy. 2013, No. 1, pp. 74–84.
9. Ivanov D. V. *Virtualizaciya obshchestva* [Virtualization of society] // *Sociologiya i social'naya antropologiya* – Sociology and social anthropology. SPb. 1997. 96 p.
10. Kutyrev V. A. *Zakoldovannye progressom : sb. st.* [Enchanted by progress: coll. art.] M.; Berlin. Direkt-Media. 2015. 445 p.
11. Lotman YU. M. *Vnutri myslyashchih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya* [Inside minded worlds. Man-text-semiosphere-history]. M. Languages of Russian culture. 1996. 464 p.
12. Luhmann N. *Ponyatie obshchestva* [The concept of society] // *Problemy teoreticheskoy sociologii* – Problems of theoretical sociology / under the editorship of A. O. Boronoev. SPb. 1994. Pp. 25–42.
13. Makeev S. N. *Fenomen social'nogo obshcheniya v prostranstve rasshirennoj ob"ektivno-virtual'noj real'nosti : kand. dis. ... kand. filos. nauk* [The phenomenon of social communication in the space of expanded objective-virtual reality: dis. ... PhD of philos. sciences]. N. Novgorod. 2017.
14. Pechatnov V. V., Pechatnov V. O. *Menyayushchij religioznyj landschaft Ameriki* [Changing religious landscape of America] // *Mirovaya ehkonomika i mezhdunarodnye otnosheniya* – World economy and international relations. 2018, vol. 62, No. 9, pp. 57–68.
15. Pechatnov V. V. *Tradicionnye cennosti i problemy mezhkul'turnogo dialoga* [Traditional values and problems of intercultural dialogue] // *25 let vneshnej politike Rossii : sb. materialov H Konventa RAMI (Moskva, 8–9 dekabrya 2016 g.) – 25 years of Russia's foreign policy: collection of materials of the X Russian Association of International Studies Convention (Moscow, December 8–9, 2016): in 5 vol. Vol. 5. Social'no-gumanitarnye aspekty mezhdunarodnyh otnoshenij - Socio-humanitarian aspects of international relations: in 2 pts. Pt. 1 / under the general editorship of A. V. Malgin; [scient. ed.: A. V. Shestopal et al.]; Moscow State In-t of International Relations (un-t) of Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; Rus. Association of International Studies (RAIS). Moscow. MGIMO-Universitet. 2017. Pp. 29–40*
16. Savruckaya E. P., Zhigalev B. A., Dorozhkin A. M., Ustinkin S. V. *Obrazovanie. Kul'tura. YAzyk : monografiya* [Education. Culture. Language : monograph] / under the general editorship of E. P. Savrutskaya. N. Novgorod. FSBEI HPO "NGLU"; SPb. Publishing house of Russian Christian Humanities Academy. 2014. 232 p.
17. Toffler EH. *SHok budushchego* [Shock of the future]. M. LLC "Publishing house FST". 2001. 557 p.
18. Fukuyama F. *Konec istorii i poslednij chelovek* [The end of history and the last man]. M. AST: Poligrafizdat. 2010. 588 p.
19. Habermas YU. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* [Moral consciousness and communicative action]. SPb. Nauka. 2001. 380 c.
20. *Chelovek v sisteme kommunikacii. Problemy globalizacii i molodezh' : sb. nauch. tr. uchastnikov XI mezhdunar. nauch.-prakt. Konf.* – A person in the communication system. Globalization and youth: coll. of scientific works of the participants of the XI Intern. scientific- pract. conf. / under the editorship of E. P. Savrutskaya, A. V. Nikitin. N. Novgorod. Gladkova O. V. 2015. 211 p.
21. Schmidt E., Cohen D. *Novyj cifrovoj mir. Kak tekhnologii menyayut zhizn' lyudej, modeli biznesa i ponyatie gosudarstva* [A new digital world. How technologies change people's lives, business models and the concept of the State]. M. Mann, Ivanov and Ferber. 2013. 368 p.
22. Think with Google: online edition. Available at: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/ru-ru/insights-trends/user-insights/novoe-pokolenie-internet-polzovatelei-issledovanie-privyчек-i-povedeniia-rossiiskoi-molodezhi-onlain/> (accessed: 26.02.2018).

Игра и детство: онтологические перекрестки

Л. Т. Ретюнских

доктор философских наук, профессор, МГУ им. М. В. Ломоносова. Россия, г. Москва.

E-mail: retunlar@gmail.com

Аннотация: в статье предлагается рассматривать игру и детство как онтологические феномены, в контексте субъектности их бытия. Игра как бытие конституируется в мире экзистенций. Она является одним из феноменов бытия, отграниченных от иных (работы, войны и т. п.). Иными словами, **играть** – означает осознавать, чувствовать, оценивать себя именно играющим (а не работающим, воюющим и т. п.). А понятие игру – значит сформировать рационально-эмоциональный образ феномена, предполагающий размытость его границ.

Детство начинает обладать своей бытийностью благодаря качественно отличному от взрослого (обыденного, повседневного) детскому мировосприятию, оно конституируется при помощи игры. Традиционная пропедевтическая концепция детства, восходящая к Аристотелю, вписывает детство в повседневность, линейную развернутость бытия, в границах которой ребенок – недочеловек, а детство, если так можно выразиться, – «недобытие». Общая характеристика «не-до» лишает его субъектности, ибо в этой стратегии исследования субъект не признается носителем смыслообразующих векторов, а там, где нет смысла, нет бытия. Однако феномен детства может быть представлен и как экзистенциальный: самоценный, целостный и глубокий, создающий собственные смыслы, в корне отличные от смыслов обыденного опыта и традиционной повседневности.

В статье обосновывается тезис о том, что детство и игра не тождественные, но взаимопересекающиеся реальности, участвующие в созидании друг друга. Точками пересечения названы «взрыв повседневности», искренность и самоидентификации.

Ключевые слова: игра, детство, онтология игры и детства, смыслы, повседневность, педагогика, образование, воспитание.

Игра и детство воспринимаются, как в науке, так и в пространстве обыденного сознания и здравого смысла как неразрывно связанные явления и взаимодополняющие друг друга понятия. Что нового можно увидеть в их взаимодействии и взаимопроникновении? Полагаю, что онтологический взгляд на проблему поможет осветить такие ее стороны, которые не всегда заметны традиционным исследователям этих процессов в рамках психологии и педагогики. Начнем с игры.

Замечу, разница между философским и психологическим подходом к игре заключается в том, что для психологии конкретные игры конкретных людей, в том числе и детей, являются непосредственным предметом исследования, а следовательно, изучаются и описываются игры детей разных возрастов с целью выявить некие общие тенденции в их существовании, установить причинно-следственные связи, другими словами, обобщить эмпирический материал. Философия же, по традиции, взирает на мир «с высоты птичьего полета», и для нее предметом анализа будут не конкретные игры конкретных людей, а игра вообще, которая в том или ином виде осуществляется в деятельности конкретных людей в конкретной ситуации. Психологические исследования, в данном случае, станут основанием, базой создания более высокой абстракции по имени «игра» и наполнения ее множественными смыслами. Отсюда, «собирачество» и описание детских игр не есть задача философии.

Что касается педагогического контекста, то педагогику я понимаю в русле концепции С. И. Гессена [3], как практическую философию, что обозначает ее задачу не как теоретическую, а как прикладную. Педагогика не исследует (в том смысле, что не дает теоретического описания) детские игры, она их создает, осуществляет и использует на основании данных психологии, культурологии, философии и т. п. Поэтому теоретические отрасли знания отвечают на вопрос «что такое игра?». А педагогика – на вопрос «как можно использовать (создать, организовать, применить и т. п.) игру (в обучении, воспитании и т. п.) и зачем она нужна?».

Таким образом, описанием игровых явлений сегодня занимаются многие конкретные науки, ведущие активную работу по сбору эмпирического материала исследования игры во-

обще, изучают разные игры (спортивные, игры-шансы, компьютерные и т. п.), игровые атрибуты, субъектов игры (дети, взрослые, студенты, подростки и т. п.), этнические игры и т. д. Все они дают первичный уровень общения, предлагая то или иное видение игры как таковой, позволяющее отделить игру от не-игры. Что касается философских оснований анализа игры, то они, на мой взгляд, пролегают в поисках разных стратегий концептуализации игры на основании интерпретации данных конкретных наук. Какие можно увидеть стратегии концептуализации в современной философии?

Большинство исследователей игры, так или иначе, сводят весь игровой комплекс к игровой деятельности в значении действия (эти понятия можно часто встретить в синонимичном употреблении), т. е. остаются приверженцами классических способов видения предмета. Например, Й. Хейзинга [10], которого по праву считают первым автором, создавшим целостную концепцию игры, понимает ее исключительно в контексте деятельностных характеристик и конкретных социокультурных реалий, отсюда само утверждение о тотальности игры, что, на мой взгляд, не соответствует ее реальности. Аналогично подходят к игре Г. Спенсер и его последователи. Если в культурологическом анализе (Хейзинга) игра-деятельность трактуется как всеобщность культурного бытия человека, то в психологическом (Б. Эльконин, К. Грос, Бойтендак и др.) – как поведение. В рамках деятельностного подхода важнейшим способом аналитического описания игры становится классифицирование, широко распространенное в классических познавательных системах еще со времен Аристотеля. Определенную классификацию игр дают М. Роу, М. Мидли, Р. Кеилиос [15] и др., от чего я сознательно отказываюсь в своем анализе игры, так как полагаю ее экзистенциальным феноменом, познаваемым в своей сути через постнеклассические методы и принципы.

Моя позиция является продолжением концепции игры, созданной Е. Финком [9], трактующим ее как феномен бытия. С моей точки зрения, игра осуществляется в жизненном мире человека в трех уровнях – *эмпирическом, экзистенциальном и коммуникативном*. Она, на мой взгляд, не столько действие, сколько состояние, и именно поэтому выявление сущностных особенностей игры невозможно без соотнесения ее с миром экзистенций, т. е. анализа специфики экзистенциального уровня бытия игры. Познание игры как экзистенции всегда прочувствованно и аксиологично, оно включает в себя рациональные и иррациональные моменты. Экзистенциальные признаки игры можно выявить с гораздо меньшей степенью точности и определенности, чем формальные (подчиненность правилам, определенное место, темпоральная замкнутость и т. п.), но все они складываются в единое переживание и осознание игры.

Игра как онтологический феномен предполагает наличие границ, определяющих ее качественное своеобразие и несводимость к иным феноменам, неразстворенность в них, равно как и неразстворенность иных феноменов в игре. Непреходящая суть игры в том, что она игра, она не «разыгрываемое бытие», но сама есть бытие, наделенное собственной подлинностью и самостью. И эта бытийная подлинность игры проявляется в ее «человечности», игра имеет место тогда, когда ее существование переживается, осмысливается и воспринимается субъектом как игровое.

Иными словами, **играть** – означает осознавать, чувствовать, оценивать себя именно играющим (а не работающим, воюющим и т. п.). А понять игру – значит сформировать рационально-эмоциональный образ феномена, предполагающий размытость его границ. Игра может в любой момент превратиться в не-игру, стоит ее субъекту отнестись к игровому действию как к чему-то другому, например зарабатыванию денег (профессиональный футбол); способу мести (принц Гамлет); страсти (азартный игрок) и т. д. Так же как не-игра легко трансформируется в игру, например сдача экзамена: стоит к нему отнестись как к игре, и полученная «двойка» будет восприниматься не как трагедия, а всего лишь как проигрыш. Более подробно с моим видением игры читатель может познакомиться в [5; 6; 7].

Таким образом, игра становится онтологическим феноменом тогда и только тогда, когда ее бытийность неразрывно связана с субъектом.

Субъектность игры делает ее многослойной, многоплановой, изменяющейся реальностью, не всегда коррелирующей с традиционными сюжетами, зафиксированными в культуре (спортивные игры, ролевые и т. п.). Если игра субъектна и это выводит ее понимание в поле онтологических смыслов, то как же быть с детством?

Детство, подсказывает нам здравый смысл, и ему вторят конкретные науки, есть просто период в жизни человека, предшествующий взрослости, он неразрывно связан с объективными процессами взросления, т. е. превращение индивида из младенца (недостаточного

человека) во взрослого (полноценного, достаточного), совершаемое по объективным физиологическим законам и сопровождаемое соответствующими психологическими и социальными изменениями. Следовательно, его характеристики и качественная определенность не могут быть связаны с субъектностью, за которой с необходимостью следуют субъективность и релятивность. Разве может быть детство релятивно? Можно согласиться с тем, что игровая реальность создается субъектом, который определяет, играет он или нет, но реальность детства создана природой, и никто не может выбрать, быть ему ребенком или нет.

Так или примерно так будет рассуждать исследователь, отказывающий детству в самостоятельной бытийности. Однако феномен детства может быть представлен и как экзистенциальный: самоценный, целостный и глубокий, создающий собственные смыслы, в корне отличные от смыслов обыденного опыта и традиционной повседневности. И это один из первых онтологических перекрестков детства и игры. Условно обозначим его как «взрыв повседневности».

Традиционная пропедевтическая концепция детства, восходящая к Аристотелю, вписывает детство в повседневность, линейную развернутость бытия, в границах которой ребенок – недочеловек, а детство, если так можно выразиться, – «недобытие». Общая характеристика «недо» лишает его субъектности, ибо в этой стратегии исследования субъект не признается носителем смыслообразующих векторов, а там, где нет смысла, нет бытия. «Взрослый» автор с позиций своей взрослости фиксирует игровой характер смыслообразования в мире детства, полагая его чем-то вторичным по отношению к смыслообразованию взрослого мира. Взрослый «знает», что хорошо, что плохо, что вредно, что полезно, что важно, что неважно и т. п., и транслирует это знание в мир детства с заведомой установкой на то, что его смыслы – настоящие, а детские – не настоящие, временные, говоря игровым языком, «незаправдашные». Или это – игра, в отличие от его, взрослого, настоящей жизни. Однако это сравнение никак не может быть названо пересечением или перекрестком, но лишь аналогией, т. е. реальностью, существующей параллельно. В границах повседневности детство подобно игре, оно – не настоящее (в значении не важное).

Пересечение возникает там, где субъектность бытия потенциально готова преодолеть повседневность, выйти за ее границы. Ребенок реализует свою субъектность через игру, она становится эффективным механизмом смылосозидания, творящего мир. Ребенок, даже будучи «недочеловеком», является субъектом, создающим реальность, задавая ей смысловые границы и ценностные ориентиры. Детство «взрывает повседневность» только потому, что ему чужда обыденность с ее четкими контурами и устоявшимися стандартизированными веяниями (сначала школа, потом институт, потом работа, потом семья и т. п. – или работа важнее игры, каждый должен... и т. д.). Детство создает собственные ориентиры, собственный мир, подвижный, меняющийся в противовес рутинному, монотонному, стабильному, понятному, приспособленному к природе, культуре, привычкам и т. п. миру повседневности. Игра же не только является инструментом этого созидания, но и сама по себе противостоит повседневности, т. е. «взрывает ее», так как удваивает мир, превращая короля в шута, принца – в нищего, начальника – в подчиненного, и наоборот. В игре все возможно, все допустимо, реализуемо то, что неприемлемо в границах обыденности. Именно об этом любимый нами с детства роман Марка Твена «Принц и Нищий». О мальчике, вынужденном жить в границах повседневности, великолепной, царской, блестящей, и о другом мальчике, который с точки зрения здравого смысла Ее Величества Повседневности лишен детства, ибо беден, нелюбим отцом-вором, избиваем вечно пьяной бабкой, принуждающей его нищенствовать, что он и делает, но ровно настолько, чтобы избежать побоев. Но в своих мечтах он – Принц. О чем говорят мальчики, встретившись? Давайте вспомним этот искрометный текст М. Твена в переводе К. Чуковского:

«Но расскажи мне лучше об Оффаль-Корде. Весело тебе живется?»

– По правде сказать, ваша милость, очень весело, когда я не голоден. Иной раз к нам заходит Петрушка или фокусник с обезьянами, – препотешные, скажу вам, зверьки, и как разодеть! Они представляют войну, дерутся, стреляют, пока не окажутся убитыми все до одного. Преприятно, и стоит-то всего один фартинг, хотя, поверьте, сэр, заработать фартинг иной раз вовсе нелегкая штука.

– Ну, рассказывай еще что-нибудь.

– Иногда мы, оффаль-кордские ребята, деремся на палках, как настоящие подмастерья.

– Вот чудесно-то! Мне очень нравится! – воскликнул принц с загоревшимися глазами. – Ну, как же вы еще играете?»

– Бегаем взапуски, сэр, кто кого перегонит.
– Это тоже недурно. Еще что?
– Летом плаваем и плещемся в канавах или в реке, сэр; гоняемся вплавь друг за дружкой, брызгаемся водой, ныряем и ловим друг друга, стараюсь окунуть в воду, и...
– Вот прелесть! Да я бы отдал все отцовское королевство за одну такую игру! Что же вы еще делаете? Рассказывай поскорей!
– Еще, случается, поем и пляшем вокруг майского шеста в Чипсайде; а то еще роемся в песке или лепим пирожки из грязи, – вот это так весело! Для игры нет ничего лучше грязи. Уж зато как же мы в ней копаемся, не в обиду будь сказано вашей милости!
– Ах, что за прелесть! Да может ли быть что-нибудь лучше! Кажется, если б я мог обуться да одеться, как ты, да хоть разок – один только разок – так поиграть, – только, конечно, чтобы мне никто не мешал, и никто бы меня не останавливал, – я бы охотно отдал свою корону» [8].

Излишни, на мой взгляд, подробные комментарии этого отрывка, автор достаточно четко прописывает детскость одного персонажа и взрослость (вынужденную) – другого. Два мира, одно детство. Принц Эдвард рассудителен, умерен, взвешен. Том Кенти – непосредственен, открыт и искренен. **Искренность**, задающая подлинную бытийность настоящего, пронизывает игру и питает детство. Именно искренность я назову вторым онтологическим перекрестком детства и игры. Играя, мы всегда искренни, если игра не доставляет нам удовольствие, если она содержит в себе момент принуждения, если не наполнена искренними эмоциями, она не является игрой. В игре можно лгать (по правилам, есть очень много игр, предполагающих обман соперника) в действии, но нельзя лгать в чувствах. Ребенок часто лжет (не я разбил вазу, я не видел, где твои очки, я не брал без разрешения твой компьютер, я сделал уроки, можно идти гулять и т. п.), но это – ложь-действие, а «люблю – не люблю» – всегда будет искренне. Искренность характеризует онтологическую субъектность и игры, и детства.

В чем проявляется субъектность бытия детства? В том, что ребенок живет, чувствует, страдает, размышляет – а не готовится жить, любить, страдать и размышлять. Он не знает традиции, а постоянно созидает свой мир, творит язык: мало кто не восхищался способностью детей, осваивающих языковое общение, выражать свои мысли и потребности в совершенно неповторимых словах и выражениях; выстраивает иерархию отношений, формирует систему ценностей, отличную от традиционной (например, ржавый гвоздь в кармане гораздо ценнее, чем тысяча дорогих костюмов от Армани).

Заметим, что современная психология отказалась от взгляда на детство как некую пропедевтику взрослой жизни, это ярко прослеживается в исследованиях Эльконина, противопоставляющего представлению о детской игре исключительно как о подготовке и тренировке, с каким мы встречаемся и у Канта, и у Хейзинги, ее оценку как способа самоощущения ребенка. Каждый согласится с тем, что неиграющий ребенок – это нонсенс, скорее аномалия, чем норма, то, что вызывает тревогу родителей, педагогов и врачей. По мнению Зеньковского, «личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которого лежит во внеэмпирической сфере; от первых дней его жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным...» [4].

Игра как социокультурный феномен всегда формируется и осуществляется в дополнение к существенным проявлениям жизни, обеспечивающим те или иные ее потребности. Игровая деятельность, взятая вне контекста игрового сознания, хоть и осуществляется субъектом, но имеет объективные характеристики. Объективно, независимо от субъекта, вступающего в игру, сложились и сформировались ее правила; объективно существуют сложившиеся в культуре стереотипы игрового поведения. Единственным волевым актом субъекта может быть решение о вступлении в игру и выходе из нее. Такое видение игровых процессов создает, действительно, впечатление ее объективности, культурной заданности, имманентной присущности миру объекта. В своем эмпирическом бытии игра, действительно, задана субъекту как внешняя по отношению к нему, объективная реальность. Вряд ли кому-нибудь сегодня придет в голову заново придумать правила игры в футбол, они суть определенная культурная данность, хотя постоянно подвергаются модификациям. Однако это не означает, что игра в своем эмпирическом бытии утрачивает субъектный характер, а субъект становится лишь носителем игрового, а не создателем игры.

Детство же – это жизнь, где игра повелевает, при всей условности, второстепенности, второплановости этого феномена, в мире детства она – госпожа, игра значительно важнее, ценнее и значимее для ребенка, чем самые главные занятия (учеба, спорт и т. п.), если они не

превращаются в игру. Педагоги всех стран и всех времен это хорошо понимали: еще Платон предлагал учить детей играючи, а А. С. Пушкин, представляя нам воспитателя Е. Онегина, уверял, что «...француз убогой, чтоб не измучалось дитя, учил его всему шутя»; и использовали это.

Вместе с тем педагогическое использование игры, как правило, основано на том, что педагог создает определенную игровую модель, задает игровую ситуацию, одним словом, придумывает игру, а ребенок – в нее включается, играет. От того, какие правила будут заложены в игру, какие условия «победы» будут определены, зависит, какую модель поведения, ценности, нормы, какие стандарты будет воспитывать эта игра. Следовательно, игра оказывается очень опасным «оружием». В силу своей привлекательности для ребенка игра может стать в том числе и механизмом манипуляции его сознанием, психикой и т. п. Отсюда, думается, для общества немаловажно, в какие игры играют дети.

Игры, рождающиеся спонтанно, отражают социокультурную реальность, в которой разворачивается жизнь ребенка. В этом отношении весьма презентативным может быть анализ спектакля, виденного мною однажды на сцене Московского театра «Современник», – «Мама, папа, сын, собака» (режиссер Нина Чусова) по пьесе сербской журналистки Биляны Срблянович «Семейные истории». Рассказ о брошенных детях на фоне трагических событий в Югославии у Нины Чусовой получился разговором о сути детской игры вообще. Четверо детей (два мальчика и две девочки) в песочнице играют в «Мама, папа, сын, собака», а по сути – те же «дочки-матери». Папа бьет маму, родители – сына, и все обижают бедную собаку, собакой «назначена» больная девочка. Чулпан Хаматова, Галина Петрова, Ольга Дроздова и Полина Рашкина играют детей, играющих во взрослых. Они варят супчик из песка, чинят машину-табуретку и пляшут в стиле рэп. Суть повествования глубоко трагична, в поведении «детей» много агрессии в сочетании с милосердием, грубости в соединении с нежностью и т. д. Грустно, смешно и страшно.

На этом примере легко проследить онтологические перекрестки игры и детства в рамках их социального бытия. И здесь совершенно очевидно все то, что исследователи подмечают в детской игре, она копирует поведение взрослых, она наполнена социальным содержанием, она распределяет и оттачивает социальные роли и т. д.

Из всего многообразия социальных сюжетов пересечения игры и детства хочется выделить один как бытийственный – *самоидентификация*. Игра является одним из важнейших механизмов социализации ребенка и одновременно «лакмусовой бумажкой» ее негативных трансформаций. Социализация как способ формирования идентичности, а не как путь к занятию той или иной социальной ниши имеет бытийный смысл. Социализация может пониматься как процесс усвоения ребенком норм и ценностей общества. С точки зрения бытийствования, полагаю, лучше использовать термин не усвоения, а присвоения. Только присвоенные ценности включаются в идентификационное пространство личности. Человек идентифицирует себя как русского, поляка, американца, вегетарианца, патриота, защитника природы и мн. др., потому что из всего обилия социальных ориентиров он выбрал эти или они были ему предложены. Это не столь важно в контексте настоящего рассуждения, важно то, что субъектность игры и детства осуществляется в мире смыслов, создаваемых обществом, и реализуется через самоидентификацию субъекта. В какие игры играют дети? Какие социальные роли формируются в процессе игры? Как игра создает социальное пространство детства? Эти и множество других вопросов призывают исследовать их пересечение в социальном бытии.

Игры, по мнению взрослых, могут быть плохие и хорошие, а чем плохие плохи, а хорошие хороши? Вероятно, тем, что одни пролезают в русло господствующих социальных ценностей, а другие – нет. Соответственно, в одной культуре одна и та же игра может быть признана хорошей, а в другой – плохой. Например, игра в войну не вызывает никакого отторжения в традиционном обществе, все мальчишки играют в войну, скажете вы, да, но в пацифистской среде она окажется в числе «плохих». Каждая культура предпочитает, чтобы дети играли в «хорошие» игры, но, как нетрудно заметить, граница между плохими и хорошими релятивна.

Хороши или плохи современные компьютерные игры? Если вы когда-нибудь играли в них или хотя бы наблюдали за игроками, то заметили, что они полностью идентифицируют себя с персонажами игры, даже в терминологии – «я прошел уровень», «я иду», «я стреляю», «я купил», «меня убили» и т. п. Однажды я попыталась воззвать к человечности, наблюдая, как мой внук играет в видеоигру, где взрывались участники, «кровь» забрызгивала стены, а изуродованные тела оставались лежать на земле. Нетрудно догадаться, что меня это смутило и возмутило. На что он (ему было 10 лет) невозмутимо ответил: «Все это не в заправду. Это – игра. Вы

же сами каждый день смотрите телевизор, где показывают, как убивают людей, взрывают, разрушаются дома от бомб, землетрясений и люди гибнут... И это все на самом деле, пусть лучше это происходит в игре, а не в жизни, в жизни все страшнее». Я не нашлась, что ответить.

Только ленивый сегодня не «обрушился» на видеоигры, компьютерные игры, все больше вытесняющие живые коммуникативные действия и т. п. Десятки статей, сотни выступлений, «разоблачений», свидетельствующих о том, что игровая индустрия «портит» детей ради обогащения и т. п. И что? Думается, здесь есть о чем поразмыслить. Несут ли они в себе «объективное» зло – или это просто другая форма освоения реальности, виртуализация самой жизни? Для меня в этой сфере вопросов пока существует больше, чем ответов. Но я глубоко уверена, что и этого «врага» можно превратить в друга. Однако особое место надо, на мой взгляд, отвести азартным играм (игровые автоматы и т. п.), т. е. играм, связанным с корыстными мотивами, мотивами обогащения (причем быстрого и легкого). Сама мотивация участия в игре ради неигровых целей (обогащение) разрушает игру, ибо игра ведется только ради игровых целей – выиграть, создать, дойти до нужного уровня и т. п. Поэтому разговор об азартных играх – это уже разговор не об игре, а скорее, о девиантной форме трансформации личности в процессе социализации в игровой форме. Неудивительно, что «жертвами» «одноруких бандитов» чаще всего становятся подростки.

В силу своего срединного положения в обществе (уже не ребенок, но еще и не взрослый) подросток в условиях рыночных отношений справедливо связывает жизненное благополучие с деньгами. Своих денег у него пока нет, как правило, это небольшие суммы на карманные расходы, а выпрашивать у родителей на каждую мелочь уже стыдно, «гордость не позволяет», потребности же бесконечно растут. Это, обычно, первичный мотив вовлечения подростков в игру на деньги. А дальше сценарий, увы, нерадостный: либо криминал, часто связанный с этой сферой бизнеса и досуга, либо – диагноз, а иногда то и другое вместе. Поэтому игра игре рознь, а детская «лудомания» – это приобретение современного общества, поэтому, считаю, тревога, которую бьют по этому поводу педагоги и общественные организации, вполне оправданна, но чрезмерна. Впрочем, это никак не связано с онтологическим пересечением игры и детства, ибо здесь нет ни того, ни другого (здесь детство начинает преодолевать и «стыдиться» себя), поэтому предлагаю отнестись к этому пассажиру как к ремарке в сторону и примеру того, что не все, что называется игрой, ею является, и не все, что включено в возрастные рамки детства, определяет его бытие.

Таким образом, подводя некоторый итог вышепредложенным рассуждениям, напомним, что в качестве онтологических перекрестков игры и детства были названы «*взрыв повседневности*»; *искренность и самоидентификация*. Это те точки, где игра и детство созвучны в своей бытийности, а потому воспринимаются в неразрывной целостности, другими словами. Нет детства без игры, нет игры без детства. Сохраняя в себе способность к игре, мы сохраняем детство в своей субъектной бытийности.

Очень важно понять, что это нам дает в практической плоскости. А точнее, в практике воспитания и образования. Каким образом игра, взаимодействующая с детством на бытийном уровне, участвует в процессе установления связей и «мостов» между миром детства и миром культуры, включающей в себя множество элементов, стержневым из которых, без сомнения, является образование.

Игра в воспитании и образовании – хорошо или плохо? Есть мнение, что слишком много сегодня игры в педагогике, и это наделяет некоторой фантомностью все пространство воспитания, вытесняя из детской жизни реальность. Полагаю это мнение небезосновательным. Сам процесс социализации, хоть и идет через игру, в сути своей является выводом ребенка из мира тотальности игры в мир, разделенный на игру и не-игру. В поле «не-игры» в первую очередь появляется работа (учеба), которая призвана создать первичные базовые смыслы его будущей жизни, новые смыслы возникают с отграничением от игры любви, смерти (осознание смертности и появление страхов), отношений господства и подчинения (родитель – ребенок, учитель – ученик, сильный – слабый и т. п.). Этот процесс весьма болезненный для ребенка, это – ломка, переход из органики «хочу, нравится» в мир должного, и если долг будет представлен в форме игры, то мы рискуем получить эффект социального детства, который сейчас начинают активно исследовать психологи, социологи и культурологи, т. е. инфантильного сознания, не способного принимать на себя ответственность ни за себя, ни за дело, которым занят, ни за другого человека.

Однако это не отменяет возможность и необходимость педагогического использования игры именно на том основании, что она со-бытийна детству. Как можно сформулировать

предназначение игры в воспитании детей? Педагоги традиционно говорят о функциях игры, ее возможностях, потенциалах. Однако лучшая игра не может быть панацеей, у нее есть ограничения, поэтому тема ограничений игры, опасностей и рисков и педагогической целесообразности ее использования представляется мне более интересной. Педагогически организованная игра – это все-таки продукт взрослых, это инструмент, а не спонтанное бытие, о котором речь шла выше. Педагогическая игра также отличается от игры-бытия, как искусственный соловей от живого в сказке Г. Х. Андерсена «Соловей». Это может быть хорошо продуманная, сделанная игра, с отточенной методикой, учитывающей и возрастные особенности играющих, и их уровень освоения мира, и многое другое. Она может быть прекрасным педагогическим продуктом, но не быть бытием. И чем лучше создан механизм, чем легче он включает человека в игровые отношения, тем опаснее, так как создает возможность манипуляции. Возникает вопрос нравственных, социальных и т. п. установок игротехника, который уводит нас в сферу этического и создает множественные сюжеты. В силу искренности и доверчивости ребенок идет туда, куда ведут, если сумеют добиться эмоциональной сопричастности. Именно поэтому полагаю весьма нелишним обращать серьезное внимание на содержание игр в разных воспитательных организациях: детских общественных организациях, школах, учреждениях дополнительного образования детей, летних лагерях, центрах образования, клубах и т. п. Но что значит обращать внимание? Контролировать? Кто это будет делать? Кто вправе контролировать педагога – начальник? Так мы вновь приходим к простому способу регуляции – догма, установка и т. п., жесткое требование, которое подчас убивает саму игру и связанное с ней творчество. Я встречалась с ситуацией, где ограничения на игру накладываются очень искусственно, по формальному признаку – например, мы боремся с агрессией, поэтому нельзя играть в настольную игру «Манчкин», где фигурируют термины «убил» и т. п. Зато можно играть в «Эволюцию», где тоже не обходится без «съеденных» и погибших, но это – в природе. Я не могу предложить в данной ситуации никаких готовых решений и рецептов, тем более универсальных, вижу свою задачу только в том, чтобы обозначить проблему, которая, на мой взгляд, в каждом случае решается ситуативно и индивидуально.

Очевидно одно, что игра должна быть органична ситуации, именно ради игры мы едем в летний лагерь и с удовольствием проводим время, предаваясь этому занятию. Все общественные движения, как правило, тоже имеют базовые игровые формы реализации своих программ, дети играют в летчиков, милиционеров, астрономов и т. п., но это игры социализирующего характера, а иногда и напрямую профориентирующие.

Другая проблема кажется мне также заслуживающей внимания. Обозначим ее как проблему участия взрослого (педагога) в детской игре. В ситуации летнего лагеря основным педагогом является вожатый, человек, как правило, относящийся по возрасту к своим воспитанникам в соотношении примерно как старший брат (сестра), весьма традиционный товарищ по играм. Но как быть с педагогом в школе, в кружке, который может по возрасту быть близким к родителям или бабушкам/дедушкам детей? Может ли он быть органичным в детской игре?

Играть любят все, молодые педагоги (вожатые) недавно сами могли себе позволить играть, не стыдясь этого, но вот уже время пришло, и они должны представлять себя во внешнем мире взрослыми. Ситуация общения с детьми дает им возможность временно отказаться от этой роли, и они с невероятной отдачей становятся яркими партнерами детских игр, которые легко понимают своих подопечных. Проблемы возраста здесь тоже, скорее, социальные, а не биологические. Что это означает? Можно в 70 лет быть юношей, а в 20 – стариком. Чтобы искать глубинные основания педагогического влияния на детскую игру и участия в ней взрослого, я бы обратилась к идеям Э. Берна («Люди, которые играют в игры»), который в рамках своего транзакционного анализа выделяет в структуре человеческой личности три состояния: Ребенок – Взрослый – Родитель. Эти состояния есть «целостные системы мыслей и чувств, проявляющиеся в соответствующих моделях поведения». Другими словами, каждый из нас бывает и тем, и другим, и третьим, в зависимости от ситуации, жизненной задачи или непосредственной реакции на раздражение. Я не буду останавливаться на предлагаемой Берном типологии этих состояний (Природный, или Кормящий, Родитель и Контролирующий Родитель, а также Природный, Приспособившийся и Мятежный Ребенок и т. п.), замечу только, что игровая коммуникация есть транзакция по определенному типу. «Взрослого» Берна помещает в горизонтальной структуре личности между Родителем и Ребенком, которого считает наиболее ценной частью нашего Я. Я-Ребенок реагирует непосредственно, не боится эмоций. Я-взрослый объективно оценивает себя и ситуацию, рассчитывает возможности, а

Родитель контролирует, подавляя свои эмоции, стараясь во всем действовать «правильно» и повелевать. Поэтому, на мой взгляд, в состоянии Взрослого (в значении Берна), принимающего и понимающего «своего» внутреннего Ребенка, человек становится прекрасным партнером по игре для реального Ребенка, он умеет и любит играть, одновременно рационально оценивает все плюсы и минусы игры, в отличие от состояния Родителя, в котором он не позволяет себе играть.

Здесь интересно то, что часто хорошими игроками (участниками детских игр) являются люди, не отягощенные профессиональным педагогическим образованием и необходимостью выполнять профессиональные обязанности ежедневно изо дня в день. Может быть, играть с детьми должны особые специалисты – игровики? Не думаю. Играть с детьми могут и учителя, и родители, и старшие товарищи (молодежь), главное, чтобы они хотели этого, и им самим это было *интересно*. Опасность «игровиков» в том, что они делают это «по обязанности», а значит, перестают сами играть, начинают работать. А игра – это интересно, если нет, то это уже не игра. Каждому, кто берется играть с детьми, и сама игра, и дети должны быть интересны, тогда успех не зависит от возраста.

Таким образом, разговор об онтологических перекрестках игры и детства, которые названы «*взрыв повседневности*», *искренность и самоидентификация*, самым естественным образом приводит нас от теоретических рассуждений к формированию практических ориентиров для организации детской игры в границах педагогического взаимодействия. В данной статье лишь намечены некоторые оси исследований онтологии детства, которые только начинаются в отечественной философии, и показаны возможные пересечения с онтологическим исследованием игры.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. 372 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М. : Нац. образование, 2015.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923). М. :Школа-пресс, 1995.
4. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
5. Ретюнских Л. Т. Философия игры. М. : Вуз. кн., 2002, 2005, 2007.
6. Ретюнских Л. Т. Онтология игры. М. ; Липецк, 1997.
7. Ретюнских Л. Т. Этика игры. М. : Прометей, 1998.
8. Твен М. Принц и Нищий. М. : АСТ.Астрель.Малыш, 2011.
9. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М., 1988.
10. Хейзинга Й. НОМО ЛУДЕНС. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
11. Эльконин Д. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360 с.
12. Balkin Jack M. Beth Simone Noveck The State of Play: Law, Games, and Virtual Worlds. N. Y. : University Press, 2006.
13. Caillois R. Man, Play and Games. N. Y. : University Press, 1961.
14. Caillios R. Man, Play and Games. L., 1962.
15. Mayra F. An Introduction to Game Studies: Games in Culture. Sage Publications. 2008
16. Midgly M. The Game, Game // Philosophy. 1974. V. 49. № 189.
17. Row W. Perret Tostoy. Death and Meaning // Philosophy. 1985. V. 60. № 232.

Game and Childhood: Ontological Crosses

L. T. Retiunskikh

Doctor of philosophy, professor, Lomonosov Moscow State University. Russia, Moscow.
E-mail: retunlar@gmail.com

Abstract: the article proposes to consider play and childhood as ontological phenomena, in the context of the subjectivity of their being. They are not identical, but mutually intersecting realities participating in the creation of each other. The author tends to follow Professor E. Fink in her understanding of play. (Her theoretical ideas in philosophy of playing have been presented in the books “Ontology of play” (1998), “Ethic of Play” (1999), “Philosophy of Play” (issued in 2002 and 2005, 2007 in Moscow). Rather than treating it as a form of behaviour, she tends to think of play as a phenomenon of human existence. I also think that play exists in human beings on three distinctive levels: empirical, existential and communicative. Playing is not as much an ac-

tion or behaviour, as it is a state of consciousness and for this reason can be understood as a condition of what it is to be human. Empirical attributes of game (presence of rules, time limits, place restrictions, etc.) do not create the playing, but only complement it. Both children and grown-ups play games, but for children playing a game has a special meaning; it is one of their favorite pastimes and the main type of activity. Play is a way of being creation of childhood itself.

There are points of ontological intersection of play and childhood – "explosion of everyday life", sincerity and self-identification.

Keywords: game, childhood, ontology of play and childhood, meanings, everyday life, pedagogy, education, upbringing

References

1. Abramenkova V. V. *Social'naya psihologiya detstva: razvitie otnoshenij rebenka v detskoj subkul'ture* [Social psychology of childhood: development of child relations in children's subculture]. M.; Voronezh. NPS "MODEK". 2000. 372 p.
2. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Psychological research]. M. Nat. education. 2015.
3. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu» (1923)* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy (1923)]. M. Shkola-press. 1995.
4. Zen'kovskij V. V. *Psihologiya detstva* [Psychology of childhood]. M. 1996.
5. Retyunskih L. T. *Filosofiya igry* [Philosophy of the game]. M. Vyz. kn. 2002, 2005, 2007.
6. Retyunskih L. T. *Ontologiya igry* [Ontology of the game]. M.; Lipetsk. 1997.
7. Retyunskih L. T. *Ehtika igry*, [Ethics of the game]. M. Prometey. 1998.
8. Twain M. *Princ i Nishchij* [The Prince and the Pauper]. M. AST.Astrel.Malysh. 2011.
9. Fink E. *Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya* [The main phenomena of human existence] // *Problema cheloveka v zapadnoj filosofii* – The problem of man in Western philosophy. M. 1988.
10. Hejzinga J. *HOMO LUDENS. V teni zavtrashnego dnya* [HOMO LUDENS. In the shadow of tomorrow]. M. 1992.
11. Ehl'konin D. *Psihologiya igry* [Psychology of the game]. M. Vlados. 1999. 360 p.
12. Balkin Jack M. *Beth Simone Noveck The State of Play: Law, Games, and Virtual Worlds*. N. Y.: University Press, 2006.
13. Caillois R. *Man, Play and Games*. N. Y.: University Press, 1961.
14. Caillois R. *Man, Play and Games*. L., 1962.
15. Mayra F. *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. Sage Publications. 2008
16. Midgley M. *The Game, Game* // *Philosophy*. 1974. V. 49. № 189.
17. Row W. Perret Tostoy. *Death and Meaning* // *Philosophy*. 1985. V. 60. № 232.

Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти

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 раскрывается деятельность Народного комиссариата просвещения РСФСР (НКП) в области программно-методической работы в первые годы советской власти (1918–1929). В центре внимания – реализация идеи комплексности при разработке программ обучения в школах и реакция на попытки их внедрения со стороны учителей-практиков. В статье дается объективная характеристика вводимых комплексных программ ГУСа, приводится аргументация со стороны чиновников НКП, которая сопровождала это внедрение. Называются причины тех методических заблуждений, которые навязывались российским школам. Указывается на связь вводимых непродуманных нововведений с тем печальным обстоятельством, что многие деятели Наркомпроса РСФСР не имели специального образования и какого-либо педагогического опыта. Показана реакция рядового учительства на нововведения того времени. Характеризуются взгляды отдельных видных педагогов и деятелей образования 1920–1930-х гг. (Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, А. В. Луначарский, П. П. Блонский).

Ключевые слова: Наркомпрос РСФСР, первые советские школьные программы, комплексный подход, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, А. В. Луначарский, П. П. Блонский.

Начальный период работы Народного комиссариата просвещения РСФСР (далее – НКП) вполне может быть охарактеризован, прежде всего, как период отрицания всего того ценного, что было накоплено отечественной школой за длительный период ее существования усилиями видных российских педагогов и бесчисленного числа учителей-практиков. В руководстве НКП преобладали люди, искренне стремившиеся к неким позитивным переменам социального характера. Однако те шаги, которые они предпринимали, особенно в области программно-методической работы, свидетельствуют о том, что они, по всей вероятности, обладали не вполне достаточным уровнем познаний в этой сфере. Многие из них не только не имели педагогического образования и существенного опыта учительской (преподавательской) работы, но зачастую не имели какого-либо высшего образования вообще, даже наиболее видные деятели, например Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов и др. Ведущую роль в деятельности НКП играли так называемые правительственные комиссары при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупская, П. И. Лебедев-Полянский, В. М. Познер, Л. Р. Менжинская и И. Б. Рогальский [13, с. 12]. Текущее руководство (с июня 1918 г.) осуществляла коллегия, в которую входили А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, «профессиональные революционеры» П. Н. Лепешинский, В. М. Познер, Д. Б. Рязанов и даже ученый-астроном П. К. Штернберг [1, с. 22]. Также активными членами НКП были В. Р. Менжинская и В. М. Бонч-Бруевич.

В течение первого советского учебного года некоторые ведущие деятели НКП даже отрицали необходимость разработки в центре каких бы то ни было школьных программ; видимо, они просто не знали, как их писать. Все значительные российские методисты (Н. Н. Иорданский, В. И. Чарнолуский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев и др.) либо состояли активными членами оппозиционной советской власти Всероссийского учительского союза, либо были вынуждены покинуть Россию, в том числе «пассажирами» печально известных пресловутых «философских пароходов». Тем не менее конкретные потребности школы и настойчивые запросы учителей с мест вынудили НКП приступить к разработке программ. К концу 1918 г.

были разработаны, а в начале 1919 г. были высланы на места первые советские программы, построенные еще по предметной системе и носившие рекомендательный, примерный характер. Они именовались «Материалы для образовательной школы». Их авторы указывали на необходимость выработки конкретных программ с учетом местных условий каждого уезда и даже каждой школы. Понятно, что такой подход дезориентировал учителей и руководителей школ. В 1920 г. были опубликованы первые учебные планы советской школы – «Примерные учебные планы для I и II ступени в единой трудовой школе» (1920). Они были составлены в двух вариантах: план-минимум и план-максимум.

Первый вариант предусматривал сокращенное количество учебных часов для школ, находившихся в особо тяжелых условиях Гражданской войны и нехватки педагогов. План-максимум исходил из пятидневной учебной недели, а в субботу предполагалось проведение экскурсий в природу и на предприятия.

В программах 1920 г. и 1921 г. все еще было сильно влияние дореволюционных методистов, что не устраивало руководителей НКП. В то же время задачи, выдвигавшиеся Октябрьской революцией, и, прежде всего, проведение в школу марксистско-ленинского мировоззрения, были отражены недостаточно. К числу этих задач относились следующие: уничтожить разрыв между теорией и практикой, школой и жизнью, знанием и трудом; воспитать у школьников умение превращать коммунистические принципы в руководство для повседневной практической работы.

На эти задачи учебно-воспитательной работы особое внимание обращал В. И. Ленин в своей речи на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи (комсомола) 2 октября 1920 г., получившей позднее название «Задачи союзов молодежи» [9].

4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее – НПС) государственного ученого совета (далее – ГУС), председателем которого была назначена Н. К. Крупская. Уже на следующий день, 5 июля, на секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В частности, отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания... должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны... Это изучение должно идти по четырем направлениям: а) по направлению изучения сил и богатств природы; б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей; в) по направлению изучения главного фактора производства – человека; г) по направлению изучения организации этого общества» [8, с. 18].

В этой декларации в первоначальном виде была сформулирована основная идея будущих комплексных программ. В дальнейшем в целом ряде заседаний секции, методической комиссии и на совещаниях ГУСа формулировалась мысль о создании комплексных учебных «беспредметных» программ. Эта мысль была ведущей при обсуждении таких вопросов, как методы обучения (например, «естественный метод усвоения детьми грамоты», «комплексный метод обучения»), создание сельскохозяйственного уклона в деревенской начальной школе и индустриального уклона в городской школе, внедрение в школу краеведческой работы. При этом неизменно отвергались варианты программ, построенные по предметному принципу, которые считались как излишне регламентирующие школьную работу. В итоге НПС решительно отвергла признанный всеми педагогами мира на протяжении многих столетий сам принцип предметного построения программ и стала обсуждать исключительно различные варианты комплексных программ.

Сама идея комплексного построения программ была упомянута еще в документе «Основные принципы единой трудовой школы» от Государственной комиссии по просвещению (16.10.1918 г.)¹, в котором указывалось на необходимость слияния учебных предметов в «как бы детскую энциклопедию» [14, с. 139]. В ряде работ западноевропейских педагогов, выступавших против схоластики и формализма старой школы, проводилась идея комплексного построения учебных программ.

В России первую попытку комплексного построения программ начальной школы дал в 1919 г. в своей книге «Трудовая школа» П. П. Блонский. Обращаясь к учителям, он писал буквально следующее: «Можете во весь год не давать ни одного “всамделишного урока”. Все знания должны рождаться из случаев и в работе. Единственная цель – сделать текущую работу

¹ Впоследствии этот документ стали называть в историко-педагогической литературе «Декларация о единой трудовой школе».

более сознательной, умелой, понятной и интересной. Чем меньше ты будешь увлекаться погоней за знаниями, тем лучше» [4, с. 46]. П. П. Блонский критиковал программы старой школы: «К чему такая схематизация знаний на первой ступени обучения? Не лучше ли целостное образование, изучение цельной конкретной действительности? Наш ученик должен изучить мир и жизнь, а не арифметику и физику» [4, с. 46]².

П. П. Блонский указывал также, что «школа должна давать не ряд отдельных знаний, но прежде всего единое, цельное мировоззрение» [2, с. 22].

В качестве средства реализации такого подхода, считал П. П. Блонский, и выступают «гусовские программы с их марксистским подходом к изучению общественных явлений» [2, с. 22].

П. П. Блонский не только выступал против предметного обучения, но и *фактически отрицал саму идею обучения в его традиционном виде вообще*. Организацию деятельности школы он видел в организации научной работы школьников. Для этого, по его мнению, в каждой школе должны быть открыты «научные студии»: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская, философско-географическая.

Ученик, по его словам, «половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую (выделено нами. – В. П.), а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдает своим специальным занятиям в избранной им научной области» [3, с. 111].

Как видим, П. П. Блонский явно преувеличивал возможности детей и школы; у него речь идет даже не о преподавании и учении, а о якобы *научной деятельности*, которую должны осуществлять ученики в школе, причем фактически самостоятельно и в области всех наук сразу! То, что он имел в виду именно научную, а не учебную деятельность, подтверждает настойчивое повторение именно этого термина – *научная деятельность*. Другую половину рабочего времени Павел Петрович отводил на переходы из одной студии в другую. Ничего не скажешь, «рациональная» организация труда школьников «по Блонскому»!

Но вернемся к комплексным программам. В 1920–1921 гг. имели место первые попытки воплощения на практике комплексного подхода в обучении, причем поначалу в деятельности опытно-показательных станций НКП. Наконец, в начале 1923 г. НКП принял к реализации в школах I ступени схему, разработанную при участии Н. К. Крупской. Она имела следующий вид.

Схема построения программы обучения школы I ступени [5, с. 122]

Год обучения	Природа и человек	Труд	Общество
1	Времена года	Непосредственно окружающая трудовая жизнь семьи деревенской и городской	Семья и школа
2	Воздух, вода. Почва. Окружающие человека культурные растения и животные и уход за ними	Трудовая жизнь деревни или городского квартала, где живет ребенок	Общественные учреждения деревни и города
3	Элементарные наблюдения (сведения по физике и химии). Природа местного края. Жизнь человеческого тела	Хозяйство местного края	Губернские (областные) общественные учреждения. Картины прошлого своей страны
4	География России и других стран. Жизнь человеческого тела	Государственное хозяйство РСФСР и других стран	Государственный строй России и других стран. Картинки прошлого человечества

Схема программы школы II ступени была построена по тем же трем «колонкам», которые получили такие названия: «Природа, ее богатства и силы», «Использование этих богатств человеком (Трудовая деятельность людей)», «Общественная жизнь».

² Весьма характерно, что составители двухтомника педагогических и психологических произведений П. П. Блонского в серии «Педагогическая библиотека» (М.: Педагогика, 1979) включили в данное издание работу «Трудовая школа» в значительно сокращенном виде, причем оказались вычеркнутыми в том числе приводимые выше цитаты и вообще весь материал о комплексных программах. Объяснение этому может быть только одно: составители не хотели знакомить современного читателя с заблуждениями П. П. Блонского 1920-х гг., чтобы не снижать его научный авторитет в глазах современного читателя.

По мысли авторов, в первой колонке должны были найти место отдельные сведения по физике, химии и биологии, «поскольку они необходимы для понимания климата, жизни почвы, жизни растений», «для понимания жизни животных и человека». В этой же колонке размещаются отдельные сведения по построению вселенной и по истории материальной культуры. Вторая колонка заполняется сведениями из различных отраслей производства, его техники, организации и истории труда. Третья колонка содержит материал обществуведческого характера и отдельные сведения по истории. Языки – русский и иностранный, а также родной язык (в национальных школах), литература, математика в схеме вообще не представлены; они должны были изучаться *попутно*. На основании этой схемы научно-педагогической секции ГУСа в 1922–1923 уч. г. была осуществлена разработка первого варианта программ школы I ступени. 15 июля 1923 г. программы для первых двух лет обучения были утверждены коллегией НКП.

Чуть позже была проведена разработка программ для 3-го и 4-го годов обучения (в тогдашней терминологии – 3-й и 4-й групп), и вскоре эти программы были изданы для всех четырех групп школ I ступени [12].

Схема ГУСа центром школьных программ поставила трудовую деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом трудовой деятельности и в связи с общественной жизнью, которая является следствием все той же трудовой деятельности. Этим, по мысли авторов, достигалось единство всех компонентов программы. Все сведения, расположенные в трех колонках, объединялись той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которых увязывалось, по возможности, с сезонными явлениями и краеведением. Каждая комплексная тема была рассчитана на определенный срок (от двух недель до полутора месяцев). Эта комплексная тема была иногда разной для городских и сельских школ.

Для первого года обучения первой комплексной темой была «Жизнь ребенка до школы летом», второй – «Знакомство со школой», третьей – «Охрана здоровья детей», четвертой – «Октябрьская революция» (по срокам она приурочивалась к праздничным дням). Некоторые темы повторялись в один и тот же срок (в соответствии с сезонными явлениями и датами революционных праздников) на всех четырех годах обучения. Таковы темы «Октябрьская революция», «Первое мая – международный праздник трудящихся», а, например, тема «Начало весенних работ» изучалась только в 1-м и 2-м классах.

Комплексные программы считались руководящими работниками НКП «блестящим завоеванием», подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах работы советской школы. А. В. Луначарский в речи на съезде заведующих губернскими отделами социального воспитания 11 марта 1923 г. в таких восторженных выражениях характеризовал программы ГУСа: «Это есть нечто, в полном смысле слова, замечательное. Это целый переворот в деле школьного образования, это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение. В этой программе лежит необычайное изящество структуры; с какой бы стороны ни подойти к ней, вы видите нечто цельное» [12, с. 5].

Во вводной записке к программам школ I ступени отмечались два недостатка «догусовских» программ: их оторванность друг от друга и их оторванность от жизни. Преодолеть эти недочеты и предполагалось применением комплексного метода и установлением тесной связи содержания программ с жизнью.

Н. К. Крупская считала принципиально важным постановку идеи трудовой деятельности трудящихся в центр содержания программ и обосновывала это следующим образом: «В основу программы... кладется изучение трудовой деятельности людей. Этим создается та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая необходима, так как осмысливает все преподавание» [7, с. 113]³.

Вводная записка прямо указывала на то, что в ходе реализации комплексных программ изучаются *не учебные предметы, а «центральные темы»*, дающие, по мнению авторов программ, нужные учащимся по данной теме знания и навыки.

³ Как видим, руководители НКП А. В. Луначарский и Н. К. Крупская характеризовали свое «детиче» в таких восторженных тонах, что невольно вспоминается известное русское присловье «Хороша дочь Аннушка! – хвалят мать да бабушка». Спустя несколько лет, когда все дружно начнут критиковать комплексные планы, они уже не будут подчеркивать свою причастность к их внедрению в школы.

Темы программы должны быть вместе с тем интересными и близкими активной жизни ребенка и окружающей школу действительности. Интерес детей, проявлявшийся к тому или иному общественно-политическому или природному явлению, провозглашался критерием отбора учебного материала. Школьная работа объединяется на основе так называемых очередных ударных заданий школы. При этом каждой школе предлагалось периодически выдвигать то или иное принципиально ценное и практически важное *ударное* задание, проведением которого объединяются все работники данного класса.

В школе II ступени «синтетическое образование проводится: 1) путем координирования содержания отдельных изучаемых наук друг с другом, в смысле выделения общих, связанных друг с другом тем; и 2) путем максимальной согласованности преподавателей между собой, осуществляемой посредством периодических сговоров преподавателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов» [12, с. 7]. Уже во введении к программам для 5–7 лет обучения указывалось, что отныне «не придается никакой цены ранее сложившейся систематике школьных предметов; каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность» [12, с. 5].

В своем выступлении на указанном съезде замнаркома НКП М. Н. Покровский дошел до того, что стал отрицать значение математики как науки. Он, в частности, утверждал следующее: «Что касается математики, то мнение наиболее свежих математиков из университетских профессоров таково, что это не наука с определенным конкретным содержанием, а что это определенный язык, на котором говорят». Изучение этого *языка*, то есть языка математики, по мнению М. Н. Покровского, должно происходить *попутно*, в процессе изучения физики, химии, механики, астрономии. Русский язык также должен изучаться в связи с другими дисциплинами. Отсутствие в программе словесности Покровский считал *огромным плюсом*, так как он, по его признанию, «давно вынес впечатление, что нельзя отбить вкус к литературе лучше, чем введением ее в форме преподавания». И далее он утверждал, что «подростки, организовав клубы, изучат сами и Тургенева, и Толстого, и Гоголя, и Пушкина» [12, с. 20–21].

Таким образом, в своей борьбе против систематической науки создатели комплексных программ, руководители НКП и официальной отечественной науки были готовы ликвидировать, объявить несуществующими не только учебные предметы, но даже тысячелетиями существующие науки. Что это такое, если не раннесредневековое мракобесие или вопиющая некомпетентность!?

Составители комплексных программ, по-видимому, вполне искренне стремились к решению следующих важнейших задач: 1) осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, уничтожив отрыв обучения от практики, от трудовой деятельности людей; 2) привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение и обеспечить материалистическое содержание школьного обучения; 3) сделать школьное обучение близким интересам ребенка и соответствующим уровню и характеру развития возрастных групп; 4) установить связь обучения с жизнью данного района (краеведческий принцип) и с сезонными явлениями природы.

Указанные задачи были действительно актуальными. Однако введение комплексных программ не способствовало их решению. Авторы комплексных программ полагали, что внедрение их программ позволяет осуществлять на практике диалектический принцип связи явлений жизни; однако диалектический материализм имеет в виду естественные связи, а в комплексных программах устанавливались противоестественные, искусственные, надуманные связи.

Новаторы из НКП считали, что они проводят идею связи жизненных явлений, принцип связи обучения с жизнью; они «любовались» «цельностью» программ. В действительности же комплексные программы представляли собой смесь бессистемных, клочкообразных сведений, набранных из различных областей знания и искусственно приуроченных к той или иной теме. Комплексные программы нарушали систематичность знаний, логику учебных предметов, развивали поверхность и всезнайство. На уроках говорилось о многом, но ничего не закреплялось основательно. Наука и жизнь механистически противопоставлялись друг другу, нарушалась последовательность знаний.

В школе II ступени учебные предметы хотя и сохранялись, но расположение учебного материала в каждой теме производилось по комплексным темам, вследствие чего учебный предмет уродовался, логика его нарушалась. Некоторые темы в комплексных программах школы I ступени, особенно связанные с сезонными явлениями и революционными праздниками («Первое мая – праздник трудящихся», «Великий Октябрь»), из года в год повторялись

во всех четырех классах. Отсюда излишний, совершенно необоснованный концентризм учебного материала, ненужная его повторяемость и большая неэкономность в расходовании времени на уроке. Учебные навыки, то есть то, на что учителя всегда обращали особое внимание (беглость и правильность чтения, орфографически правильное письмо, умение быстро и правильно производить арифметические действия над числами и др.), в программах 1923–1924 уч. г. отсутствовали совсем.

Более того, во вводной записке к комплексным программам указывалось: «Нет надобности гнаться за сообщением какой-либо определенной суммы знаний» [5, с. 127].

Комплексные программы уничтожали специфику каждого учебного предмета; не обращалось внимания на необходимость отработки навыков чтения, грамотного письма и быстрого устного счета. В тексте программ давались, например, такие однозначные установки: «Не должно быть в школе арифметики и русского языка как особых предметов, никакого особого изолированного курса природоведения не должно быть» [5, с. 128].

На местах, то есть в уездных, городских и губернских органах просвещения, стоявших, разумеется, ближе к реальной школьной практике, отнеслись к комплексным программам с явной настороженностью. Так, Петроградский губоно издал эти программы для своих учителей, снабдив их специальным комментарием, в котором, в частности, достаточно осторожно отмечалось, что «предлагать программы, составленные по комплексному методу, где бы грани отдельных предметов стирались, пока такие программы не выдержали строгого испытания на практике, едва ли было бы целесообразно» [19, с. 161].

Если Петроградский губернский отдел народного образования как орган просвещения важнейшего российского региона еще мог каким-то образом выразить свое особое, негативное мнение, то губернским органам образования провинциальных территорий не оставалось ничего другого, как принять предлагавшиеся программы к неукоснительному исполнению. Но лучшие учителя все-таки пытались найти какой-то свой выход из создавшегося положения. Так, в Вятке в считавшейся передовой опытно-показательной школе имени Л. Б. Красина учителя составляли «двойные» планы работы: первый план – реальный, как и раньше, направленный на фактическое обучение детей, и другой – на случай внезапной проверки [16, с. 69].

А. С. Макаренко, руководивший в начале 1920-х гг. колонией им. М. Горького, дал картину того, каким образом была вынуждена строиться учебная работа по комплексным планам, навязывавшимся Наркомпросом Украины. «Для иллюстрации» он приводит конспект темы «Навоз», разрабатывавшейся в начале весны одновременно с большой работой по вывозке навоза в поле и к парникам. Приведем, в сокращении, этот конспект.

Навоз. 1. Доклад воспитанника: Почему навоз является удобрением? Что содержится в навозе и в растении? Чем еще можно удобрить поле? Полное и неполное удобрение. Прямое и не прямое удобрение. Состав навоза. Значение твердых извержений и мочи. Значение подстилки. Качество навоза в зависимости от корма. Сухой и мокрый навоз. **2. Доклад воспитанника:** Употребление навоза. Собираение, хранение, вывозка, разбрасывание и запашка навоза. **3. Критическая часть.** Доклады и беседы по спорным и неясным вопросам: Для всех ли почв одинаково необходимо удобрение? Какое количество навоза наиболее выгодно вывезти в поле? Значение почвенной воды при навозном удобрении. **4. Практическая часть.** Доклад зав. хозяйством колонии: Ближайший план по навозному удобрению в колонии. На какие поля будет вывозиться навоз? Почему? Какое количество десятин будет унавожено? На какие поля следовало бы вывезти навоз, если бы позволяло количество скота? Практическая работа по вывозке. **5. Математическое изображение.** Задача № 1. Сколько десятин можно унавозить от колонийского скота, если полагать по 1 200 пудов на десятину и считать период зимнего собиранья навоза в 180 дней? Задача № 2. Сколько нужно держать овец, чтобы заменить по количеству доставляемого навоза четырех колонийских лошадей, при условии, что поле черноземное? Задача № 3. Та же задача при условии песчаного грунта. (Сущность различия условий 2 и 3 задачи заключается в том, что при черноземе нужен фосфор, а на песке – азот.) **6. Графическое изображение.** А) Диаграмма: Прибавка урожая при внесении 1 200 и 2 400 пудов навоза на различных почвах. Б) Кривая: Изменение количества образовавшейся азотной кислоты при различной влажности без навоза и при внесении навоза. В) Диаграмма: Содержание азота, калия и фосфора в навозе различных животных. **7. Словесное изображение (Сочинение).** Как нужно сохранять навоз. Как поступают с навозом на поле. Как мы вывозим и храним навоз. Как люди научились удобрять землю. Какое удобрение лучше и почему [11]. При подготовке докладов учащиеся использовали рекомендуемые им пособия, названия которых также приводились в конспекте.

Едва ли приведенный отрывок требует какого-либо комментария... Понятно, что здравомыслящий педагог, каковым был Макаренко, не мог не видеть навязываемого мракобесия. Но что делать? Как принято сейчас говорить, «не мы *такие*, время – *такое*».

Самым жгучим методическим вопросом был вопрос об *увязке* комплексной темы с выработкой практических навыков (чтения, письма, устного счета и др.). Педагогические журналы тех лет пестрят материалами, авторы которых задаются вопросами типа: «Как увязать материал по теме “корова” и прохождение правописания *сомнительных гласных*? Как увязать *волисполком* и *склонения родовых слов с окончаниями -ый, -ой, -ое, -ого, -его*? Какая увязка может быть между темой “Наш край” и *спряжениями и глагольными окончаниями -ешь, -ишь?*» [5, с. 129].

Неудивительно, что в таких условиях работа учителя приняла двойственный характер. Часть времени действительно заботившиеся об интересах дела учителя уделяли *комплексу* в чистом виде, прорабатывая материал трех колонок программы. Другую часть урока они посвящали занятиям, ничем не отличавшимся от уроков «старой» школы.

Уже к 1925 г. стала явно ощущаться несостоятельность комплексных программ. На недостатки программ, не обеспечивавших прочных знаний и навыков, указывали уже не только учителя, но даже рабочие и крестьяне, – в газетах и на разного рода съездах.

Например, на XIII Всероссийском съезде Советов при обсуждении доклада А. В. Луначарского на этом вопросе заострили внимание делегаты от Тамбовской, Московской и ряда других губерний. Повсеместно на школьных собраниях родители настаивали: «Научите наших детей, прежде всего, читать, писать, считать, а потом уже вводите нужные вам комплексы».

«Комплексы» воспринимались здравомыслящими учителями как нечто противостоящее здравому смыслу. Под напором требований с мест А. В. Луначарский в 1925 г. выступил с предложением устраивать в школах специальные уроки счета, письма и чтения, однако «реабилитировать» математику и другие, по существу, попавшие под его, Луначарского, запрет науки, он по-прежнему отказывался.

Комплексный подход в обучении по-прежнему оставался «священной коровой», а применительно к моменту – поистине «священной овцой». Выступая на совещании заведующих агитационно-пропагандистскими отделами губернских комитетов ВКП(б) (1925), Луначарский с возмущением говорил о тех школах, которые, несмотря ни на что, вернулись к предметному подходу, указывая при этом в документах, что комплексный подход ими полностью якобы осуществляется [10, с. 399].

Программа и расписание в этих школах была примерно такие: арифметика, овца, письмо и т. д. Что же это за *овца*? А это, оказывается, такой *комплекс*! Но на самом деле, негодовал глава НКП, *овцу приносили в жертву*. Иными словами, никакая *овца* в действительности не изучалась.

А должна бы, по мнению Луначарского, не только изучаться, но и быть положенной в основу обучения! Она, *овца*, видите ли, всего-навсего лишь *прописана* в школьном расписании и разного рода отчетных документах как «доказательство» того, что программа обучения в школе строится по комплексному принципу. Это ли не повод разобраться с такими школами!?

Работникам агитпропов, таким образом, фактически вменялось в обязанность следить за тем, чтобы в школах изучались именно *овца, навоз, корова, Красный Октябрь*, а не какие-то там «*пушкины и лермонтовы*» или, например, какой-нибудь вульгарный устный счет, чтение, письмо и прочая «*проза жизни*».

В 1925 г. в НКП уже стали понимать необходимость переработки программ, однако вместо отказа от комплексного построения программ все еще твердо держались «комплекса» как ведущего начала структуры программ и склонялись лишь к некоторым уступкам «навыкам». Единая комплексная тематика сохранялась и в программах первого центра школ II ступени, хотя обучение здесь велось по отдельным предметам. В этих программах содержится критика в адрес... учителей, которые превратили комплекс в какой-то «фетиш» и «педагогический кунштюк» и при этом не понимают «истинного духа комплексной системы организации образовательного материала» [17, с. 5].

В 1927 г. были изданы новые программы, в которых была подтверждена верность комплексной системе. При этом авторы сожалели, что школы пока оказываются не в состоянии «построить все программы и всю учебную работу в виде *комплексов-дел*, в виде последовательного и непрерывного ряда трудовых заданий общественно-практического порядка» [18, вып. 1, с. 26].

В то же время программы 1927 г. включали в себя элемент компромисса между комплексностью и предметностью в форме своеобразного приложения, которое называлось «программа навыков». Но уже в программах 1929 г. это важное дополнение было исключено, а сами программы стали во все большей степени преобразовываться из комплексных в комплексно-проектные; они стали еще более бессистемными, и, что было особенно печально, сильно сокращался объем изучаемого школьниками содержательного материала.

Помимо этого в программах усилился концентризм в преподавании учебного материала и его повторяемость. Так, и в 1-м, и во 2-м классах указывается «наблюдение за распусканием веток, проращивание семян». К вопросам о строении цветка и опылении программа возвращается трижды. Вместо общеобразовательного материала авторы программ выдвинули на первое место общественно-полезную работу, которая должна была выполняться в виде проектов с первых дней пребывания ребенка в школе, например «Наблюдения за заболеваемостью в своих семьях». Это была вторая по счету комплексная тема 1-го года обучения! Аналогичный характер имеют и другие темы у первоклассников: «Как мы можем облегчить труд наших матерей», «Участие детей в совместном проведении всей школой антирождественской пропаганды». Первая тема 4-го класса сельской школы в программе 1929 г. названа проект-темой; ее название звучит так: «От чего зависит урожай, и как его поднять». Иными словами, ученикам начальной школы предлагалось найти решение вопроса, над которым бились, бьются и будут биться до скончания веков лучшие умы агротехнической науки и практики.

Впоследствии недостатки рассмотренных нами программ были «списаны» на «правых и левых уклонистов», на «вредителей», которые «маскируясь революционной фразой, двурушничая, сумели ввести в заблуждение Наркомпрос», отмечал Е. Н. Медынский [5, с. 135]. Именно этим обстоятельством он объяснял несовершенство программ 1920-х гг. Правда, фамилии «двурушников» Евгением Николаевичем и другими «разоблачителями» не назывались. Да и как их назовешь?! Это же были все те же деятели Наркомпроса, продолжавшие как ни в чем не бывало там же и работать; разумеется, за исключением тех, кто подвергся репрессиям. Но, конечно, причиной репрессий было не внедрение комплексных программ.

Несмотря на то что в педагогической печати 1930-х гг. и позднее, по существу, вплоть до конца советского строя вина за все эти повсеместно вводимые благоглупости возлагалась на неких мифических «уклонистов» и «вредителей», чьи «гнезда», – как было принято писать в газетах, – были разрушены благодаря бдительности органов безопасности, конкретные фамилии этих самых «вредителей» никогда не назывались, ибо тогда надо бы было называть имена, которые были окружены пиететом и были неприкасаемы для критики. Ведущие отечественные историки педагогики вплоть до падения социалистического строя не торопились признавать порочный характер программ ГУСа, ограничиваясь крайне мягкой критикой и делая упор на позитивные моменты.

Так, Захар Ильич Равкин, кстати, научный консультант автора данной статьи, в нейтральных тонах характеризовал программы ГУСа 1920-х гг., называл их первой попыткой в направлении поиска путей революционного обновления содержания школьного образования, установления связи его с жизнью, с практикой социалистического строительства [15, с. 222]. Другой видный педагог Федор Филиппович Королев признавал тот факт, что идея комплексного построения программ приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Иными словами, он дословно повторял характеристику программ, данную в свое время Н. К. Крупской в тот период, когда их недостатки стали очевидными для всех. Тем не менее он подчеркивал, в частности, что «учебный план 1927 г. включал дисциплины, имевшие в виду разностороннее, естественнонаучное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание» [6, с. 353].

Разумеется, никаких «уклонов» и никакого «вредительства» в деятельности деятелей НКП в 1920-е гг. и позднее не было и в помине. Зато имело место самое настоящее педагогическое невежество, фундированное, идеологическими и политическими установками и выражавшееся в отказе от всего передового в деятельности российской школы в предшествующий исторический период. Немалый вред наносило и бездумное увлечение зарубежными «новациями», что не в последнюю очередь объяснялось солидным дореволюционным эмигрантским «стажем» некоторых ведущих сотрудников НКП. И, разумеется, как уже указывалось выше, важной причиной внедрения рассмотренных выше «программ» было отсутствие педагогического образования и серьезной учительской (преподавательской) практики у руководителей этого ведущего органа образования в стране.

Тем не менее высвобожденная Октябрьской революцией энергия масс, в том числе учительских, позволила добиться в 1920-е гг. значительного прогресса в ликвидации неграмотности, в восстановлении и дальнейшем развитии системы народного образования, в подготовке первого поколения «красных» командиров производства и специалистов высшей квалификации, иными словами, заложить надежный фундамент для будущего подъема хозяйства страны в целом и выхода ее на передовые позиции во многих отраслях науки и производства.

Список литературы

1. *Богуславский М. В.* Народный комиссариат просвещения // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М. : Большая Рос. энцикл., 1999. С. 22–23.
2. *Блонский П. П.* Новые программы ГУСа и учитель. М. : Работник просвещения, 1925. 32 с.
3. *Блонский П. П.* Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 86–164 с.
4. *Блонский П. П.* Трудовая школа. Ч. 1, 2. М. : Госиздат, 1919. (Ч. 1. – 114 с.; Ч. 2. – 63 с.).
5. *Константинов Н. А., Медынский Е. Н.* Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М. : Учпедгиз, 1948. 472 с.
6. *Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабеева М. Ф.* История педагогики : учебник для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1982. 448 с.
7. *Крупская Н. К.* К вопросу о программах // Собр. соч. : в 6 т. / гл. ред. А. М. Арсеньев. М. : Педагогика, 1978. Т. 2. С. 112–119.
8. *Крупская Н. К.* Тезисы о школьном строительстве // Социальное воспитание. 1921. № 3–4 (авг.–сент.). С. 14–20.
9. *Ленин В. И.* Задачи союзов молодежи // О воспитании и образовании : в 2 т. / редкол.: В. Н. Столетов [и др.]. Т. 2. М. : Педагогика, 1980. С. 154–168.
10. *Луначарский А. В.* Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. // Просвещение и революция : сб. докл. и ст. М. : Госиздат, 1926. 426 с.
11. *Макаренко А. С.* Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького // Макаренко А. С. Собр. соч. : в 8 т. / сост. А. А. Фролов [и др.]. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. С. 65–71.
12. Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. Вып. 1. М., 1923. 36 с.
13. О назначении правительственными комиссарами при комиссариате по народному просвещению Н. К. Крупской-Ульяновой, П. И. Лебедева-Полянского, В. М. Познера, Л. Р. Менжинской и И. Б. Рогальского. Постановление СНК от 2.01.1918 г., с. 12 // Народное образование в СССР : сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 12.
14. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР : сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов [и др.]. М. : Педагогика, 1974. С. 137–145.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг. / редкол.: Н. П. Кузин [и др.]. М. : Педагогика, 1980. 456 с.
16. *Помелов В. Б.* Народное образование в 1917–1999 годах // Энциклопедия Земли Вятской : в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство. Киров : Вятка, 1999. С. 57–146.
17. Программы для первого центра школ второй ступени. М., 1925. 120 с.
18. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 5 и 6. М., 1927.
19. Программы-минимум для единой трудовой школы I и II ступени. Петроград, 1923. 210 с.

Program and methodical work of the People's Commissariat of the RSFSR in the first years of Soviet power

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 deals with activities of the people's commissariat of education of the RSFSR (PCE) in the program-methodical work during the first years of the Soviet power (1918–1929). The focus is made on the realization of the idea of complexity in programs in schools and reaction to attempts to implement them on the part of teachers. The article gives an objective characteristic of the so called integrated programs of the State Scientific Council. The arguments are given by officials of the PCE, which accompanied this introduction. The causes of those methodological fallacies that were imposed to Russian schools are represented. The article indicates the relationship of the imposition of ill-considered innovations, many officials of the PCE did not have spe-

cial education and any teaching experience. It shows the reaction of ordinary Russian teachers on innovation at the time. In the article views of individual prominent educators and educators of the 1920–1930-ies. (N. K. Krupskaya, M. N. Pokrovsky, A. V. Lunacharsky, P. P. Blonsky) are characterized.

Keywords: people's commissariat of education of the RSFSR, the first Soviet school curricula, integrated approach, N. K. Krupskaya, M. N. Pokrovsky, A. V. Lunacharsky, P. P. Blonsky.

References

1. Boguslavskij M. V. *Narodnyj komissariat prosveshcheniya* [People's Commissariat of education] // *Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya : v 2 t.* - Russian pedagogical encyclopedia: 2 T. / chief editor V. V. Davydov. Vol.2. M. Big Rus. encycl. 1999. Pp. 22–23.
2. Blonskij P. P. *Novye programmy GUSA i uchitel'* [New programs of State Academic Council and the teacher] M. Worker of education. 1925. 32 p.
3. Blonskij P. P. *Trudovaya shkola* [Labor school] // *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya : v 2 t.* - Selected pedagogical and psychological works: in 2 vol. M. edagogica. 1979. Vol.1. Pp. 86–164.
4. Blonskij P. P. *Trudovaya shkola* [Labor school. Part 1, 2]. M. State Publishing House. 1919. (Part 1. – 114 p.; Part 2. – 63 p.).
5. Konstantinov N. A., Medynskij E. N. *Ocherki po istorii sovetskoj shkoly RSFSR za 30 let* [Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years]. M. Uchpedgiz. 1948. 472 p.
6. Konstantinov N. A., Medynskij E.N., SHabaeva M.F. *Istoriya pedagogiki : uchebnik dlya stud. ped. in-tov* [History of pedagogy: textbook for stud. of ped. universities]. M. Prosveshcheniye. 1982. 448 p.
7. Krupskaya N. K. *K voprosu o programmah* // *Sobr. soch.: v 6 t.* [On the issue of programmes] // *Sobr. soch.: v 6 t.* - Coll. works: in 6 volumes / ed. by A. M. Arsenyev. M. Pedagogica. 1978. Vol.2. Pp. 112–119.
8. Krupskaya N. K. *Tezisy o shkol'nom stroitel'stve* [Theses on school construction] // *Social'noe vospitanie* – Social education. 1921, № 3–4 (Aug.–Saint.), pp. 14–20.
9. Lenin V. I. *Zadachi soyuzov molodezhi* [Tasks of the youth unions] // *O vospitanii i obrazovanii : v 2 t.* – On upbringing and education in 2 volumes / ed. board: V. N. Stoletov [et al.]. Vol.2. M. Pedagogica. 1980. Pp. 154–168.
10. Lunacharskij A. V. *Doklad na soveshchaniy zav. agitpropami gubkomov v oktyabre 1925 g.* [Report at the meeting of the heads of agit.propaganda of gubernian commetees in October 1925 // *Prosveshchenie i revolyuciya : sb. dokl. i st.* - Education and revolution: coll. reports and art. M.Gosizdat. 1926. 426 p.
11. Makarenko A. S. *Opyt obrazovatel'noj raboty v Poltavskoj trudovoj kolonii im. M. Gor'kogo* [Experience of educational work in Poltava colony n.a. M. Gorky] // *Makarenko A. S. Sobr. soch.: v 8 t.* [Coll. works: 8 vol.] / comp. Frolov A.A. [et al.] Vol.1. M. Pedagogica. 1983. Pp. 65–71.
12. *Novye programmy dlya edinoj trudovoj shkoly pervoj stupeni 1, 2, 3 i 4 godov obucheniya. Vyp. 1* – New programs for the unified labor school of the first stage of 1, 2, 3 and 4 years of study. Vol. 1. M. 1923. 36 p.
13. *O naznachenii pravitel'stvennymi komissarami pri komissariate po narodnomu prosveshcheniyu N. K. Krupskoj-Ulyanovoj, P. I. Lebedeva-Polyanskogo, V. M. Poznera, L. R. Menzhinskoj i I. B. Rogal'skogo. Postanovlenie SNK ot 2.01.1918 g., s. 12* – About appointment by the government commissioners at the Commissariat for national education of N. K. Krupskaya-Ulyanova, P. I. Lebedev-Polyansky, V. M. Pozner, L. R. Menzhinskaya and I. B. Rogalsky. The decision of the CPC 2.01.1918, p. 12 // *Narodnoe obrazovanie v SSSR : sb. dok. 1917–1973 gg.* – People's education in the USSR: collection of reports of 1917-1973 / comp. A. A. Abakumov [and others]. M. Pedagogika. 1974. P. 12.
14. *Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly* // *Narodnoe obrazovanie v SSSR : sb. dok. 1917–1973 gg.* – Basic principles of the unified labor school // Public education in the USSR: coll. reports of 1917–1973 / comp. A. A. Abakumov [and others]. M. Pedagogika. 1974. Pp. 137–145.
15. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. 1917–1941 gg.* – Essays on the history of school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. 1917–1941 / ed. board: N. P. Kuzin [et al.]. M. Pedagogica. 1980. 456 p.
16. Pomelov V. B. *Narodnoe obrazovanie v 1917–1999 godah* [Public education in the years 1917–1999] // *EHnciklopediya Zemli Vyatskoj : v 10 t.* – Encyclopedia of Vyatka Land: in 10 vol. / chief ed. V. A. Sitnikov. Vol. 9. Culture. Art. Kirov. Vyatka. 1999. Pp. 57–146.
17. *Programmy dlya pervogo koncentra shkol vtoroj stupeni* – Programs for the first center of secondary schools. M. 1925. 120 p.
18. *Programmy i metodicheskie zapiski edinoj trudovoj shkoly* – rograms and methodical notes of the unified labor school. Vol. 5 and 6. M. 1927.
19. *Programmy-minimum dlya edinoj trudovoj shkoly I i II stupeni* – Programs-minimum for the unified labor school of I and II level. Petrograd. 1923. 210 p.

Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников

Л. В. Байбородова

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогических технологий, директор института педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль.
ORCID: 0000-0002-9004-9785. E-mail: lvbai@mail.ru

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена повышением значимости дополнительного образования в социализации и воспитании детей, неразработанностью идей и педагогических средств повышения доступности дополнительного образования детей в условиях сельской местности.

Цель исследования – выявить и обосновать концептуальные положения, содержание, педагогические средства, формы и технологии обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников. Для достижения цели и решения задач исследования использовался анализ научно-педагогических источников, изучался и обобщался отечественный опыт сельских и городских образовательных организаций регионов России, проводился опрос педагогов, детей и родителей, систематизированы результаты многолетней работы автора в качестве руководителя лаборатории сельской школы.

Выявлены особенности и возможности дополнительного образования для развития и социализации детей, определяется сущность доступности дополнительного образования (ДО) сельских школьников, обосновываются и раскрываются основные идеи, реализация которых может обеспечивать доступность и качество дополнительного образования сельских детей: интеграция и индивидуализация. Даются краткое обоснование и характеристика положений, обеспечивающих реализацию социокультурного, интегративно-вариативного, субъектно-ориентированных подходов. Рассматриваются специальные принципы повышения доступности дополнительного образования детей на селе: профессиональная направленность, создание здоровой духовно-нравственной среды, регулирование взаимодействия детей разного возраста, развитие и обогащение социальных связей сельских детей, социальное партнерство и сотрудничество. Подчеркиваются взаимосвязь и взаимообусловленность идей, подходов и принципов повышения доступности дополнительного образования сельских школьников, важность их учета при определении содержания, педагогических средств, форм и технологий дополнительного образования сельских школьников.

Автором предлагается целостная концепция педагогического обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников, реализация положений которой поможет организаторам образовательных организаций выявить педагогические ресурсы для совершенствования системы общего и дополнительного образования с учетом региональных и местных условий.

Ключевые слова: дополнительное образование, сельские дети, доступность дополнительного образования, педагогическое обеспечение.

Введение

Решение современных задач социализации и воспитания детей во многом зависит от расширения возможностей дополнительного образования, которое переживает время стратегических перемен. В Концепции развития дополнительного образования детей [17], которая утверждена в 2014 г., определены статус дополнительного образования, его миссия, цели, задачи и принципы развития, особое значение придается обеспечению доступности дополнительных общеобразовательных программ, что подтверждается планом соответствующих мероприятий на 2015–2020 гг., паспортом и сводным планом приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» [23].

Многолетние исследования, анализ опыта ряда учреждений России позволяют утверждать, что в современной ситуации большие возможности для достижения высоких образовательных результатов обучающихся осуществимы благодаря повышению доступности дополнительного образования.

Обращение к педагогическому обеспечению доступности дополнительного образования сельских школьников обусловлено тем, что фактические ресурсы городской и сельской школы, городского и сельского социума существенно различаются. При этом повышение доступности дополнительного образования сельских детей имеет гораздо большее значение, так

как учащиеся (в отличие от городских сверстников) ограничены в возможности выбирать объединения по интересам, посещать желаемые кружки и секции в различных учреждениях. Отсутствие в большинстве сел России учреждений дополнительного образования, культурно-образовательных и спортивных центров и соответственно специалистов дополнительного образования затрудняет удовлетворение образовательных потребностей детей. Особенно актуальна разработка проблемы педагогического обеспечения доступности дополнительного образования детей для отдаленных сельских поселений, где основным центром дополнительного образования является, как правило, малочисленная сельская школа. Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования обучающихся сельских школ имеет свои проблемы, особенности, трудности и соответственно предусматривает специальные решения и использование целевых научно-методических разработок.

Исследуя проблему педагогического обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников, мы опирались на труды ученых, которые рассматривают различные аспекты дополнительного образования детей: А. Г. Асмолова [2], В. П. Голованова [10], Е. Б. Евладовой [11], А. В. Золотаревой [12], Н. А. Морозовой [21].

Изучались также работы, затрагивающие некоторые вопросы доступности образования: Н. Л. Коньковой [18], которая определяет приоритетные направления образовательной политики дополнительного образования, обеспечивающие доступность – свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности; ориентацию на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; единство обучения, воспитания, развития; обновление структуры и содержания образования; О. А. Сычевой [26], которая обозначает ключевые проблемы обеспечения доступности дополнительного образования как по направлениям, так и по возрастным категориям детей (дошкольный, младший школьный, средний, старший возрасты). В то же время нами не обнаружены труды, которые целостно раскрывают педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования детей на селе.

В связи с этим нами была определена цель исследования: разработать и обосновать концептуальные положения и средства педагогического обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников. Соответственно поставлены задачи исследования: определить сущность, структуру доступности дополнительного образования, факторы, влияющие на повышение доступности ДО детей; выявить и обосновать основные идеи, подходы и принципы обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников; определить содержание программ дополнительного образования с учетом специфики села; предложить комплекс педагогических средств, форм и технологий, способствующих повышению доступности ДО детей на селе. Эти задачи определили логику исследования, которая нашла отражение в представлении результатов, изложенных в данной статье, а также указывают на научную новизну и практическую значимость исследования.

Методы

В процессе исследования проблемы педагогического обеспечения доступности дополнительного образования проводился сравнительный анализ научно-педагогической литературы, опубликованной с 2000 по 2018 г., изучались опыт и лучшие практики по обеспечению доступности дополнительных общеобразовательных программ в сельской местности Калужской, Ленинградской, Московской, Томской, Ивановской, Костромской, Самарской, Тамбовской, Курганской, Белгородской, Вологодской, Тюменской, Ульяновской областей, Республике Саха (Якутия), Краснодарском и Пермском краях, Карелии, Удмуртии, Башкортостане. Нами проведен анализ лучших практик по организации дополнительного образования в Ярославской области, который основан не только на изучении источников, но и на собственном опыте, благодаря совместной деятельности педагогов сельских образовательных организаций Ярославской области в лаборатории сельских школ при ИРО и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского под руководством автора. Осуществлялся ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности, проводились опросы школьников, родителей и педагогов образовательных организаций, систематическое наблюдение за деятельностью ряда педагогических и детских коллективов с целью выявления типичных проблем и трудностей, которые учитывались в процессе исследования.

Результаты

Существуют разные определения дополнительного образования детей, отметим наиболее, на наш взгляд, важные его характеристики [1; 2; 10; 11; 12; 17; 21]:

– это часть системы общего образования, представляющая детям различные образовательные услуги на основе свободного выбора и самоопределения;

– это специальная образовательная деятельность различных организаций, направленная на удовлетворение запросов детей и молодежи;

– это процесс освоения добровольно избранного человеком вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного образования, то есть оно не регламентируется стандартами, его содержание определяется социальным заказом детей, родителей, других социальных институтов;

– оно предоставляет личности веер возможностей выбора занятий в свободное от занятий время, стимулируя процессы личностного саморазвития;

– содержание образовательного процесса значимо для ребенка, он может получить дополнительную подготовку, помощь в освоении программы общеобразовательной школы и др.;

– оно предоставляет возможность для индивидуальных образовательных маршрутов ребенка, самостоятельного пути освоения того вида деятельности, который в данный момент наиболее для него интересен;

– для него характерен особый стиль отношений между педагогами и воспитанниками, в основе которого лежит свобода выбора педагога самим ребенком.

Употребление термина «доступность» встречается в разных науках: политологии, экономике, педагогике, социологии. Это понятие сегодня широко используется в теории и практике образования и рассматривается чаще всего как обеспечение доступа к образованию вне зависимости от факторов, различающих людей. С одной стороны, это понимание касается государственной политики (обеспечение доступа к образованию); с другой стороны, оно выступает частью равных прав различных категорий людей в доступе к образованию.

Отметим, что изучение исследуемого понятия показало отсутствие единого понимания и определения сущности доступности дополнительного образования. Зафиксируем ряд значимых характеристик доступности дополнительного образования [13]:

– соответствие возможностям, способностям человека;

– свободный, без ограничений, выбор дополнительных образовательных программ;

– возможность воспользоваться материальными ресурсами для удовлетворения своих потребностей;

– простота, рациональность, качество предоставления услуги по запросу;

– свойство объекта находиться в состоянии готовности и используемости по запросу и др.

На основе анализа теоретических данных мы присоединяемся к точке зрения А. В. Золотаревой и И. С. Сеницына [13], которые предлагают «под доступностью дополнительного образования понимать совокупность организационных, информационных, территориальных, финансовых, социальных, институциональных и педагогических условий, обеспечивающих детям в комплексе объективные и субъективные равные возможности и права получить дополнительное образование». Они предлагают структуру понятия «доступность дополнительного образования» раскрывать следующим образом: равенство возможности обучения; равенство условий или средств обучения: все ли индивиды имеют равные условия получения образования; равенство результатов достижения: все ли учащиеся, с точки зрения независимой экспертизы, получают необходимые знания и умения; равенство возможности использования образовательных результатов. Авторы выделяют семь групп факторов, которые влияют на доступность дополнительного образования:

1) информационные факторы, означающие наличие или отсутствие информации, позволяющей принять решения о выборе ребенком программы ДОД;

2) экономические факторы, представляющие собой совокупность показателей финансово-экономического состояния исследуемого региона и семей учащихся, которые определяют доступность образования как в регионе в целом, так и для отдельных групп населения;

3) социальные факторы, отражающие влияние социальной принадлежности на возможность выбора программы ДОД, а также зачисления и обучения в учреждениях ДОД;

4) территориальные факторы, рассматривающие как непосредственно расстояние, выраженное в соответствующих единицах, которое индивид затрачивает на посещение организации образования, так и время, необходимое на дорогу, либо расходы, связанные с ней;

5) институциональные факторы, означающие наличие образовательных организаций, реализующих программы ДОД, возможность зачисления ребенка в данные организации и завершения процесса обучения в них в зависимости от качества образовательных услуг, спектра таких организаций, имеющих в регионе, и характеристик их деятельности;

6) индивидуально-личностные факторы, включающие мотивационные, физиологические и интеллектуальные ресурсы учащихся, которые могут выступать в качестве барьеров получения дополнительного образования;

7) педагогические факторы, влияющие на повышение доступности ДОД педагогических курсов, включающих в себя спектр реализуемых программ, методов, технологий, обеспечивающих детям выбор и равные возможности освоения дополнительных общеобразовательных программ.

Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования имеет важнейшее значение, поскольку может учитывать и координировать влияние всех других факторов. Понятие «педагогическое обеспечение» активно используется в науке в последние десять лет. А. И. Тимонин [27] представил широкий анализ подходов к пониманию сущности, модели педагогического обеспечения. Применительно к проблеме повышения доступности дополнительного образования под педагогическим обеспечением мы понимаем специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных ресурсов за счет использования педагогических средств, необходимых для решения проблемы. Педагогическое обеспечение можно рассматривать как развитие системы следующих взаимосвязанных элементов: концептуально-целевых; содержательных, организационных [14].

Проблемы социализации сельских детей, специфика сельской школы и ее социума являются обоснованием особых концептуальных положений повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечения удовлетворенности обучающихся сельских школ и их родителей качеством дополнительного образования [4].

Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования направлено на предоставление сельским детям возможностей для свободного и доступного выбора дополнительных общеобразовательных программ, удовлетворяющих запросы, интересы и потребности сельских детей, на раскрытие их склонностей и способностей, формирование профессионального самоопределения детей, развитие их лично и социально значимых качеств. В этом случае дополнительное образование будет способствовать успешной социализации сельских детей, воспитанию сознательного гражданина и труженика, способного быть востребованным и реализованным в современных условиях, готового достойно решать актуальные личные, профессиональные и общественные проблемы.

С учетом особенностей условий, проблем и трудностей сельской местности, анализа опыта дополнительного образования сельских школьников мы обосновали две главные взаимосвязанные **идеи**, обеспечивающие доступность дополнительного образования сельских школьников: интеграция и индивидуализация.

Интеграция обусловлена более тесными неформальными и деловыми связями, систематическим естественным взаимодействием всех субъектов, проживающих на селе, возможностью объединить имеющиеся ресурсы для организации дополнительного образования детей, более успешным решением экономических и социальных задач на основе взаимодополнения ресурсов образования и сельской среды. Интеграция позволяет повысить качественную и кадровую доступность за счет объединения ресурсов различных организаций, решить в определенной степени проблему географической доступности за счет реализации дополнительного образования в опорных школах, куда приезжают дети из малочисленных школ для получения дополнительного образования. Создание образовательных комплексов на основе интеграции ресурсов нескольких организаций в поселении может обеспечить доступность дополнительного образования (центр образования, школа полного дня, школа-комплекс, комплекс ассоциативного типа, школа-клуб, школа – ПО и др.) [1; 15].

Индивидуализация дополнительного образования предусматривает удовлетворение запросов каждого ребенка, учет особенностей и возможностей свободного времени сельских школьников, места их проживания. Программы дополнительного образования должны предоставлять детям возможность проектирования индивидуальной образовательной деятельности, обучения по индивидуальным программам дополнительного образования [7; 24].

С учетом многих **подходов** к организации образовательного процесса, обозначенных в ФГОС и других источниках [19; 22], для условий села особенно важно сделать акцент на социокультурном, интегративно-вариативном, субъектно-ориентированном подходах. Реализация этих подходов повышает доступность дополнительного образования детей.

С позиций **социокультурного подхода** обеспечение качества и доступности дополнительных общеобразовательных программ для сельских школьников зависит от того, в какой мере учитываются территориально-географические, культурные, этнические особенности сельских поселений. У многих сел и деревень имеются свои культурные и национальные традиции, исторические, природные памятники, ресурсы, ценностные ориентиры, которые бережно поддерживаются жителями, являются значимыми для разных поколений села. В связи

с этим историческое, национальное наследие и богатство должны учитываться при определении перечня и разработке дополнительных общеобразовательных программ, находить отражение в содержании и формах дополнительного образования.

Идея интеграции, важнейшая для обеспечения доступности дополнительного образования на селе, предполагает учет и **реализацию интегративно-вариативного подхода** [12]. Он означает, с одной стороны, создание самых разных вариантов и способов получения дополнительного образования на основе различных вариантов интеграции элементов внутренней и внешней среды образовательной организации, с другой – готовность детей к осознанному, обоснованному выбору дополнительной общеобразовательной программы и своего маршрута ее реализации. Это ведет к появлению самых разных и уникальных вариантов решения проблемы доступности дополнительного образования детей, так как каждое сельское поселение, сельская школа и ее социальное окружение неповторимы и находят свои способы реализации дополнительных общеобразовательных программ. Тем самым вносится разнообразие в организацию жизнедеятельности коллективов, расширяется сфера социальных контактов детей, обогащается их опыт деятельности в новых ситуациях.

Важное значение для обеспечения доступности дополнительного образования сельских детей приобретает реализация **субъектно-ориентированного подхода** [28], что связано с особыми условиями жизни на селе и сельской школы, которые обуславливают формирование конформизма, большую зависимость ребенка от общественного мнения и требуют от педагогов дополнительного образования большего внимания к развитию субъектности ребенка. Это предусматривает целенаправленное и системное использование педагогических средств, соответствующих технологий, способствующих формированию субъектной позиции сельских детей, их независимых и самостоятельных суждений, способности к саморегуляции и самоорганизации.

Анализ научно-педагогических источников, многолетний опыт работы сельских образовательных организаций позволил определить **ряд специальных принципов**, которые учитывают актуальные проблемы социализации сельских детей, условия их воспитания и образования, организации дополнительного образования школьников в условиях села.

Реализация **принципа профессиональной направленности дополнительного образования сельских школьников** необходима в связи с тем, что большинство сельских школьников не готовы к выбору сферы своей будущей профессиональной деятельности, значительная часть из них выбирает популярные профессии, не соизмеряя их со своими возможностями и склонностями, которые им недоступны или явно не обеспечат их в будущем рабочим местом. Изучение профессиональных предпочтений сельских старшеклассников говорит о том, что среди выбранных учащимися специальностей сельскохозяйственные профессии практически отсутствуют, так же как и немногие выбирают специальности, востребованные в сельском социуме. В нескольких исследованиях, проведенных в разных регионах, исследователи отмечают, что только 3–4% выпускников хотят остаться работать в родном селе. Качественный анализ высказываний школьников показал, что оценка дальнейших перспектив жизни на селе является для них достаточно безнадёжной и бесперспективной [9; 20].

Обеспечение доступности дополнительного образования сельских детей должно повлиять на успешность их личностного и профессионального самоопределения, осуществление осознанного профессионального выбора, а в целом – помочь решить не только образовательные проблемы ребенка и школы, но и социально-экономические задачи села. Дополнительное образование имеет большие возможности для профессионального самоопределения сельских школьников и оказания им помощи в проектировании своих профессиональных планов, если расширить выбор программ дополнительного образования, реализующих профориентационную, допрофессиональную и профессиональную, предпрофильную и профильную подготовку. Для обучающихся жителей сельской местности такие программы ДО являются актуальными и важными, поскольку другой возможности познакомиться с большим количеством разнообразных профессий у них нет, нет возможности оценить экономическую и личностную привлекательность выбираемой профессии [16]. С целью развития сельских поселений важно, чтобы выпускники школ видели свое будущее и на своей малой родине, а для этого надо ориентировать их на получение профессий, востребованных на селе.

Принцип создания здоровой духовно-нравственной среды. Необходимость реализации данного принципа обусловлена социальными проблемами, имеющимися на селе: падение духовности, снижение образованности сельского населения, рост числа жителей, совершающих асоциальные поступки и действия (пьянство, воровство, насилие, бродяжничество), что связано с от-

сутствием культурно-оздоровительных центров во многих поселениях, безработицей, оттоком наиболее образованной части населения и другими причинами. В связи с этим возрастает роль дополнительного образования детей, которое может не только способствовать воспитанию, самореализации и развитию детей, но и духовному возрождению, укреплению села, созданию здоровой духовно-нравственной среды в самой школе и ее социальном окружении. Именно такая среда позволит успешно решать современные задачи образования сельских школьников.

Принцип регулирования взаимодействия детей разного возраста [3; 6; 8]. Взаимодействие детей разного возраста в условиях сельских школ является естественным и повседневным в связи с малочисленностью классов. В реализации программ дополнительного образования, как правило, участвуют дети разного возраста, что должно учитываться при определении содержания и форм деятельности школьников. Важно учитывать большой воспитательный потенциал, которым обладает разновозрастное взаимодействие. Такое взаимодействие способствует расширению и обогащению социального опыта детей, который весьма ограничен в условиях малочисленного классного и школьного коллективов; развитию коммуникативных умений и навыков; воспитанию у старших детей чуткого, внимательного отношения к людям через заботу о младших и др. Такое взаимодействие обеспечивает защиту и поддержку тех детей, которые не могут проявить себя по различным причинам в группе сверстников. Реализация данного принципа направлена, прежде всего, на организацию совместной деятельности, общение детей разного возраста, на то, чтобы не допустить подавления одних детей другими, младших старшими.

Принцип развития и обогащения социальных связей сельских детей [3]. Необходимость реализации данного принципа обусловлена автономностью и замкнутостью пространства, в котором происходит социальное становление сельского ребенка, бедностью и ограниченностью его общения в условиях сельской школы и социума. Реализация данного принципа позволит повысить качество и доступность дополнительного образования, расширяя сферу социального взаимодействия детей, обеспечивая тем самым их адаптацию, автономизацию, социальную устойчивость и активность в условиях современной жизни, повышая культурный и образовательный уровень школьников, обогащая их социальный опыт, осуществляя социальные пробы, важные для успешного развития.

Принцип социального партнерства и сотрудничества [3; 25]. В сельской местности невозможно обеспечить доступность дополнительного образования сельских школьников без взаимодействия и сотрудничества школы с социальными партнерами: местной администрацией, предприятиями, культурными и спортивными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями. Любая структура села использует воспитательные, образовательные, кадровые, информационные и материальные ресурсы социума для организации дополнительного образования детей, обеспечивая не только успешность социализации и развития сельских школьников, но и способствуя эффективному решению проблем села, росту социальной активности всех жителей, взрослых и детей.

Рассмотренные принципы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Их реализация позволяет повысить доступность, образовательную, воспитательную, профориентационную эффективность дополнительного образования сельских школьников при оптимальном использовании возможностей, ресурсов самой организации и ее социального окружения.

В соответствии с вышеизложенными идеями, подходами и принципами, учитывая особенности влияния различных факторов на доступность дополнительного образования детей на селе, мы определили специфику **содержания педагогического обеспечения**.

Информационный аспект:

- формирование базы данных, отражающей реальную ситуацию и перспективы дополнительного образования на уровне муниципалитета и сельского поселения;
- предоставление информации жителям села, детям и родителям о возможностях получения дополнительного образования, направлениях, программах, перспективах дополнительного образования;
- изучение удовлетворенности и информированности детей и родителей о возможностях дополнительного образования;
- создание базы данных о предприятиях, учреждениях, культурных и природных памятниках местного значения, памятных и знаковых местах, традициях и традиционных событиях, лучших представителях своей местности в различных сферах жизни как возможных социальных партнеров и ресурсе для дополнительного образования детей.

Экономический аспект:

– включение в содержание образования вопросов, направленных на овладение способами оптимального использования ресурсов своей образовательной организации, ресурсов социума, интеграция с ресурсами социальных партнеров с ориентацией на дальнейшую профессиональную деятельность;

– разработка программ, ориентированных на будущие профессии обучающихся, на умение ориентироваться в современных социально-бытовых и экономических условиях;

– повышение социальной и правовой грамотности сельских детей.

Социальный аспект:

– отражение в содержании дополнительного образования на селе национальных, культурных, исторических, природных местных традиций и условий, особенностей предприятий, профессиональной деятельности родителей, предполагаемых будущих профессий обучающихся сельских школ;

– приобретение обучающимися умений, необходимых для успешной и созидательной жизни на селе.

Территориальный аспект:

– составление программ и разработка технологий, позволяющих обучающимся осваивать дистанционные технологии, работать удаленно;

– включение в программы дополнительного образования овладения способами учета и использования природных, культурных и исторических особенностей местности.

Институциональный аспект:

– отражение в содержании программы дополнительного образования вопросов изучения местных возможностей для получения профессии, профессионального образования, деятельности местных предприятий, организаций, а также выходящих за пределы местности проживания и имеющих общекультурное и общечеловеческое значение, способствующих общему интеллектуальному и общекультурному развитию, расширению кругозора.

Индивидуально-личностный аспект:

– разработка программ, позволяющих обучающемуся приобрести умение при необходимости ориентироваться в обстановке, отличающейся от его обычных условий жизни (другая местность, другой тип поселения, другое социальное окружение, другие обстоятельства и условия);

– разработка привлекательных и актуальных, социально значимых для сельских школьников программ дополнительного образования с учетом диагностики их интересов, возможностей и способностей;

– разработка программ, формирующих и развивающих такие качества личности, как инициативность, самостоятельность, стрессоустойчивость, готовность к переменам обстоятельств, целеустремленность, мотивированность, умение довести начатое дело до конца, умение принимать решение, умение ясно и четко выражать свои интересы, предприимчивость, коммуникативность.

Педагогический аспект:

– учет в содержании программ условий для работы с разновозрастными группами, родителями, членами одной семьи, предусматривающих привлечение местных специалистов и умельцев;

– ориентация программ на овладение способами организации совместной деятельности детей разного возраста, взаимодействие с социальными партнерами, средствами использования ресурсов социума.

Изучение различных источников, анализ многолетнего опыта позволили выявить следующие **педагогические средства**, способствующие повышению доступности программ ДО сельских детей:

– диагностические средства, которые позволяют педагогу объективно и оперативно выявлять возможности и склонности ребенка;

– рекламные средства (газеты, печатная продукция, плакаты, буклеты, объявления, презентация достижений учащихся, открытые мастер-классы для детей и родителей),

– народные, национальные и местные традиции, культурные, исторические и природные памятники;

– средства сельского социума, ресурсы социального окружения (краеведческие, природные и человеческие) сельского поселения в целом, ресурсы социальных партнеров;

– договорные отношения с социальными партнерами при разработке и реализации программ дополнительного образования;

- база дополнительных образовательных программ, ориентированных на запросы обучающихся и условия организации;
- передвижные коллективы;
- допрофессиональные стажировки;
- образцы, примеры индивидуальных образовательных программ, планов, маршрутов дополнительного образования и др.

Конкретным дополнением к этим средствам являются апробированные на практике во многих сельских школах **формы дополнительного образования** сельских детей:

- социальные и профессиональные пробы на местных производствах, в хозяйствах;
- выездные мастер-классы и конкурсы, проводимые специалистами предприятий и организаций;
- ознакомительные пробные занятия и мастер-классы о возможностях, направлениях и перспективах ДО;
- презентация программ для родителей и детей;
- обучение по краткосрочным модульным программам в режиме погружения;
- мобильные группы для освоения ДОД (передвижные ресурсные центры, выездные школы, профильные лагеря, краткосрочные смены или курсы, экскурсии и др.);
- обмен обучающимися (другая школа, другой коллектив, возможно, «гостевая семья»);
- дистанционное и сетевое обучение;
- взаимообучение, индивидуальное, домашнее обучение, обучение в группах;
- работа в производственных бригадах;
- общественно-производственная практика на доступных предприятиях;
- экскурсии на ведущие производственные предприятия региона;
- организация групп различной допрофессиональной или творческой направленности (производственные бригады, лесничества, пожарные отряды, художественные и театральные коллективы и др.);
- встречи с лучшими представителями по профессии, знаменитыми людьми своей местности, региона и др.

Основным комплексным средством и формой ДОД на селе, обеспечивающим доступность дополнительного образования, являются **детские разновозрастные объединения профильной направленности**. Многие программы дополнительного образования на селе реализуются в таких объединениях под руководством педагога дополнительного образования с привлечением жителей и специалистов, проживающих на селе. При организации деятельности объединений можно предусмотреть включение в деятельность всех желающих, особенно тех, у кого еще не сформировались личные запросы. В детских объединениях дети имеют возможность выполнять разные социальные роли в зависимости от потребностей и способностей.

Наиболее доступными формами повышения доступности дополнительного образования для сельских детей являются **олимпиады и конкурсы разного уровня**, которые мотивируют детей, предоставляют возможность обучаться, выполняя задания, определить уровень уже имеющихся достижений, помогают сформулировать, поставить новую образовательную цель, определить следующую ступень продвижения по образовательному маршруту. Многие конкурсы доступны сельским детям, потому что бесплатны, предоставляют возможность участия неограниченному числу желающих, в том числе и дистанционному. Но есть такие, которые предъявляют к участникам определенные требования и цензы. Таким образом, обеспечивается многоуровневость конкурсных предложений с учетом уровня интеллекта, интересов и одаренности сельских детей. Для школ, расположенных в глубинке, предлагается дистанционное участие, а также возможность организовать свой конкурс для привлечения к себе внимания и ресурсов, повышения привлекательности своего села для окружающих и социального статуса.

С учетом вышеизложенных идей и подходов можно предложить наиболее актуальные **педагогические технологии**, обеспечивающие доступность дополнительного образования сельских школьников. Общей технологией, которая повышает доступность и качество дополнительного образования, обеспечивает самореализацию ребенка, его удовлетворенность своими занятиями и деятельностью, является **субъектно-ориентированная технология** [5], алгоритм которой в обобщенном виде можно представить следующим образом:

- **самодиагностика** – осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею делать в данной ситуации?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т. п.;

– **самоанализ** – поиск ответов на вопросы: «Смогу ли я выполнить эту работу?», «Что (кто) может помочь мне добиться положительного результата?», «Что может помешать мне добиться успеха?»;

– **самоопределение** – постановка целей и задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему мне стремиться?», «Каким должен быть результат?», «Как этого добиться?», «К кому могу обратиться за помощью?» «С кем объединить свои усилия?», «Какие я буду выполнять обязанности?», «За что отвечаю?» и др.;

– **самоорганизация и самореализация** – самостоятельный поиск способов решения детьми, взрослыми поставленных задач, выполнение взятых на себя обязательств, принятие самостоятельных решений: «Как действовать, чтобы принять правильное решение?»;

– **самооценка** – сопоставление достигнутого результата с намеченным, выявление и обоснование причин успехов и неудач: «В какой мере я выполнил взятые на себя обязательства?», «Какие общие результаты достигнуты в результате моих действий?», «В каких ситуациях нужно было проявить большую ответственность?» и т. д.;

– **самоутверждение** – вывод о целесообразности выбранного объема ответственности, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия: «Сделал ли я все, что мог?», «Соответствовал ли объем взятых обязательств моим возможностям?», «Могу ли я считать себя ответственным человеком?», «Какие качества надо в себе развивать?» и др.

Задавая себе вопросы на осмысление действий и их последствий, ребенок приобретает опыт ответственного поведения, принятия самостоятельных и обоснованных решений. Данная технология применима при подготовке и проведении различных коллективных дел, при проектировании индивидуальной образовательной деятельности, при освоении программы дополнительного образования, в различных повседневных жизненных ситуациях и событиях.

Субъектно-ориентированная технология является основой, стержнем (ядром) всех предлагаемых далее технологий.

Широко распространена в практике **технология «портфолио»**, которая позволяет представить ребенку коллекцию своих работ, демонстрирующих его усилия, прогресс и достижения в определенной области. Портфолио предоставляет ребенку и родителям возможность осмысливать выполненную деятельность, систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны педагогов или более квалифицированных специалистов в данной сфере, а также осуществить более объективную оценку своего образовательного и профессионального уровня, своих достижений.

Технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности (ИОД), результатом которого являются программа, план, маршрут, особенно важна при освоении программы дополнительного образования в разновозрастной группе, причем предлагаемая технология позволяет организовать проектирование ИОД каждого в групповой деятельности. Доступность ДОД обеспечивается тем, что учитываются личностные качества, индивидуальные интересы и потребности обучающегося при построении такой линии развития, которая интересна ребенку и его устраивает, поэтому каждый может построить сильный для него образовательный маршрут, цель которого сам обучающийся и определил. Данная технология особенно важна и реальна в сельских школах, где невелико общее число обучающихся, при этом у каждого есть свои интерес и потребность, запрос, который надо выполнить. Каждый обучающийся старшего возраста должен научиться проектировать индивидуальную программу занятий, построить себе индивидуальный образовательный маршрут в соответствии со своими интересами, склонностями и профессиональными планами [7].

Технология проектной деятельности повышает доступность за счет возможности ребенка включиться как в индивидуальный проект, так и в групповой, выбрать тему и проблему по силам и интересам. Дистанционные проекты позволяют почувствовать свою причастность к широкому кругу партнеров и видов деятельности, увеличить масштаб проекта от села до всей страны, повысить тем самым собственную значимость и получить адекватную самооценку. Поэтому проектная технология применяется на разных уровнях: от международного, уровня страны до индивидуального проекта. Проектная деятельность приучает детей не столько использовать имеющийся ресурс, сколько создавать свой. Обозначенные временные рамки проекта позволяют реализовать несколько проектов на определенное время и получить тем самым удовлетворение интересов и заверченный продукт в разных областях [5].

Проблемно-тематический день. Основными подходами, на которых основывается проблемно-тематический день, являются личностно-ориентированный и практико-ориенти-

рованный. Тема дня определяется запросами детей, их стремлением решить жизненно важную проблему. Он предусматривает интеграцию ресурсов общего и дополнительного образования, школы и социума. Проблемно-тематический день имеет протяженность во времени от одного дня до нескольких недель. Чтобы обеспечить включенность каждого ребенка в деятельность с учетом его запросов и интересов, разработана система педагогического сопровождения, основой которой является индивидуальный маршрут. Возможность работать по индивидуальному маршруту обеспечивается множеством «точек входа и выхода» в организованную открытую деятельность и доступна любому участнику [3].

Погружение. Данная технология предусматривает комплексное изучение темы, объединяющей различные образовательные области, на учебных занятиях и во внеурочное время, использование ресурсов дополнительного образования школьников. Она позволяет организовать разностороннюю деятельность всего коллектива, предоставляет возможность каждому выбирать содержание и форму участия в деятельности. У каждого ребенка выстраивается свой индивидуальный маршрут. Технология «Погружение» повышает доступность дополнительного образования через предоставление возможности обучающемуся выбрать самому тему, ее наполнение и содержание, уровень, способ и время освоения выбранной темы.

Творческие мастерские по различным направлениям деятельности целесообразны в различных структурах, где есть или приглашается интересный увлеченный мастер своего дела. Варианты мастерских: мастерская развития творческих способностей, спортивная мастерская, педагогическая мастерская, интеллектуальная мастерская, театральная мастерская, художественная мастерская, мастерская творческого письма, мастерская построения отношений, мастерская самопознания, проектная мастерская и др. На селе это могут быть мастерские местных умельцев, увлеченных родителей или специалистов.

Коллективные творческие дела создаются и реализуются самими школьниками, могут охватывать все сферы и виды деятельности. Они обеспечивают доступность участия всех желающих в привлекательных видах деятельности, ориентированы на каждого ребенка, а поэтому создают условия для самореализации обучающихся в различных видах творчества, исследовательской деятельности, для вовлечения обучающихся в обсуждение и анализ наиболее волнующих их проблем, в самооценку различных жизненных ситуаций. Система коллективных творческих дел как программа дополнительного образования, подготовленная и реализованная педагогом-организатором, делает ДО доступным и приближенным к интересам сельских детей.

Дистанционные технологии обучения по дополнительным образовательным программам, особенно старшеклассников, дистанционные конкурсы и олимпиады, сетевые проекты и кейсы позволяют решить проблему доступности ДО сельских детей, так как предоставляют возможность обучения практически неограниченному количеству обучающихся, при наличии доступа в Интернет, при минимальных экономических затратах. Развитие информационно-коммуникационных технологий и телекоммуникационных проектов с возможностью удаленного участия как путь развития цифровой культуры воспитанников и обеспечения современного уровня обеспеченности образовательных программ компьютерными технологиями очень важны для сельских школьников, они дают возможность получить дополнительное образование при отсутствии организаций дополнительного образования на селе.

Предложенные нами педагогические средства, формы, технологии отражают вышеизложенные концептуальные идеи, наиболее востребованы детьми и педагогами дополнительного образования и соответствуют условиям сельских образовательных организаций.

Заключение

В данной статье представлен авторский вариант концепции педагогического обеспечения доступности дополнительного образования, основу которой в обобщенном виде можно представить следующим образом.

1. Важно обеспечить увеличение охвата сельских детей программами ДО и повышение доступности ДО на основе интеграции общего и дополнительного образования, ресурсов образовательной организации и социума, способствующей обогащению содержания и расширению вариативности дополнительного образования с учетом возможностей и условий сельской местности. Доступность дополнительного образования повышается, если рассматривать его не только в комплексе с основным, но и во взаимодействии с сельским социумом. Дополнительное образование на селе выходит за рамки только образовательного процесса и представляет собой единый социокультурный комплекс, в который на принципах взаимодополнения и взаимообогащения включаются все сельские институты и организации.

2. Идея интеграции является ключевой, выступая как основа, необходимое условие, механизм или средство обеспечения доступности дополнительного образования детей, особенно проживающих в сельской местности. В то же время эта идея тесно взаимосвязана с индивидуализацией дополнительного образования сельских школьников, поскольку в сельской местности каждое поселение, каждая образовательная организация являются уникальными, имеющими свои особенности и условия. Малочисленность организаций на селе стимулирует процессы интеграции образовательных, кадровых, материальных и информационных ресурсов и создает возможность для индивидуализации образовательного процесса, учета индивидуальных интересов и возможностей субъектов, особенностей проживания и запросов каждого ребенка на дополнительное образование.

3. Важным ресурсом повышения доступности дополнительного образования сельских детей являются богатая природная и социокультурная среда, культурное и историческое наследие, местные традиции, учет и использование которых позволяют разрабатывать оригинальные по содержанию и способам реализации программы дополнительного образования.

4. Повышение доступности и качества дополнительного образования на селе способствует созданию духовно-нравственной среды всего поселения, обогащению социального опыта школьников, развитию ценностных отношений взрослых и детей, обеспечивает успешность и самореализацию каждого ребенка, профессиональное и личностное самоопределение сельских школьников.

Комплекс предложенных в статье идей, подходов и принципов, а также обобщенный вариант содержания и педагогических средств обеспечения доступности дополнительного образования отражают современные тенденции развития общего образования и учитывают современные социально-экономические условия села, сельских образовательных организаций.

Перспективными для исследования проблемы доступности дополнительного образования сельских школьников являются разработка и обоснование моделей организации дополнительного образования детей с учетом условий их проживания; разработка концепции и программ подготовки сельских педагогов к организации и обеспечению доступности дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Александрова И. И. Интеграция основного и дополнительного образования в условиях сельской школы. URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/> (дата обращения: 26.04.2018).
2. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. 1997. № 9. С. 7.
3. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. М. : Просвещение, 2018. 177 с.
4. Байбородова Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения // Образовательная панорама. 2018. № 1 (9). С. 28–33.
5. Байбородова Л. В. Использование субъектно-ориентированной технологии воспитания в проектной деятельности // Воспитание школьников. 2017. № 4. С. 3–10.
6. Байбородова Л. В. Организация учебного процесса в сельской школе. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. 247 с.
7. Байбородова Л. В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности ребенка. Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника : колл. монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Изд-во «Зебра», 2016. С. 44–58.
8. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. Обучение технологии сельских школьников в разновозрастных группах : монография. Саарбрюккен. Palmarium Academic Publishing, 2014. 129 с.
9. Гетман Н. А. Педагогические условия профессионального самоопределения выпускников сельской школы : автореф. дис. кан. пед. наук. Омск, 2006. 23 с.
10. Голованов В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования : учеб. пособие для студ. учрежд. сред. проф. образования. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 239 с.
11. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей : учебник для студ. пед. училищ и колледжей. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. С. 349.
12. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей России в XXI веке. Прага ; Ярославль : ЕАІСУ-ЯГПУ, 2013. 140 с.
13. Золотарева А. В., Сеницын И. С. Повышение доступности дополнительного образования детей – новый вектор реализации государственной образовательной политики // Образовательная панорама. 2018. № 1 (9). С. 8–18.
14. Измайлова В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 14.

15. Интеграция общего и дополнительного образования в сельской начальной школе полного дня. URL: <https://www.menobr.ru/article/28463-integratsiya-obshchego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-selskoy-nachalnoy-shkole-polnogo> (дата обращения: 26.04.2018).
16. Калугина М. А. Взаимодействие общего и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении школьников // Вестник ЮУрГУ. 2010. № 23. С. 112–116.
17. Концепция развития дополнительного образования детей. URL: http://dop.edu.ru/upload/file_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf (дата обращения: 27.04.2018).
18. Конькова Н. Л. О доступности дополнительного образования в сельской местности. URL: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=3769> (дата обращения: 25.04.2018).
19. Коршунова О. В., Огородникова С. В. Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : практико-ориентированная монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2018. 500 с.
20. Макаручук А. В. Формирование социально-профессионального самоопределения сельских школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2000. 19 с.
21. Морозова Н. А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России. М. : МГУП, 2001. 279 с.
22. Огарков А. А., Коробейникова Л. А. Сельский центр образования как педагогическая система / науч. ред. В. В. Судаков. Вологда : ВИРО, 2004. 160 с.
23. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». URL: http://dop.edu.ru/upload/file_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf (дата обращения: 27.04.2018).
24. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л. В. Байбородовой. М. : Изд-во «Юрайт», 2018. 241 с.
25. Степихова В. В. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания // Социальная педагогика. 2006. № 2. С. 31–36.
26. Сычева О. А. О повышении доступности дополнительного образования детей. URL: http://chita.ranepa.ru/downloads/docs/science/statua_1.pdf (дата обращения: 27.04.2018).
27. Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение самоопределения личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2006. № 11. С. 115.
28. Тихомирова Е. И. Исследование технологий субъектной самореализации личности // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. Т. 2. С. 91–96.

Pedagogical support of accessibility of additional education for rural students

L. V. Bayborodova

Doctor of pedagogical sciences, head of the Department of pedagogical technologies, Director of the Institute of pedagogy and psychology, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. Russia, Yaroslavl.
ORCID: 0000-0002-9004-9785. E-mail: lvbai@mail.ru

Abstract: The relevance of the study is due to the increasing importance of additional education in the socialization and education of children, undeveloped ideas and pedagogical means of increasing the availability of additional education of children especially in rural areas.

The purpose of the study: to identify and substantiate the conceptual provisions, content, pedagogical tools, forms and technologies to ensure the availability of additional education of rural students. To achieve the goal and solve the problems of the study, the analysis of scientific and pedagogical sources was used, the domestic experience of rural and urban educational organizations of ten regions of Russia was studied and generalized, a survey of teachers, children and parents was conducted, the results of the author's long-term work as the head of the laboratory of rural school were systematized.

Features and opportunities of additional education for development and socialization of children are revealed, the essence of availability of additional education (DO) of rural school students is defined, the basic ideas which realization can provide availability and quality of additional education of rural children are proved and revealed: integration and individualization. Provide brief rationale and description of provisions ensuring the implementation of the socio-cultural, integrative and multi-variant subject-oriented approaches. Discusses the special the principles of increasing the availability of additional education of children in rural areas: professional orientation, the establishment of a healthy spiritual and moral environment, regulation of the interaction of children of different ages, the development and enrichment of social relations of rural children, social partnership and cooperation. The interrelation and interdependence of ideas, approaches and principles of increasing the availability of additional education of rural students, the importance of their consideration in determining the content, teaching tools, forms and technologies of additional education of rural students are emphasized.

The author proposes a holistic concept of pedagogical accessibility of additional education of rural students, the implementation of which will help the organizers of educational organizations to identify pedagogical resources to improve the system of General and additional education, taking into account regional and local conditions.

Keywords: additional education, rural children, availability of additional education, pedagogical support.

References

1. Aleksandrova I. I. *Integraciya osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyah sel'skoj shkoly* [Integration of basic and additional education in rural schools]. Available at: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/> (accessed: 26.04.2018).
2. Asmolv A. G. *Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitiya v Rossii: ot traditsionnoj pedagogiki k pedagogike razvitiya* [Additional education as a zone of the nearest development in Russia: from traditional pedagogy to pedagogy of development] // *Vneshkol'nik – Extracurricular*. 1997, No. 9, p. 7.
3. Bajborodova L. V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnykh gruppah* [Extracurricular activities of schoolchildren in different age groups]. M. Prosveshcheniye. 2018. 177 p.
4. Bajborodova L. V. *Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovaniya detej na sele: problemy i puti ih resheniya* [Availability of additional education of children in rural areas: problems and ways of their solving] // *Obrazovatel'naya panorama - Educational panorama*. 2018, No. 1 (9), pp. 28–33.
5. Bajborodova L. V. *Ispol'zovanie sub"ektno-orientirovannoj tekhnologii vospitaniya v proektnoj deyatel'nosti* [The use of subject-oriented technology of education in project activities] // *Vospitanie shkol'nikov – Education of schoolchildren*. 2017, No. 4, pp. 3–10.
6. Bajborodova L. V. *Organizaciya uchebnogo processa v sel'skoj shkole* [Organization of educational process in rural school]. Yaroslavl. Publishing house of YSPU n.a. K. D. Ushinsky, 2013. 247 p.
7. Bajborodova L. V. *Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti rebenka. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya sovremennogo shkol'nika: koll. monografiya* [Design of individual educational activity of the child. Psychological and pedagogical problems of development of the modern schoolboy: coll. monograph] / resp. editor A. Y. Nagornova. Ulyanovsk. Publishing house "Zebra". 2016. Pp. 44–58.
8. Bajborodova L. V., Serebrennikov L. N. *Obuchenie tekhnologii sel'skih shkol'nikov v raznovozrastnykh gruppah : monografiya* [Teaching technology to rural students in different age groups: monograph]. Saarbruecken. Palmarium Academic Publishing. 2014. 129 p.
9. Hetman N. *Pedagogicheskie usloviya professional'nogo samoopredeleniya vypusnikov sel'skoj shkoly : avtoref. dis. kan. ped. nauk* [Pedagogical conditions of professional self-determination of rural school graduates. dis. PhD of ped. sciences]. Omsk. 2006. 23 p.
10. Golovanov V. P. *Metodika i tekhnologiya raboty pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhd. sred. prof. obrazovaniya* [Methods and technology of work of the teacher of additional education: tutorial for institutions of secondary vocational education environments]. M. Humanit. ed. center VLADOS. 2004. 239 p.
11. Evladova E. B. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej : uchebnik dlya stud. ped. uchilishch i kolledzhej* [Additional education for children: textbook for students of ped. schools and colleges]. M. Humanit. ed. center VLADOS. 2004. P. 349.
12. Zolotareva A. V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej Rossii v XXI veke* [Additional education of children of Russia in the XXI century]. Prague; Yaroslavl. EAICY-YASPU. 2013. 140 p.
13. Zolotareva A. V., Sinicyn I. S. *Povyshenie dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej – novyy vektor realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki* [Improving the availability of additional education for children is a new vector of implementation of the state educational policy] // *Obrazovatel'naya panorama - Educational panorama*. 2018, No. 1 (9), pp. 8–18.
14. Izmajlova V. V. *Pedagogicheskoe obespechenie: sushchnost' i struktura ponyatiya* [Pedagogical support: the essence and structure of the concept] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Herald*. 2012, No. 2, p.14.
15. *Integraciya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj nachal'noj shkole polnogo dnya - Integration of general and additional education in rural full-time primary school*. Available at: <https://www.menobr.ru/article/28463-integratsiya-obshchego-i-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-selskoy-nachalnoy-shkole-polnogo> (date accessed: 26.04.2018).
16. Kalugina M. A. *Vzaimodejstvie obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v professional'nom samoopredelenii shkol'nikov* Interaction of general and additional education of children in professional self-determination of schoolchildren // *Vestnik YUUrGU - Herald of SUSU*. 2010, No. 23, pp. 112–116.
17. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej - The concept of development of additional education of children*. Available at: http://dop.edu.ru/upload/file_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf (date accessed: 27.04.2018).
18. Kon'kova N. L. *O dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti* [On the availability of additional education in rural areas]. Available at: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=3769> (date accessed: 25.04.2018).

19. Korshunova O. V., Ogorodnikova S. V. *Metodologicheskie podhody k obucheniyu i vospitaniyu v sel'skoj shkole : praktiko-orientirovannaya monografiya* [Methodological approaches to teaching and education in rural school: practice-oriented monograph]. Kirov. Publ. of VyatSU. 2018. 500 p.

20. Makarchuk A. V. *Formirovanie social'no-professional'nogo samoopredeleniya sel'skih shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of socio-professional identity of rural school students: abstr. dis. ... PhD of ped. sciences]. Novokuznetsk. 2000. 19 p.

21. Morozova N. A. *Dopolnitel'noe obrazovanie – mnogourovnevaya sistema v nepreryvnom obrazovanii Rossii* [Additional education is a multi-level system of continuing education in Russia]. M. MSUP. 2001. 279 p.

22. Ogarkov A. A., Korobejnikova L. A. *Sel'skij centr obrazovaniya kak pedagogicheskaya sistema* [Rural centre of education as pedagogical system / scient. ed. V. V. Sudakov]. Vologda. VIRO. 2004. 160 p.

23. *Pasport prioritetnogo proekta «Dostupnoe dopolnitel'noe obrazovanie dlya detej»* – Passport of the priority project "Accessible additional education for children". Available at: http://dop.edu.ru/upload/file_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf (date accessed: 27.04.2018).

24. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya. Rabota s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami : ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury* – Pedagogy of additional education. Work with children with special educational needs: textbook for undergraduates and master students / under the editorship of L. V. Baiborodova. M. Yurayt publishing house. 2018. 241 p.

25. Stepihova V. V. *Social'noe partnerstvo v reshenii aktual'nyh problem vospitaniya*. [Social partnership in the solution of actual problems of education] // *Sotsialnaya pedagogika* – Social pedagogy. 2006, No. 2, pp. 31–36.

26. Sycheva O. A. *O povyshenii dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej* - About increase of availability of additional education of children. Available at: http://chita.ranepa.ru/downloads/docs/science/statya_1.pdf (date accessed: 27.04.2018).

27. Timonin A. I. *Social'no-pedagogicheskoe obespechenie samoopredeleniya lichnosti* [The socio-pedagogical support of self-determination] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasov* – Herald of the Kostroma State University n.a. N. A. Nekrasov. 2006, No. 11, p. 115.

28. Tihomirova E. I. *Issledovanie tekhnologij sub"ektnoj samorealizacii lichnosti*. [Research of technologies of subject self-realization of the person] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Herald. 2015, No. 2, vol.2, pp. 91–96.

Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности

О. Г. Селиванова¹, Н. В. Гасникова²

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8068-884X. E-mail: selivanog@mail.ru

²директор КОГОБУ СШ пгт Кумены Кировской области. Россия, Кировская область.
E-mail: gasnikova-kum@mail.ru

Аннотация: метапредметность в контексте федеральных государственных образовательных стандартов общего образования рассматривается как необходимое требование социума к образованию и обучению современного человека и выступает отражением необходимости формирования у него целостного представления о мире и владения общими интеллектуальными операциями с целью развития теоретического мышления, способствующего построению и осмыслению единой научной картины мира. Включение метапредметности в содержание федеральных государственных образовательных стандартов означает, что в настоящее время каждый учитель призван управлять процессом достижения школьниками метапредметных результатов их образовательной деятельности.

В статье раскрывается научно обоснованный и апробированный подход к реализации метапредметного подхода в образовании, сущность которого заключается в том, что метапредметность представлена как совокупность компонентов (метазнания, метаумения, ценности и смыслы), которая реализуется на внутрипредметном, межпредметном и надпредметном уровнях. Основные характеристики метапредметности объединены в матрицу метапредметности. В статье доказывается, что метапредметные результаты достигаются школьником в процессе выполнения субъектами образования управленческих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-оценочной, регулятивно-коррекционной. Представлен опыт реализации обозначенного подхода в деятельности региональной инновационной площадки по моделированию образовательного процесса. В статье описан инновационный опыт реализации управленческих функций педагогом и учащимися на уроке.

В связи с этим материалы статьи могут быть полезны руководителям образовательных организаций, моделирующим образовательный процесс на основе требований новых стандартов; методистам, оказывающим научно-методическую поддержку педагогам; учителям, реализующим стандарты нового поколения в образовательной практике; студентам педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметные результаты, матрица метапредметности, образовательная деятельность школьника.

Введение. Как отмечает А. Н. Аверьянов [1], ученые с древних времен стремились к системному познанию мира, а в самосознании культуры XX–XXI вв. идея «мета» [10] становится ключевой. Метапредметность рассматривается как условие восприятия человеком целостной картины мира [7].

Именно поэтому метапредметность в современном образовании заявлена как ориентир федеральных государственных образовательных стандартов. Как показал проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований по проблеме, научные школы трактуют это понятие по-разному.

Разработка концепции мыследеятельностной педагогики Ю. В. Громыко [4] основана во многом на исследованиях Г. П. Щедровицкого [23]. Базовым методологическим основанием мыследеятельностной педагогики является схема мыследеятельности, которая фиксирует три пласта человеческой культуры – мышление, коммуникацию, действие, а также связывающие их процессы понимания и рефлексии. Основные черты мыследеятельностной педагогики выражены в ее центральном звене – в метапредметном подходе к построению нового содержания образования, связанном с разработкой и преподаванием метапредметов. Ю. В. Громыко [4] под метапредметным содержанием понимает деятельность, не относящуюся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающую процесс обучения в рамках любого учебного предмета. В литературе можно найти многочисленные публикации, раскрывающие методические решения проблемы метапредметности [2].

Научная школа А. В. Хуторского [21] предлагает организовать метапредметную образовательную деятельность, включающую метапредметное содержание и учебные метапредметы. Ученый [20] характеризует метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них». Отсюда ключевой и комплексный принцип в подходе А. В. Хуторского – принцип человекообразности, предполагающий проектирование и реализацию таких типов и форм образования, которые обеспечивают личностную культурно-историческую самореализацию человека на основе его деятельности, эвристической, продуктивной, рефлексивной. По мнению автора, при проектировании образования человек должен рассматриваться целостно, а потому недопустимо в основу общего образования человека закладывать только его мыслительную деятельность, так как у субъекта есть чувства, ощущения, духовная составляющая, телесная и др. В публикациях представлены интересные способы реализации метапредметности на основе идей научной школы [15].

Н. Б. Шумакова [22] является автором концепции междисциплинарного обучения и в результате своих исследований делает вывод о том, что для развития «внутренне мотивированного» творческого мышления и образа действия, творческого отношения к действительности необходимо создание образовательно-развивающей системы, обуславливающей познание как «субъективное “открытие” мира самим ребенком».

Как известно, под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. В качестве таких способов, определенных в стандартах как метапредметные результаты, научная группа под руководством А. Г. Асмолова [19] предлагает познавательные, регулятивные, коммуникативные универсальные учебные действия. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Модели, технологии, средства и методы оценки метапредметных образовательных результатов школьников представлены в исследованиях О. Б. Даутовой [9].

Деятельностная парадигма образования сегодня декларирует цель – развитие личности ученика на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. Достижение школьниками метапредметных результатов средствами деятельностного подхода рассмотрено в трудах Н. В. Бородкиной, О. В. Тихомировой [16]. О. И. Барменкова [3] исследует метод проектов для реализации метапредметности в образовательной практике. Интересные приемы, способствующие достижению школьниками метапредметных результатов образования, предлагает И. Н. Ратикова [11].

Большой вклад в решение проблемы метапредметности вносят ученые Кировской области, Вятского государственного университета. О. В. Коршунова [6] представила авторское понимание (образа) метапредметности в обучении в виде геометрической модели, разработаны элементы педагогического обеспечения метапредметного подхода: дидактические структуры, организационные формы, технологии, средства обучения. Вопросы оценивания качества образования через оценку метапредметных результатов освоения обучающимися программ общего образования – в работах П. М. Горева, В. В. Утемова [18]. Ученые, изучая вопросы оценивания качества образования через оценку метапредметных результатов освоения обучающимися программ общего образования, делают вывод о том, что оценкой метапредметности может служить метапредметный коэффициент интеллектуальности, отражающий общие способности человека, которые выражают познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Т. В. Машарова, Т. В. Малова, А. А. Пивоваров [8] определяют метапредметность как стратегический принцип выполнения требований ФГОС, рассматривают возможности его применения в урочное и внеурочное время в образовательной деятельности обучающихся. Научно обоснованная и апробированная в образовательной практике система подготовки педагога к реализации метапредметного подхода в общеобразовательной организации разработана Т. Г. Князевой [5].

В настоящее время разрабатываются приемы реализации метапредметности в методике преподавания математики [24] и физики [25], раскрытые в зарубежных публикациях.

Теоретические основы. В течение нескольких лет нами велась работа по разработке и апробации авторского подхода к реализации метапредметности в образовательной практике, частично представленного в предыдущих публикациях [12, 13, 14]. Суть его состоит в следующем.

Как известно, дидактические цели включают в себя обучающий, развивающий и воспитательный аспекты. Для достижения метапредметных результатов они должны быть наполнены новым содержанием. В связи с этим мы выделяем следующие компоненты метапредметности: метазнания, метаумения, ценности и смыслы.

Обучающий аспект дидактической цели в контексте метапредметности предполагает осмысление законов и закономерностей развития окружающего мира, осознание его целостности на основе усвоения метазнаний – знаний о том, как знание устроено и структурировано; знаний о методах познания и способах их использования. К метазнаниям мы относим философские категории (содержание и форма, сущность и явление, пространство, время и другие), общенаучные понятия (причина и следствие, порядок и хаос), а также основополагающие термины. Включение в содержание образования данных метапонятий позволяет преодолеть раздробленность учебных дисциплин. Исследователи отмечают, что знания, сообщаемые ученикам, систематизированы и разделены на предметы, а время – на традиционные уроки, в то время как картина мира целостна. Мир, разделенный на учебные дисциплины, дидактичен и не жизнеспособен. Чтобы добиться создания школьником своего образа мира, педагог обязан каждый раз открывать мир вместе с ним и посредством метапонятий демонстрировать его целостность и единство.

Развивающий аспект дидактической цели реализуется посредством формирования у школьника метаумений, к которым мы относим универсальные учебные действия (УУД). Они определяются как совокупность способов действий обучающегося и обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса. Мы рассматриваем универсальные учебные действия как компонент метапредметности, так как их универсальность состоит в их воспроизводимости при работе с любым учебным материалом. Однако полагаем, что метаумения не исчерпываются совокупностью УУД, определенных ФГОС, а могут дополняться и расширяться педагогом.

Воспитательный аспект дидактической цели реализуется в процессе освоения школьником ценностей и смыслов как компонента метапредметности. Рассмотрение категории «ценности и смыслы» в качестве компонента метапредметности обусловил тот факт, что традиционно содержание учебного материала представляет собой совокупность научных знаний, которые несут в себе объективное значение. В то же время проблема развития личности обучающегося, обозначенная в новых стандартах общего образования, связана с воспитанием у школьника ценностного отношения к учебной деятельности, а через нее и к ценностям культуры. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России определяет систему базовых национальных ценностей, которые, с нашей точки зрения, должны быть включены в содержание деятельности школьника. Каждый предмет потенциально несет в себе целую группу ценностей, необходимых для формирования личности обучающегося. Приобщая школьника к ценностям, содержащимся в учебном материале и деятельности, учитель помогает ему раскрыть и личностные смыслы, сделать их собственным достоянием, реализовать себя как творческую личность.

Мы полагаем, что цели обучения в контексте метапредметности могут быть реализованы на следующих уровнях: внутрипредметном, межпредметном и надпредметном. Рассмотрим их подробнее.

1. Внутрипредметный уровень

Во многих учебных программах принцип линейного (последовательного) построения учебного предмета сменился принципом концентризма (многократного обращения к теме на разных уровнях обобщения). Такое структурирование учебной информации дает учителю возможность установления внутрипредметных и внутрикурсовых связей как инструмента формирования целостного восприятия изучаемого материала школьниками. Целью обучения в общеобразовательной школе является формирование у учащихся современной картины мира на основе единства аналитического и синтетического рассмотрения действительности. Мы предлагаем провести анализ рабочих программ учителями-предметниками с целью выявления преемственных и рекурсивных связей. Важно, чтобы школьник понял логику изучаемого предмета, чтобы в его сознании присутствовал образ предмета. Чтобы обучение было осмысленным, надо сначала понять, какая картина мира может быть выстроена посредством предмета, а затем уже выстроить систему образовательных задач и организовать освоение таким образом, чтобы ученик мог без особых затруднений в нескольких предложениях ответить на вопрос о сути учебной дисциплины и нарисовать ее содержание на одном тетрадном листе. Методически данный уровень предлагается реализовать как учебное занятие с метакомпонентом: метапонятием, метаумением, приемами, направленными на освоение школьниками ценностей и смыслов.

2. Межпредметный уровень

На этом уровне рассматриваются общие законы и методы функционирования таких систем, как природа, общество, предметный мир посредством установления межпредметных связей. А. В. Усова в своих работах раскрыла сущность, значение и основные направления осуществления межпредметных связей [17], и в настоящее время они рассматриваются как условие развития диалектического мышления учащихся, формирования у них научного мировоззрения. Под межпредметными связями мы понимаем согласование знаний и способов деятельности из разных учебных предметов, позволяющих школьникам осуществлять разносторонний анализ изучаемого объекта, глубже постичь его значение и смысл, формировать образ мира школьника. Межпредметные связи имеют синхронный, ретроспективный и пропедевтический характер.

На данном уровне необходимо использование интеграции содержания учебного материала разных учебных предметов, поскольку она позволяет формировать научное мировоззрение. Мы полагаем важным провести анализ учителями стандарта, рабочих программ по смежным дисциплинам с целью выявления межпредметных связей, а также объектов или явлений для интеграции; отражение в рабочих программах.

Предусматривается использование имеющихся у школьников способов деятельности в системе уроков по разным предметам, в рамках которых организуется учебное познание на основе исследовательской, проектной, эвристической, коммуникативно-диалоговой, дискуссионной, игровой деятельности. Суть данной деятельности в том, что усвоение любого учебного материала происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации. Связующим элементом между разными учебными предметами, по нашему мнению, являются не только знания, способы действий, но и духовные смыслы. Методически данный уровень реализуется через установление межпредметных связей, междисциплинарные задания, интеграцию содержания учебного материала.

3. Надпредметный уровень

Надпредметный уровень характеризуется, по нашему мнению, теоретическим и философско-методологическим обобщением. На этом уровне решаются общие задачи предметов всех образовательных областей. Всеобщие взаимосвязи систем «человек – общество – природа», регулируемые всеобщими законами, должны рассматриваться учителями на уровне философского осмысления.

Данный уровень предполагает согласованность методических подходов учителей школы по решению общих задач предметов всех образовательных областей как средства создания образа мира школьника. Мы считаем важным, чтобы школьник осознал роль науки как части общей культуры человека. Методически этот уровень реализуется через метапредметные уроки, метапредметные факультативы, учебные метапредметы.

Компоненты и уровни метапредметности отражены в матрице метапредметности (табл. 1).

Таблица 1

Матрица метапредметности

Уровни метапредметности	Характеристика уровня	Метазнания	Метаумения	Ценности и смыслы
Надпредметный уровень	Теоретическое и философско-методологическое обобщение	Взаимосвязи между системами «природа – общество – человек»	Способность ученика ставить и решать учебные и жизненные проблемы	Совокупность личностных смыслов и ценностей школьника
Межпредметный (междисциплинарный) уровень	Межпредметные связи. Интеграция	Взаимосвязи внутри таких систем, как природа, общество, предметный мир, внутренний мир человека	Комплекс универсальных учебных действий	Формирование системы базовых национальных ценностей
Внутрипредметный уровень	Установление внутрипредметных и межкурсовых связей. Реализация принципа концентризма	Метапонятия. Внутрипредметные и междисциплинарные связи	Специально-предметные и общеучебные умения и навыки, приемы формирования УУД	Формирование отношения к изучаемым фактам и явлениям

В контексте метапредметности существенно изменяется содержание деятельности и школьника, и педагога: деятельность школьника все больше приобретает черты образовательной, а деятельность педагога становится поддерживающей, содействующей, сопровождающей.

Мы установили, что в толковании учеными понятия «образовательная деятельность» много сходных позиций. Прежде всего, образовательная деятельность школьника рассматривается как более широкое понятие, чем его учебная деятельность. Образовательная деятельность школьника, как отмечают авторы, основывается на его субъектности, осознании собственных образовательных потребностей и активных действиях по их развитию. Источником активности школьника в образовательной деятельности и ее результатом является его субъектный жизненный опыт. Обзор исследований образовательной деятельности школьника позволил нам определить ее как **деятельность по самообучению, самовоспитанию, саморазвитию при поддержке, содействии и сопровождении педагога**. Самообучение мы рассматриваем как целенаправленный осознанный процесс освоения человеком знаний, умений и навыков, исходя из его познавательных потребностей и образовательных возможностей. Самовоспитание, по нашему мнению, – это систематическая деятельность человека, направленная на выработку или совершенствование у себя определенных качеств (физических, моральных, эстетических) в соответствии с собственными целями, идеалами, убеждениями. С нашей точки зрения, саморазвитие можно определить как процесс осознанного самоизменения человеком самого себя. Если говорить о содержании понятия «саморазвитие», наиболее отвечающем нормам нашего общества, то следует иметь в виду необратимые качественные изменения в личности, которые наступают по ее собственной воле и которые означают появление в ее психических процессах, состояниях и свойствах ранее не бывших особенностей. Образовательная деятельность школьника основана на построении им собственной образовательной траектории, включающей в себя учение, воспитание и развитие субъектом самого себя.

Доказано, что школьник может управлять своей образовательной деятельностью, что предполагает выполнение субъектом управления информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-оценочной и регулятивно-коррекционной функций. Учитель постепенно делегирует их выполнение ученику, а последний учится их выполнять. Передача управленческих функций ученику не означает самоустранения педагога от управления учением школьников. Его управленческая деятельность наполняется новым содержанием (табл. 2).

Таблица 2

**Управленческая деятельность педагога и школьника
 в образовательном процессе**

Функции управления	Деятельность школьника	Деятельность учителя
Информационно-аналитическая	Анализирует свой субъектный познавательный опыт и информацию о параметрах деятельности	Организует актуализацию субъектного опыта школьников, четко и конкретно определяет параметры деятельности учащихся
Мотивационно-целевая	На основе самомотивации осуществляет субъектное целеполагание	Создает условия для самомотивации и субъектного целеполагания школьников
Плано-прогностическая	Прогнозирует результат деятельности и планирует свои действия по его достижению	Помогает учащимся спрогнозировать результат деятельности и спланировать действия по его достижению
Организационно-исполнительская	Выполняет учебные действия	Консультирует учащихся в случае затруднения
Контрольно-оценочная	Контролирует ход деятельности и оценивает достигнутый результат, выявляет его соответствие или несоответствие поставленной цели	Оценивает результат деятельности школьников или организует взаимно- и самооценку
Регулятивно-коррекционная	Выявляет причины соответствия или несоответствия результата поставленной цели, ищет пути их устранения	Осуществляет вместе с учащимися коррекцию деятельности. Обеспечивает рефлексию учащимися собственной деятельности

Представленный подход был апробирован нами в 2016–2018 гг. в муниципальной системе образования Куменского района в рамках инновационной площадки Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО (директор О. В. Коршунова, доктор педагогических наук, доцент) по теме «Моделирование образовательного процесса в современной школе». В инновационной деятельности принимали участие около 50 педагогов-исследователей МОУ СОШ пгт Кумены, МОУ СОШ пгт Нижнеивкино, МОУ СОШ п. Краснооктябрьский, МОУ СОШ п. Вичевщина.

Рассмотрим управленческую деятельность педагога и школьника на примере урока литературного чтения во 2-м классе по произведению В. В. Бианки «Сова», разработанного и проведенного учителем начальных классов КОГОБУ СШ пгт Кумены Кировской области Наталией Викторовной Гасниковой.

Информационно-аналитическая функция была реализована в процессе информирования школьников о необходимости достижения каждым школьником таких результатов урока, как умение составлять и использовать простейшие схемы, модели по явлениям и событиям окружающей жизни; умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений. Учитель предложила учащимся подумать над тем, в каких ситуациях им могут пригодиться эти умения. Дети, проанализировав ситуацию, ответили, что эти умения помогут им быстрее и лучше выполнять задания учителя. Педагог пояснила учащимся, что этим умениям можно научиться на разных уроках и затем использовать их на разных предметах. А темой сегодняшнего урока является изучение замечательной сказки Виталия Бианки «Сова».

Мотивационно-целевая функция состояла, прежде всего, в определении целей урока. Общедидактической целью урока является создание условий для углубления знаний учащихся о природе, о взаимосвязи природы и человека, о пользе, приносимой человеку птицами; формирование вдумчивого и осознанного чтения. Развивающий аспект урока предполагает развитие устной речи учащихся, умения анализировать текст, искать необходимую информацию в тексте, находить и формулировать основную мысль. Воспитательный аспект направлен на формирование бережного отношения к природе, развитие умения оценивать поступки людей.

Учителем также были созданы условия для осознания школьниками цели деятельности как неотъемлемого этапа самостоятельного познания мира. Цели урока выходят за рамки изучаемого предмета и формулируются учащимися по схеме: вспомнить – узнать – уметь.

С целью мотивации предстоящей деятельности учитель организовала работу в парах. Школьникам было предложено найти информацию о сове в «Атласе-определителе» (автор А. А. Плешаков), детских энциклопедиях (различных авторов-составителей), учебнике по окружающему миру. После прочтения учащиеся заполнили схему:



На данном этапе урока формируются метапредметные умения: используя различные виды чтения, находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде, по одному заданному основанию. Это задание позволило учащимся вспомнить основные сведения о сове, особенностях птицы и образе жизни.

Реализация *планово-прогностической функции* осуществлялась в процессе подготовки к восприятию нового учебного материала. Педагогом была организована словарная работа: учитель предложила прочитать слова на доске и выбрать из них непонятные школьникам по смыслу. Педагог попросила учащихся предположить, что они означают, и заменить непонятные слова и выражения известными. Результаты работы были представлены на доске:

Утекает – убегает.

Кормовистый – клевер, предназначенный для корма скоту.

Цветень – пыльца, мельчайшие желтые зернышки.

Хорониться – прятаться, таиться.

Раздолье – много места.

Как бы худа не вышло – как бы беды не было.

Чай белить – добавлять молоко в чай.

Пойло – питательное питье для скота.

Организационно-исполнительская функция. На этапе первичного знакомства с текстом было организовано чтение вслух хорошо читающих детей. Учителем были предложены вопросы: «Назовите главных героев. А почему текст назвали “Сова”? Можно ли ему дать другое название? Какое? Понравилось ли вам это произведение? С каким настроением вы его слушали?» Чтобы ответить на эти вопросы, учитель предложил прочитать эту сказку еще раз самостоятельно.

На следующем этапе велась работа по определению жанра произведения. Учащиеся отвечали на вопросы: «Почему произведение, которое мы изучаем, является сказкой? К какому виду сказок можно отнести эту сказку? Можно ли назвать эту сказку литературной? Авторской?»

Писатель называл свои истории «сказки-несказки». Как вы думаете, почему? Учащиеся догадываются, что в произведении смешивается сказочное и настоящее.

Учитель поясняет, что сказки-несказки рождаются как ответ на детские «почему?». Отсюда и такие названия произведений: «Отчего у сороки такой хвост?», «Чьи это ноги?»

Некоторые из сказок учащиеся могли рассмотреть на книжной выставке. Учитель приводит детей к выводу: читая произведения данного жанра, читатели попутно узнают о повадках животных, явлениях природы. Такой материал, из которого мы получаем какую-нибудь полезную информацию, называется познавательным. В ходе обсуждения школьники сделали вывод о том, что Виталий Бианки придумал новый вид литературной сказки – познавательную сказку.

Контрольно-оценочная функция была осуществлена на этапе закрепления усвоения содержания сказки учителем. Для этого учителем было предложено найти учащимся ответы по тексту сказки: «Почему сова рассердилась на старика? Фраза “Ты от солнца хоронишься, людей сторонисься” – это сказочное или так и есть в природе? (Так и есть в природе: сова охотится ночью.) Что же произошло, когда сова перестала летать на луг? Что стали делать мыши? (“Мыши по лугу рыщут, шмелиные гнезда ищут, землю роют, шмелей ловят”.) Можно ли это предложение назвать сказочным? (Нет.) Что мы узнаем о природе из этого предложения? На кого охотятся мыши? (На шмелей.) Как? (Ищут их гнезда.) Где у шмелей гнезда? (В земле.) Почему шмели нужны лугу? А что познавательного мы узнаем из фразы “Что от них толку: ни меду, ни воску, – волдыри только”? (Что шмели не делают мед, как пчелы, и воску у них нет.) Какую пользу они приносят? (Цветень с цветка на цветок переносят.) Что произошло с клевером на лугу? Что же мы с вами еще узнаем полезного, познавательного? Что нужно корове для того, чтобы ее молоко было жирным, вкусным? (Питательный клевер.) Какой прием здесь использует Бианки? (Сравнение – травы с кашей). Что же пришлось сделать старику? Простила старика сова? (Да, ей тоже плохо без его мышей.) Какая фраза повторяется на протяжении всей сказки? (“Хо-хо-хо, старик!”) Как вы думаете, почему сова говорит именно так? (Похож на крик совы)». Для сравнения дети прослушали аудиозапись «Крик совы». Формируемые метапредметные умения на данном этапе урока: участвовать в диалоге и фронтальной работе, а также использовать различные виды чтения – ознакомительное, изучающее, поисковое.

Для закрепления изученного материала и установления причинно-следственных связей, не проявленных в тексте напрямую, учитель предложила работу по карточкам в парах.

Учащимся предлагалось составить схему «Цепочки взаимосвязи» и объяснить значение каждого звена в этой цепочке: старик – сова – мыши – шмели – клевер – корова. Педагог предложила учащимся выбрать схему или рисунок в качестве основы для ответа.

Учитель предложила учащимся ответить на парадоксальный вопрос: какая связь между чаем с молоком и совой? Выслушав ответы учащихся, учитель согласилась, что на первый взгляд связи нет никакой. Но если хорошо подумать, то связь прослеживается. Главная цель метапредметного урока в создании образа мира школьника, поэтому в конце урока был сделан вывод о том, что в сказке В. Бианки показал, как все в природе взаимосвязано. Важно также, понимать, что от бережного отношения к природе каждого человека зависит будущее нашей планеты, а значит, и всего человечества.

Регулятивно-коррекционная функция была реализована следующим образом. Задача учителя заключалась в том, чтобы создать условия для осознания каждым учеником того, чему научился, каким способом действовал, что нужно сделать для улучшения своего результата.

Результаты. Разработанный нами подход к реализации метапредметности в образовательной деятельности призван решить одно из противоречий современного образования: между необходимостью формирования у школьника образа мира и недостаточной разработанностью способов решения этой задачи в образовательной практике.

Заключение. В результате анализа психолого-педагогических исследований проблемы мы установили, что ученые единодушны в том, что метапредметность является характеристикой современного образовательного процесса. Разработанные в науке подходы предлагают реализовать метапредметность посредством радикальных изменений в содержании и организации образовательного процесса. Мы пришли к выводу о необходимости разработки поэтапного включения метапредметности в содержание образовательного процесса и выделили три уровня метапредметности: внутипредметный, межпредметный и надпредметный. Выделение компонентов метапредметности (метазнания, метаумения, ценности и смыслы) позволяет педагогу органично включать метапредметность в образовательную практику. Реализация метапредметности предполагает изменение деятельности педагога и школьника: они становятся субъектами управления процессом достижения метапредметных результатов образовательной деятельности школьника.

Список литературы

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М. : Политиздат, 1985. 263 с.
2. Аксенова М. Н., Козырева О. Ф., Ланкина М. Б. и др. Использование метапредмета «Проблема» в формировании мировоззрения учащихся // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 5. С. 60–72.
3. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–53.
4. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. Минск, 2000. 376 с.
5. Князева Т. Г. Система подготовки учителя к реализации метапредметного подхода в условиях общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. Ч. 3. Екатеринбург. 2017. № 08 (62). С. 81–84.
6. Коршунова О. В. Метапредметность в современном обучении: сущность, признаки, проблемы и варианты реализации // Образование личности. 2016. № 4. С. 171–179.
7. Луцикова К. С., Почерней И. Н. Метапредметность как условие восприятия целостной картины мира // Magister Dixit : науч.-пед. журн. Восточной Сибири. 2013. № 4 (12). URL: <http://md.islu.ru> 4.
8. Машарова Т. В., Малова Т. В., Пивоваров А. А. Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности : колл. моногр. М. : КНОРУС, 2017. 182 с.
9. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой. СПб. : КАРО, 2015. 160 с.
10. Постовалова В. И. Идея «мета» в самосознании культуры XX–XXI веков // Метафизика. 2012. № 4 (6). С. 6–25.
11. Ратикова И. Н. Метапредметный подход в практике образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 15–18.
12. Селиванова О. Г., Князева Т. Г. Деятельность учителя по реализации метапредметного подхода на уроке // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 29. С. 192–195. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770839.htm>.
13. Селиванова О. Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки ПетрГУ. 2014. № 7 (144). С. 36–39.

14. Селиванова О. Г., Князева Т. Г. Метапредметность как характеристика современного образовательного процесса // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2016. Т. 28. С. 197–199. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56515.htm>.
15. Скрипкина Ю. В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации // Эйдос: интернет-журнал. 2011. № 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.
16. Тихомирова О. В., Бородкина Н. В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода : учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 160 с.
17. Усова А. В. Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. Вып. 3. Челябинск : ЧГПИ, 1976. С. 3–10.
18. Утемов В. В., Горев П. М. Оценка метапредметных результатов освоения программ общего образования на основе коэффициента интеллектуальности // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2014. № 4. С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14079.htm>.
19. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. В. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2011. 151 с.
20. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие. М. : Изд-во «Эйдос» : Изд-во Ин-та образования человека, 2012. 73 с.
21. Хуторской А. В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.
22. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
23. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1987. 132 с.
24. Khuziakmetova A., Naumova M. Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools. International Journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11. № 9. P. 2333–2342.
25. Petrova Hr. Formation of meta-subject knowledge and skills in the process of training in Physics in the secondary school. Bulgarian Chemical Communications. 2015. Vol. 47. Special Issue. P. 514–518.

Management of the process of achievement by pupils of meta-subject results of educational activity

O. G. Selivanova¹, N. V. Gasnikova²

¹PhD of pedagogical sciences, associate professor of Pedagogy Department, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8068-884X. E-mail: selivanog@mail.ru

²Director of the school of Kumeny. Russia, Kirov region. E-mail: gasnikova-kum@mail.ru

Abstract: meta-subjectivity in the context of federal state educational standards of general education is considered as an essential requirement of the society for the education and training of modern man and is a reflection of the need to form a holistic view of the world about him and mastering general intellectual operations with the aim of developing theoretical thinking that contributes to building and the comprehension of a single scientific picture of the world. The inclusion of meta-subjectivity in the content of federal state educational standards means that at present every teacher is called upon to manage the process of achievement by pupils of meta-subject results of their educational activity.

The article reveals the scientifically grounded and approved approach to the implementation of the meta-subject approach in education, the essence of which is that meta-subjectivity is represented as a set of components (meta-knowledge, meta-skills, values and meanings) that is realized at the sub-subject, inter-subject and above-subject levels. The main characteristics of meta-subjectivity are combined into a matrix of meta-subjectivity. The article proves that the meta-subject results are achieved by the pupils in the process of performing administrative functions by the subjects of education: information-analytical, motivational-target, planned-prognostic, organizational-performing, control-evaluation, regulatory-correctional. The experience of implementing the indicated approach in the activity of the regional innovation platform on modeling the educational process is presented. The article describes innovative experience in the implementation of managerial functions by the teacher and pupils in the lesson.

In this regard, the materials of the article can be useful to the heads of educational organizations, modeling the educational process on the basis of the requirements of the new standards; methodists, who provide scientific and methodological support to teachers; teachers, implementing the standards of the new generation in educational practice; students of pedagogical directions of preparation.

Keywords: meta-subjectivity, meta-subject results, matrix of meta-subjectivity, educational activity of the pupil.

References

1. Aver'yanov A. N. *Sistemnoe poznanie mira* [System cognition of the world]. M. Politizdat. 1985. 263 p.
2. Aksenova M. N., Kozyreva O. F., Lankina M. B. *And others Ispol'zovanie metapredmeta «Problema» v formirovani mirvozzreniya uhashchihsya* [Use of metasubject "Problem" in shaping the outlook of the students] // *Innovacionnye programmy i proekty v obrazovanii* – Innovative programs and projects in education. 2011, No. 5, pp. 60–72.
3. Barmenkova O. I. *Rol' metoda proektov v formirovani lichnostnyh i metapredmetnyh rezul'tatov sredstvami inostrannogo yazyka* [The role of the method of projects in the formation of personal and metasubject results by means of a foreign language] // *EHksperiment i innovacii v shkole* – Experiment and innovation at school. 2011, No. 6, pp. 50–53.
4. Gromyko YU. V. *Mysledeyatelnostnaya pedagogika* [Thinking-acting pedagogy]. Minsk. 2000. 376 p.
5. Knyazeva T. G. *Sistema podgotovki uchitelya k realizacii metapredmetnogo podhoda v usloviyah obshche-obrazovatel'noj organizacii* [Teacher training system for the implementation of metasubject approach in the conditions of educational organization] // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. International research journal* – International research journal – International research journal. Part 3. Yekaterinburg. 2017, № 08 (62), pp. 81–84.
6. Korshunova O. V. *Metapredmetnost' v sovremennom obuchenii: sushchnost', priznaki, problemy i varianty realizacii* [Meta-subject in modern education: the nature, characteristics, problems and options for implementation] // *Obrazovanie lichnosti* – Education of the individual. 2016, No. 4, pp. 171–179.
7. Lushchikova K. S., Pochernej I. N. *Metapredmetnost' kak uslovie vospriyatiya celostnoj kartiny mira* [Metasubject as a condition of perception of a coherent picture of the world] // *Magister Dixit : nauch.-ped. zhurn. Vostochnoj Sibiri* – Magister Dixit: scientific- ped. journal. Eastern Siberia. 2013, № 4 (12). Available at: <http://md.islu.ru>
8. Masharova T. V., Malova T. V., Pivovarov A. A. *Metapredmetnost': vozmozhnosti ee realizacii v obrazovatel'noj deyatel'nosti : koll. monogr.* [Metasubject: possibilities of its implementation in educational activities: coll. monograph]. M. KNORUS. 2017. 182 p.
9. *Metapredmetnye i lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov: Novye praktiki formirovaniya i ocenivaniya : ucheb.-metod. posobie* – Metasubject and personal educational outcomes of students: New practices for the formation and evaluation: textbook-method. manual / under the general editorship of O. B. Dautova, E. Yu. Ignatyeva. SPb. KARO. 2015. 160 p.
10. Postovalova V. I. *Ideya «meta» v samosoznanii kul'tury XX–XXI vekov* [Idea of "meta" in the self-consciousness of culture of XX–XXI centuries] // *Metafizika* – Metaphysics. 2012, № 4 (6), pp. 6–25.
11. Ratikova I. N. *Metapredmetnyj podhod v praktike obrazovaniya* [Metasubject approach in educational practice] // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i ehksperiment* – Municipal education: innovation and experiment. 2015, No. 1, pp. 15–18.
12. Selivanova O. G., Knyazeva T. G. *Deyatel'nost' uchitelya po realizacii metapredmetnogo podhoda na uroke* [Activities of teachers in the implementation of interdisciplinary approach in the classroom] // *Koncept : nauch.-metod. ehlektron. zhurn.* – Concept: scientific-method. electron. journal. 2017, vol. 29, pp. 192–195. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770839.htm>.
13. Selivanova O. G. *Metapredmetnye rezul'taty obrazovatel'noj deyatel'nosti shkol'nika i sposoby ih dostizheniya* [Metasubject results of educational activity of the school student and ways of their achievement] // *Uchenye zapiski PetrGU* – Scientific notes of PetrSU. 2014, № 7 (144), pp. 36–39.
14. Selivanova O. G., Knyazeva T. G. *Metapredmetnost' kak harakteristika sovremennogo obrazovatel'nogo processa* [Metasubject as a characteristic of the modern educational process] // *Koncept : nauch.-metod. ehlektron. zhurn.* – Concept: scient.-method. electron. journal. 2016, vol. 28, pp. 197–199. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56515.htm>.
15. Skripkina YU. V. *Metapredmetnyj podhod v novyh obrazovatel'nyh standartah: voprosy realizacii* [Metasubject approach to new educational standards: implementation issues] // *EHjdos: internet-zhurnal* – Eidos: Internet magazine. 2011, No. 4. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.
16. Tihomirova O. V., Borodkina N. V. *Dostizhenie metapredmetnyh i lichnostnyh rezul'tatov sredstvami deyatel'nostnogo podhoda: ucheb. posobie* [Achievement of metasubject and personal results by means of activity approach: study manual. 2nd publ., stereotyp. Yaroslavl. State Autonomous institution of additional professional education of Yaroslavl region Institute of education development. 2016. 160 p.
17. Usova A. V. *Sushchnost', znachenie i osnovnye napravleniya v osushchestvlenii mezhpredmetnyh svyazej* [Nature, value and the main directions in the implementation of interdisciplinary connections] // *Sovershenstvovanie processa obucheniya fizike v srednej shkole* – Improving the process of teaching physics in secondary school. Vol. 3. Chelyabinsk CGPI. 1976. Pp. 3–10.
18. Utemov V. V., Gorev P. M. *Ocenivanie metapredmetnyh rezul'tatov osvoeniya programm obshchego obrazovaniya na osnove koehfficienta intellektual'nosti* [Estimation of metasubject results of development of programs

of general education on the basis of intellectual coefficient] // *Koncept : nauch.-metod. ehlektron. zhurn* – Concept scient.-method. electron. journal. 2014, No. 4, pp. 1–5. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14079.htm>.

19. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* – Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. System of tasks: manual for the teacher / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. V. Volodarskaya, etc. 2nd publ. M. 2011. 151 p.

20. *Hutorskoj A. V. Metapredmetnyj podhod v obuchenii: nauch.-metod. posobie* [Metasubject approach in training: scientific-method. tutorial]. M. Publishing house "Eidos": Publishing house of human education. 2012. 73 p.

21. *Hutorskoj A. V. Metodika proektirovaniya i organizacii metapredmetnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya* [Method of design and the organization of interdisciplinary educational activity of students] // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i ehksperiment* – Municipal education: innovation and experiment. 2014, No. 2, pp. 7–23.

22. *SHumakova N. B. Obuchenie i razvitie odarenykh detej* [Education and development of gifted children]. M. Publ. of Moscow Psychol.-Soc. Institute; Voronezh. Publishing house of Scientific and Productional Society "MODEK". 2004. 336 p.

23. *SHchedrovickij G. P. Skhema mysledeyatel'nosti – sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie* [Scheme of mental activity, system – structural structure, meaning and content] // *Sistemnye issledovaniya. Metodologicheskie problemy* – System research. Methodological problem. M. 1987. 132 p.

24. *Khuziakmetova A., Naumova M.* Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools. *International Journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11. № 9. P. 2333–2342.

25. *Petrova Hr.* Formation of meta-subject knowledge and skills in the process of training in Physics in the secondary school. *Bulgarian Chemical Communications*. 2015. Vol. 47. Special Issue. P. 514–518. ol. 47. Special Issue. R. 514–518.

Высокая чувствительность и ее связь с параметрами зрачковой реакции и личностными характеристиками

Р. В. Ершова¹, Е. В. Ярмоц²

¹доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,
Государственный социально-гуманитарный университет. Россия, г. Коломна.

ORCID: 0000-0002-5054-1177. E-mail: erchovareg@mail.ru

²аспирант кафедры психологии, Государственный социально-гуманитарный университет.
Россия, г. Коломна. E-mail: catherina_ya@mail.ru

Аннотация: чувствительность в психологии рассматривается как темпераментальная черта, отражающая особенности поступления и переработки сенсорной информации мозгом. Чувствительность связывается с легкой истощаемостью, тревожностью, высоким уровнем стресса, выраженными показателями депрессии, симптомами аутизма, проблемами со сном, уязвимостью к негативным воздействиям. Одновременно обращается внимание на то, что высокочувствительные люди проявляют одаренность, хорошо развитую интуицию и чрезвычайную добросовестность [11]. Несмотря на многообразие направлений исследований, следует отметить, что до сих пор единого представления о природе, сущностных характеристиках и роли чувствительности в жизнедеятельности субъекта нет, поскольку диапазон характеристик, ассоциированных с ней, настолько широк, что требуется прояснение терминологии.

Целью настоящего исследования было изучение связи чувствительности обработки сенсорной информации с личностными чертами, представленными в пятифакторной модели личности BFQ-2 (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Vecchione, 2007), и пупиллометрическими параметрами (показателями зрачковой реакции на световую вспышку). Для измерения чувствительности использовалась «Шкала чувствительности» – Highly Sensitive Person Scale (HSPS) [10], операционализованная на российской выборке [2]. Показано, что чувствительность обработки сенсорной информации отрицательно связана с эмоциональной стабильностью, динамизмом, доминантностью, скрупулезностью и упорством. Низкий порог чувствительности обработки сенсорной информации на уровне зрачковой реакции сопряжен с такими пупиллометрическими показателями, как протяженность фазы сокращения зрачка, выраженная глубина зрачковой реакции в ответ на световую вспышку, гиппус (колебания ширины зрачка на старте измерения, что указывает на эмоциональную нестабильность, волнение).

Ключевые слова: чувствительность обработки сенсорной информации, шкала высокой чувствительности, пупиллометрия, «Большая пятерка».

Введение

Чувствительность (сензитивность) в психологии определяется как готовность к аффективным реакциям, тонкость восприятия внешнего мира [1], способность замечать слабое изменение интенсивности воздействующего раздражителя [7], характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной восприимчивости к происходящим с ним событиям и обычно сопровождающаяся высокой тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний.

Boterberg и Wargreyn [15] определяют высокую чувствительность как личностную черту, проявляющуюся в высокой чувствительности нервной системы и глубокой когнитивной переработке физических, эмоциональных и социальных стимулов. Степень чувствительности индивида определяется через соотношение поведенческих систем торможения бегства / нападения (BIS) и активации (BAS) [22]. Aron и Aron определяют чувствительность через чувствительность обработки сенсорной информации (Sensory Processing sensitivity (SPS) – темпераментальную черту, а не функцию органа, отражающую особенности поступления и переработки сенсорной информации мозгом [10]. Авторы утверждают, что высокая чувствитель-

ность проявляется как повышенная восприимчивость к внешним стимулам, выражающаяся через сильные эмоциональные реакции; глубину когнитивной обработки сенсорной информации; чувствительность к тонким деталям; восприимчивость к чрезмерной стимуляции. При этом они разделяют высокую чувствительность и схожие по симптоматике проявления социального поведения: интроверсию, застенчивость, аутизм.

Чувствительность связывается с легкой истощаемостью, тревожностью, высоким уровнем стресса, выраженными показателями депрессии, симптомами аутизма, проблемами со сном, уязвимостью к негативным воздействиям [см.: 14; 16; 20]. Она рассматривается как фактор предрасположенности к страху [8; 6], детерминанта процесса маргинальной социализации [4]. Одновременно обращается внимание на то, что высокочувствительные люди проявляют одаренность, хорошо развитую интуицию и чрезвычайную добросовестность [11]. В [24] показано, что люди с высокими показателями по шкале эстетической чувствительности испытывают более глубокие эмоции в ответ на положительное подкрепление и имеют более высокие показатели по шкале открытости в пятифакторной модели личности.

Несмотря на многообразие направлений исследований, стоит отметить, что до сих пор единого представления о природе, сущностных характеристиках и роли чувствительности в жизнедеятельности субъекта нет, поскольку диапазон характеристик, ассоциированных с ней, настолько широк, что требуется прояснение терминологии.

Для измерения чувствительности Aron и Aron [10] разработали специальный опросник – «шкалу чувствительности» (Highly Sensitive Person Scale). Проведенная нами процедура операционализации шкалы на российской выборке с использованием иерархического кластерного и конфирматорного анализа позволила заключить, что чувствительность обработки сенсорной информации (SPS) может быть описана в рамках двухфакторной модели, включающей субшкалы «Легкость возбуждения» и «Низкий порог чувствительности» и определяется как повышенная восприимчивость к внешним и внутренним стимулам, реализующаяся через негативные эмоциональные реакции и глубокую восприимчивость (дистресс) к чрезмерной стимуляции.

Важно подчеркнуть, что Aron и Aron [10] подтвердили относительную независимость чувствительности от интроверсии и нейротизма, при этом было бы важно определить ее место в более широкой констелляции личностных черт.

Исходя из этого целью настоящего исследования было изучение связи чувствительности с пупиллометрическими показателями (пупилометрия – регистрация реакции зрачка на световые вспышки) и шкалами BFQ-2.

Методы

«Шкала чувствительности» (Highly Sensitive Person Scale) [10]: русскоязычный вариант опросника включает 13 утверждений, измеряющих уровень чувствительности по 7-балльной шкале от 1 – «абсолютно не согласен» до 7 – «полностью согласен». Опросник включает две субшкалы: субшкала «Легкость возбуждения» измеряет реактивность, восприимчивость субъекта к внешним и внутренним стимулам, реализующуюся через негативные эмоциональные реакции, субшкала «Низкий порог чувствительности» характеризует степень восприимчивости (дистресса) к чрезмерной стимуляции.

В настоящем исследовании надежность опросника (альфа Кронбаха) составила 0,83, что соотносимо с исследованиями других авторов [см.: 24; 11].

BFQ-2 (Большая пятерка), русская адаптация Осина, Рассказовой и др. [5] Опросник включает 170 утверждений, 6 базовых шкал и 12 субшкал.

Таблица 1

Структура BFQ-2

Шкалы	Субшкалы
«Энергия» (E):	«Динамизм» (EDI): экспансивность, энтузиазм
	«Доминантность» (EDO): ассертивность, уверенность
«Дружелюбие» (A)	«Эмпатия» (AEM): забота о других, чувствительность к их нуждам
	«Вежливость» (AAM): любезность, мягкость, доверие к людям
«Добросовестность» (C)	«Скрупулезность» (SCS): упорядоченность, точность, надежность
	«Упорство» (SPE): способность достигать цели, выполнять обещания

Окончание табл. 1

Шкалы	Субшкалы
«Эмоциональная стабильность» (S)	«Контроль над эмоциями» (SEM): способность к совладанию с тревогой и другими эмоциями
	«Контроль импульсов» (SIM): способность контролировать раздражение, недовольство, гнев
«Открытость» (O)	«Открытость культуре» (OCU): широта интересов
	«Открытость опыту» (OEX): открытость новому, толерантность к иным ценностям, интерес к другим людям, традициям
Желательные ответы (L)	«Эгоистическая желательность» (LEG): приукрашивание субъектных качеств
	«Моралистическая желательность» (LMO): приукрашивание моральных качеств

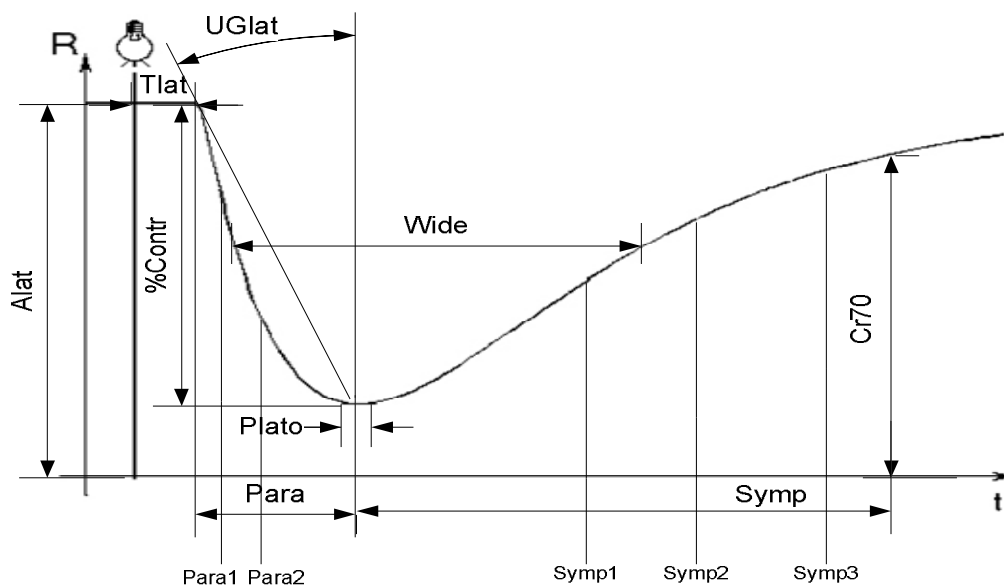
Пупиллометрическое исследование проводилось с использованием пупиллометра «Sambon Stress and Soul» (SSaS), разработанного южнокорейской компанией «Sambon Precision and Electronics Co., LTD». В рамках исследования было проведено две процедуры измерения: классическая пупиллометрическая процедура и дополнительная проба, направленная на измерение порогов чувствительности.

Классическая пупиллометрическая процедура включает в себя следующее:

- синхронную видеорегистрацию зрачковых реакций обоих глаз на световые вспышки (три вспышки) разной силы. Яркость первой и второй вспышек не превышает надпороговый показатель в 1,5 люкса (реакция зрачка на эту вспышку позволяет измерять уровень чувствительности нервной системы), третья яркая вспышка в 40 люксов измеряет показатели стрессорного ответа (в соответствии с задачами актуального исследования в классической пробе обрабатывались результаты лишь первой слабой вспышки);
- автоматическую обработку изображений глаз и построение пупиллограмм;
- вычисление пупиллографических параметров;
- интерпретацию результатов.

Метод пупиллометрии основан на анализе параметров трех основных фаз зрачковой реакции (см. рисунок):

1. Латентного периода – временного интервала между моментом световой стимуляции и началом сокращения зрачка.
2. Фазы сокращения зрачка, отражающей состояние парасимпатической нервной системы.
3. Фазы восстановления зрачка, характеризующей работу симпатической нервной системы [13].



Пупиллограмма и ее диагностические критерии
 Система координат: ось абсцисс (t) – время, ось ординат (R) – размер зрачка.

Alat – начальный размер зрачка. *%Contr* – амплитуда реакции, измеряется как процентное соотношение начального размера зрачка и его размера после сокращения. *Tlat* – продолжительность латентного периода, временного промежутка между световой вспышкой и началом сокращения зрачка. *Para* – длительность парасимпатической фазы, фаза сокращения зрачка. *Plato* – продолжительность латентного периода перед началом фазы восстановления зрачка, характеризует (как и *Tlat*) подвижность нервных процессов – скорость переключения между возбуждением и торможением. *Symp* – продолжительность контрольного участка (1,2 секунды) симпатической фазы зрачковой реакции, время восстановления ширины зрачка от минимального радиуса. *Cr70* – показатель восстановления – ширина зрачка от минимального радиуса, достигнутая за контрольное время 1,2 секунды. *Wide* – показатель, измеряемый как время, прошедшее от момента половинного сокращения размера зрачка до момента его восстановления до такого же размера. *Uglat* – критерий, указывающий на активность процесса сокращения зрачка (возбуждения). *Para1* – точка завершения прироста скорости сокращения зрачка. *Para2* – конец участка стабилизации скорости сокращения зрачка. *Symp1* – временная точка начала изгиба пупиллограммы в фазе восстановления. *Symp2* – время достижения середины изгиба пупиллограммы. *Symp3* – точка завершения изгиба пупиллограммы.

На основе первичных данных арифметически вычисляются дополнительные показатели зрачковой реакции: *Ug3020* – критерий активности старта восстановления зрачка; *Ug4030* – критерий активности и протяженности этапа восстановления с постоянной скоростью (чем он выше, тем быстрее наступает полное восстановление зрачка после реакции, данный показатель коррелирует с адаптацией), *Hippus* – показатель эмоциональной неустойчивости, волнения перед стартом зрачковой реакции.

Для целей исследования была разработана автоматизированная программа дополнительной пупиллометрической пробы. Она проводилась по следующей схеме: испытуемому последовательно предъявлялись световые вспышки разной яркости – от едва различимой (0,05 люкса) до достаточно сильной (3,2 люкса). Мы предположили, что вывод о высокой чувствительности респондентов будет подтвержден, если у них будет зафиксирована реакция зрачка на световую вспышку минимальной силы (0,05 люкса), т. е. низкий порог чувствительности.

Эмпирическая выборка. Исследование реализовывалось в два этапа: 350 студентов-добровольцев (117 мужчин, 233 женщины, средний возраст $18,2 \pm 1,7$) в исследовательской лаборатории прошли классическое пупиллометрическое исследование и заполнили опросники.

Вторая часть респондентов собиралась через публикацию объявления о наборе желающих принять участие в исследовании в социальных сетях «ВКонтакте» и «Фейсбук». Респонденты (360 женщин, 131 мужчина, средний возраст $22,6 \pm 7,9$) заполнили онлайн-опросник HSPS, созданный в приложении Google forms.

Результаты

Результаты корреляционного анализа параметров слабой вспышки в классической пупиллометрической пробе со значениями факторов чувствительности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Корреляции факторов «Шкалы высокой чувствительности» с пупиллометрическими показателями

Слабая вспышка	ЛВ	НПЧ
Para		-0,25*
Uglat		0,28*
Ug40		0,29*
% Contr		-0,25*
Ug3020		-0,29*
Hippus		-0,25*

Примечание: * $p \leq 0,05$ [корреляции двухсторонние].

ЛВ – «Легкость возбуждения»; НПЧ – «Низкий порог чувствительности».

Корреляционные связи умеренной силы были обнаружены между пупиллометрическими параметрами и фактором «Низкий порог чувствительности» (НПЧ). Содержательная интерпретация выявленных связей позволяет говорить о том, что низкий порог чувствительности обработки сенсорной информации на уровне зрачковой реакции может проявляться как протяженность парасимпатической фазы – фазы сокращения зрачка (*Para_1*), выраженная

глубина реакции (%Contr) и активность (Uglat) на фазе сокращения зрачка, эмоциональная нестабильность, волнение на старте реакции (Hippus), что может быть интерпретировано как высокая возбудимость, чувствительность НС. Низкий порог чувствительности сопряжен с выраженной нестабильностью, сниженными адаптационными возможностями организма (Ug4020).

Пупиллометрическое исследование, направленное на определение минимального порога чувствительности, было проведено на респондентах двух контрастных групп: респондентов с высокой и низкой чувствительностью. Разделение на группы было произведено на основании результатов, полученных по шкале чувствительности, за основу выделения был взят показатель среднего значения ($MD = 115,9$) и величины стандартного отклонения ($SD = 18,9$). Из эмпирической выборки (350 студентов) были выделены группы высокочувствительных (29 респондентов: 24 женщины, 5 мужчин) и низкочувствительных (34 респондента: 12 женщин, 22 мужчины). Мы предполагали, что у респондентов с низкими показателями чувствительности по шкале HSPS будут обнаружены более высокие пороги чувствительности (отсутствие реакции на слабые вспышки) в пупиллометрической пробе. Для определения значимости различий при сопоставлении частот использовался безусловный тест Барнарда. В табл. 3 представлены результаты данного этапа пупиллометрических измерений.

Низкий физиологический порог чувствительности и, соответственно, высокую возбудимость показали респонденты как с высокими, так и с низкими показателями по шкале HSPS, причем число респондентов с низким порогом чувствительности в группе «низкочувствительных» статистически значимо превысило показатели группы «высокочувствительных». У нескольких респондентов из обеих групп не было зафиксировано зрачковой реакции (сокращения зрачка) в ответ на вспышку более сильную, чем надпороговый показатель. На наш взгляд, полученные результаты связаны с вопросом теоретического обоснования понятия высокой чувствительности.

Таблица 3

Результаты пупиллометрического исследования групп лиц с высокой и низкой чувствительностью

Респонденты с низкой чувствительностью	Респонденты с высокой чувствительностью
есть реакция на вспышку 0,05 люкса	
14 человек	4 человека
T вальда = -3,38 $p = 0,0019$	
есть реакция на вспышку 0,6 люкса	
24 человека	18 человек
T вальда = -2,69 $p = 0,0121$	
нет реакции на вспышку 1,45 люкса	
6 человек	8 человек
T вальда = 0,14 $p = 0,9622$	
нет реакции на вспышку 3,2 люкса	
2 человека	2 человека
T вальда = -0,16 $p = 0,9528$	

Категориальное отнесение чувствительности обработки сенсорной информации (Sensory Processing sensitivity, SPS) к темпераментной черте, а не к функции органа [11] позволяет снять появившееся в ходе исследования противоречие, поскольку описанная пупиллометрическая процедура, в первую очередь, была направлена на измерение функциональной чувствительности органа. Известно, что зрительная чувствительность, определяемая аппаратными методами, оказывается выше чувствительности, оцениваемой на основании словесных отчетов [3, с. 53].

Таблица 4

Корреляции факторов «Шкалы высокой чувствительности» и BFQ-2

BFQ-2		Легкость возбуждения	Низкий порог чувствительности
Энергия	динамизм	-,253**	-,248**
	доминантность	-,140**	-,051
Дружелюбие	эмпатия	,083	-,033
	вежливость	,016	-,018
Добросовестность	скрупулезность	-,121*	-,026
	упорство	-,281**	-,174**
Эмоциональная стабильность	контроль над эмоциями	-,678**	-,367**
	контроль импульсов	-,501**	-,306**
Открытость	открытость культуре	-,011	-,002
	открытость опыту	,013	-,046
Желательные ответы	эгоистическая желательность	-,313**	-,217**
	моралистическая желательность	-,063	-,049

Число умеренных и высоких корреляций BFQ-2 и показателей чувствительности, полученных в нашем исследовании, оказалось сопоставимым исследованию [24]. Нами были обнаружены обратные связи между «Динамизмом», «Низким порогом чувствительности», «Легкостью возбуждения», «Доминантностью» и «Легкостью возбуждения». Субшкалы «Скрупулезность» и «Упорство» BFQ-2 отрицательно прокоррелировали с фактором «Легкость возбуждения» HSPS; кроме того, субшкала «Упорство» обнаружила обратную связь с низким порогом чувствительности. Наиболее тесную связь с высокой чувствительностью продемонстрировала шкала «Эмоциональная стабильность» BFQ-2. Корреляция шкалы «Эгоистическая ложь» с показателями HSPS позволяет предположить, что надежность данных, полученных по HSPS, связана с уровнем социальной желательности респондентов: сильная тенденция к ее проявлению может приводить к искажению данных – занижению общей чувствительности. Однако данное предположение нуждается в дополнительной проверке, поскольку возможен и другой вариант интерпретации: люди, склонные ко лжи, не обладают высокой чувствительностью.

В целом, выявленные корреляции HSPS и BFQ-2 согласуются с полученными ранее результатами, а смысловое наполнение выявленных связей частично подтверждает конструктивную валидность русскоязычной версии «Шкалы высокой чувствительности».

Обсуждение

Aron & Aron [10] утверждают, что чувствительность часто смешивается с нейротизмом, страхом [18] и реактивностью [25]. Одна из причин этого смешения заключается в том, что как чувствительные, так и боязливые люди реагируют на раздражители осторожно, что может ввести в заблуждение исследователя. Поскольку чувствительные люди в большей мере осведомлены о своем окружении и более легко возбудимы, можно предположить, что они будут более эмоциональны и склонны к беспокойству. Полученные нами результаты подтверждают мнение Aron & Aron и свидетельствуют о том, что факторы HSPS тесно связаны с нейротизмом (шкала «Эмоциональная стабильность», BFQ-2), а содержание связей (см. таблицу 4) вполне логично: известно, что нейротизм, как правило, проявляется в склонности к высокоуровневому, напряженному и тревожному поведению [17]. В своей концепции Aron [9] указывает на то, что чувствительность обработки сенсорной информации [SPS] связана с интроверсией, но отличается от нее. Основываясь на содержательных критериях опросника BFQ-2, мы ожидали отрицательной связи между HSPS и шкалой дружелюбия BFQ-2, по сути определяющей уровень экстравертированности респондента. В действительности корреляции субшкал «Эмпатия» и «Вежливость» BFQ-2 с субшкалами HSPS обнаружены не были, что свидетельствует о независимости этих личностных характеристик, что отчасти подтверждает сделанный ранее Aron [9] вывод. С другой стороны, следует заметить, что поскольку содержательно опросник BFQ-2 отличается от NEO FPI, с использованием которого проходили предшествующие исследования, вывод о необходимости различения чувствительности и интроверсии требует дальнейшей проверки.

Отрицательные корреляции шкал HSPS с показателями «Динамизм» и «Доминантность» подкрепляют теоретические представления о преобладании у лиц с высокой чувствительностью реакции затаивания (торможения поведения, избегания) в новых, значимых ситуациях [18; 21].

В концепции чувствительности обработки сенсорной информации (SPS) подчеркивается, что ее проявлениями могут быть высокая эмоциональная реактивность или возбудимость нервной системы [12] и глубина обработки сенсорной информации [19; 23], эти концептуальные положения были подтверждены результатами пупиллометрического исследования. Было показано, что высокая чувствительность на физиологическом уровне проявляется как глубокая и длительная реакция на слабые внешние сигналы. Однако следует помнить, что пупиллометрическое исследование позволило охарактеризовать «чувствительность органа», тогда как чувствительность обработки сенсорной информации рассматривается как более общая характеристика личности, роль в становлении которой играют не только биологические, физиологические и генетические, но и социальные факторы (например, ранний детский опыт и особенности семейной среды).

Направления дальнейших исследований

HSPS является относительно новой методикой, следовательно, остаются некоторые аспекты, нуждающиеся в прояснении и дальнейшем изучении. Поскольку эмпирическая выборка была относительно гомогенной по возрасту и не сбалансированной по полу, исследования необходимо продолжать на более гетерогенных группах. Используемый в рамках исследования метод корреляционного анализа не позволяет устанавливать причинно-следственных связей между нейротизмом, физиологической чувствительностью и чувствительностью обработки сенсорной информации. Необходимо также продолжать изучение взаимосвязи высокой чувствительности с отдельными характеристиками личности.

Список литературы

1. Батаршев А. В. Диагностика темперамента и характера. 2-е изд. СПб.: Питер, 2016. 368 с.
2. Ершова Р. В. и др. Операционализация шкалы чувствительности (Highly Sensitive Person Scale) на российской выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». 2018. Т. 15. № 1. С. 22–38.
3. Небылицын В. Д. Индивидуальные различия в зрительном и слуховом анализаторах по параметру сила – чувствительность // Вопросы психологии. 1957. № 4. С. 52–61.
4. Никишина В. Б., Глушкова В. П. Внутренние детерминанты процесса социализации подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9. С. 124–126.
5. Осин Е. Н. и др. Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.
6. Смирнова Е. О., Кошкарова Т. А. Анализ материнских трудностей в отношениях с ребенком: на материале младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 5–15.
7. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: МПСИ, 2004. 640 с.
8. Чернавский А. Ф. Психофизиологические предпосылки проявления страха // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 19. № 45. С. 11–19.
9. Aron E. N. The highly sensitive person. Kensington Publishing Corp., 2016. 251 с. doi: 10.1037/t00299-000.
10. Aron E. N., Aron A. Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality // Journal of personality and social psychology. 1997. V. 73. № 2. С. 345–368. doi: 10.1037//0022-3514.73.2.345.
11. Aron E. N., Aron A., Jagiellowicz J. Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity // Personality and Social Psychology Review. 2012. V. 16. № 3. P. 262–282. doi: 10.1177/1088868311434213.
12. Baumeister R. F. et al. How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation // Personality and Social Psychology Review. 2007. V. 11. № 2. P. 167–203. doi: 10.1177/1088868307301033.
13. Beatty J., Lucero-Wagoner B. The pupillary system // Handbook of psychophysiology. 2000. V. 2. P. 142–162.
14. Benham G. The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports // Personality and individual differences. 2006. V. 40. № 7. P. 1433–1440. doi: 10.1016/j.paid.2005.11.021.
15. Boterberg S., Warreyn P. Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children // Personality and Individual Differences. 2016. V. 92. С. 80–86. doi: 10.1016/j.paid.2015.12.022.
16. Evers A., Rasche J., Schabracq M. J. High sensory-processing sensitivity at work // International Journal of Stress Management. 2008. V. 15. № 2. P. 189. doi: 10.1037/1072-5245.15.2.189.
17. Friedman H. S., Schustack M. W. Personality: Classic theories and modern research. Pearson, 2016. P. 247.

18. Gray J. A. The neuropsychology of temperament. In Explorations in temperament. Springer US, 1991. P. 105–128. doi: 10.1007/978-1-4899-0643-4.
19. Herberner E. S., Kagan J., Cohen M. Shyness and olfactory threshold // Personality and Individual Differences. 1989. V. 10. № 11. P. 1159–1163. doi: 10.1016/0191-8869[89]90079-2.
20. Hofmann S. G., Bitran S. Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes // Journal of anxiety disorders. 2007. V. 21. № 7. P. 944–954. doi: 10.1016/j.janxdis.2006.12.003.
21. Kagan J., Reznick J. S., Snidman N. Biological bases of childhood shyness // Science. 1988. V. 240. № 4849. P. 167–171.
22. Pickering A. D. et al. The neuroscience of personality // Handbook of personality: Theory and research. 1999. V. 2. P. 277–299.
23. Siddle D. A. et al. Relation of visual sensitivity to extraversion // Journal of Experimental Research in Personality. 1969. P. 264–267. doi: 10.1007/978-94-011-6168-8_28.
24. Smolewska K. A., McCabe S. B., Woody E. Z. A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five” // Personality and Individual Differences. 2006. V. 40. № 6. P. 1269–1279. doi: 10.1016/j.paid.2005.09.022.
25. Strelau J. Temperament, personality, activity. Academic Press, 1983. 375 p. doi: 10.1016/0301-0511[85]90013-4.

High sensitivity and its connection with parameters of pupillary response and personal characteristics

R. V. Ershova¹, E. V. Yarmotz²

¹Doctor of Psychology, Professor of Department of Psychology, State University of Humanities and Social Studies. Russia, Kolomna. ORCID: 0000-0002-5054-1177. E-mail: erchovareg@mail.ru

²post-graduate of Department of Psychology, State University of Humanities and Social Studies. Russia, Kolomna. E-mail: catherina_ya@mail.ru

Abstract: sensitivity in psychology is considered as a temperamental trait that reflects the abilities of our brain to receipt and process the sensory information. Sensitivity is associated with exhaustion, anxiety, high levels of stress, depression, autism, sleep problems, vulnerability to negative effects. At the same time, describe the highly sensitive people are considered to have a giftedness, well-developed intuition and high level of conscientiousness [11, 2012]. It should be noted that until now there is no common conception of nature, essential characteristics and the role of sensitivity in the human life and number of characteristics associated with the sensitivity is wide which requires clarification of the terminology.

The purpose of the present study was to examine how sensory processing sensitivity (SPS) is related to personality traits presented in the five-factor model of personality BFQ-2 (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Vecchione, 2007) and to pupillometry parameters (pupil response to a light flash).

To measure the sensitivity, we used "Highly Sensitive Person Scale (HSPS) [10, 1997], operationalized in the Russian sample [2, 2018]. It was shown that sensory processing sensitivity is negatively associated with emotional stability, dynamism, dominance, scrupulousness and the perseverance. With respect to pupillometry, the results showed that low threshold of sensitivity at the level of the pupillary reaction may be connected with the length of the pupil contraction phase, the depth of reaction, the hippus (fluctuations of the pupil width at the start of the measurement, which indicates emotional instability and agitation).

Keywords: sensory processing sensitivity, highly sensitive person scale, pupillometry, BFQ-2 (Big Five Inventory).

References

1. Batarshv A. V. *Diagnostika temperamenta i haraktera* [Diagnostics of temperament and character]. 2nd publ. SPb. Piter. 2016. 368 p.
2. Ershova R. V. et al. *Operacionalizaciya shkaly chuvstvitel'nosti (Highly Sensitive Person Scale) na rossijskoj vyborke* [Operationalization of the scale sensitivity (Highly Sensitive Person Scale) on a Russian sample] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Psihologiya i pedagogika»* – Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. "Psychology and pedagogy". 2018, vol. 15, No. 1, pp. 22–38.
3. Nebylicyn V. D. *Individual'nye razlichiya v zritel'nom i sluhovom analizatorah po parametru sila – chuvstvitel'nost'* [Individual differences in visual and auditory analyzers on the strength – sensitivity parameter] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 1957, No. 4, pp. 52–61.
4. Nikishina V. B., Glushkova V. P. *Vnutrennie determinanty processa socializacii podrostkov s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu* [The internal determinants of the process of socialization of adolescents

with attention deficit and hyperactivity disorder] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – News of Volgograd State Pedagogical University. 2009, No. 9, pp. 124–126.

5. Osin E. N. et al. *Operacionalizaciya pyatifaktornoj modeli lichnostnyh chert na rossijskoj vyborke* [Operationalization of the five-factor model of personality traits on the Russian sample] // *Psihologicheskaya diagnostika* – Psychological diagnostics. 2015, No. 3, pp. 80–104.

6. Smirnova E. O., Koshkarova T. A. *Analiz materinskih trudnostej v otnosheniyah s rebenkom: na materiale mladshego shkol'nogo vozrasta* [Analysis of maternal difficulties in relations with a child: on the material of primary school age] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2005, No. 3, pp. 5–15.

7. Teplov B. M. *Psihologiya i psihofiziologiya individual'nyh razlichij* [The psychology and psychophysiology of individual differences]. M. MPSI. 2004. 640 p.

8. Chernavskij A. F. *Psihofiziologicheskie predposylki proyavleniya straha* [Psychophysiological preconditions of manifestations of fear] // *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – News of Russian State Pedagogical University n.a. A. I. Herzen. 2007, vol. 19, No. 45, pp. 11–19.

9. Aron E. N. *The highly sensitive person*. Kensington Publishing Corp., 2016. 251 c. doi: 10.1037/t00299-000.

10. Aron E. N., Aron A. Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality // *Journal of personality and social psychology*. 1997. V. 73. № 2. C. 345–368. doi: 10.1037//0022-3514.73.2.345.

11. Aron E. N., Aron A., Jagiellowicz J. Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity // *Personality and Social Psychology Review*. 2012. V. 16. № 3. P. 262–282. doi: 10.1177/1088868311434213.

12. Baumeister R. F. et al. How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation // *Personality and Social Psychology Review*. 2007. V. 11. № 2. P. 167–203. doi: 10.1177/1088868307301033.

13. Beatty J., Lucero-Wagoner B. The pupillary system // *Handbook of psychophysiology*. 2000. V. 2. P. 142–162.

14. Benham G. The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports // *Personality and individual differences*. 2006. V. 40. № 7. P. 1433–1440. doi: 10.1016/j.paid.2005.11.021.

15. Boterberg S., Warreyn P. Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children // *Personality and Individual Differences*. 2016. V. 92. C. 80–86. doi: 10.1016/j.paid.2015.12.022.

16. Evers A., Rasche J., Schabracq M. J. High sensory-processing sensitivity at work // *International Journal of Stress Management*. 2008. V. 15. № 2. P. 189. doi: 10.1037/1072-5245.15.2.189.

17. Friedman H. S., Schustack M. W. *Personality: Classic theories and modern research*. Pearson, 2016. P. 247.

18. Gray J. A. *The neuropsychology of temperament*. In *Explorations in temperament*. Springer US, 1991. P. 105–128. doi: 10.1007/978-1-4899-0643-4.

19. Herberner E. S., Kagan J., Cohen M. Shyness and olfactory threshold // *Personality and Individual Differences*. 1989. V. 10. № 11. P. 1159–1163. doi: 10.1016/0191-8869[89]90079-2.

20. Hofmann S. G., Bitran S. Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes // *Journal of anxiety disorders*. 2007. V. 21. № 7. P. 944–954. doi: 10.1016/j.janxdis.2006.12.003.

21. Kagan J., Reznick J. S., Snidman N. Biological bases of childhood shyness // *Science*. 1988. V. 240. № 4849. P. 167–171.

22. Pickering A. D. et al. *The neuroscience of personality* // *Handbook of personality: Theory and research*. 1999. V. 2. P. 277–299.

23. Siddle D. A. et al. Relation of visual sensitivity to extraversion // *Journal of Experimental Research in Personality*. 1969. P. 264–267. doi: 10.1007/978-94-011-6168-8_28.

24. Smolewska K. A., McCabe S. B., Woody E. Z. A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five” // *Personality and Individual Differences*. 2006. V. 40. № 6. P. 1269–1279. doi: 10.1016/j.paid.2005.09.022.

25. Strelau J. *Temperament, personality, activity*. Academic Press, 1983. 375 p. doi: 10.1016/0301-0511[85]90013-4.

Взаимосвязь профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников предприятия

И. Ю. Федяева

аспирант кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0003-3648-7052. E-mail: fedyaevaiu@gmail.com

Аннотация: актуальность исследования обусловлена необходимостью находить новые методы управления трудовой мотивацией персонала в условиях современного производства. Мотивированный работник заинтересован в результатах своего труда, он вовлечен в процесс производства. Это способствует увеличению производительности труда, формированию комфортного морально-психологического климата, развитию организационной культуры и повышению эффективности деятельности организации в целом. Целью исследования являлось установление взаимосвязи профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников промышленного предприятия. В качестве теоретической базы исследования выступали идеи теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Изучалось влияние внутренней, внешней (экстернальной, интроецированной, идентифицированной, интегрированной) мотивации и амотивации на компоненты удовлетворенности трудом (удовлетворенности заработной платой, организацией труда, руководством, коллективом, процессом и содержанием труда).

Исследование проводилось на базе одного из крупных российских промышленных предприятий с применением Опросника профессиональной мотивации (ОПМ) (Осин Е. Н. и др.) и Опросника компонентов удовлетворенности трудом (Иванова Т. Ю., Рассказова Е. И., Осин Е. Н.). Выборка составила 656 человек. В числе значимых результатов следующие: установлена взаимосвязь внутренней мотивации и двух форм внешней регуляции (интегрированной и идентифицированной) с удовлетворенностью процессом и содержанием труда; усиление экстернальной регуляции и амотивации ведет к снижению удовлетворенности трудом; выявлена устойчивая связь интроецированной регуляции как контролируемой формы мотивации с удовлетворенностью заработной платой. Полученные результаты могут быть использованы для подготовки линейных руководителей предприятия, организации работы по формированию морально-психологического климата в коллективе, дальнейшего мониторинга профессиональной мотивации работников.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, мотивационный континуум, теория самодетерминации, удовлетворенность трудом.

Проблемы профессиональной мотивации личности остаются актуальными на протяжении длительного времени. Данные о профессиональной мотивации и мотивации труда востребованы в самых разных сферах общественной жизни. Особого внимания профессиональная мотивация требует при организации производства. Повышенный интерес к профессиональной мотивации работников промышленных предприятий обусловлен в последние годы рядом причин, среди которых необходимость наращивать объемы производства в условиях жесточайшей экономии, внедрение новых информационных технологий и, как следствие, усиление требований к организации труда, продвижение социально-гуманистических идей в практике управления персоналом.

Многие аспекты проблемы профессиональной мотивации и ее связи с другими характеристиками личности требуют осмысления и дополнительных исследований. К их числу относится проблема связи профессиональной мотивации с удовлетворенностью трудом.

Важно принять во внимание то, что мотивация – это неоднородное явление, которое, по мысли Х. Хекхаузена, выступает в качестве «обобщающего обозначения многочисленных процессов и явлений, суть которых сводится к тому, что живое существо выбирает свое поведение, исходя из его ожидаемых последствий, и управляет им в аспекте его направления и затрат энергии» [16, с. 40]. Сказанное в Х. Хекхаузеном о мотивации вообще в полной мере относится и к профессиональной мотивации, которая по сути своей также выступает как «обобщающее обозначение» многих процессов, обуславливающих выбор того или иного поведения в профессиональной деятельности, который, в свою очередь, определяется как наличной ситуацией, так и ожидаемыми последствиями. Человек способен рефлексировать над мотивационными процессами, управлять ими, регулируя их направленность, усиливая

или ослабляя затраты энергии. Таким образом, формируется заинтересованность в выполнении трудовых действий.

Среди современных теорий мотивации особый интерес для исследователей и практиков представляет одна из ведущих теорий мотиваций – теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Данная теория включает не только мотивационный аспект деятельности, но и удовлетворенность, вовлеченность, психологическое благополучие личности. Теория самодетерминации хорошо проработана концептуально и имеет большое количество эмпирических исследований [10, с. 126].

В основе теории самодетерминации лежит деление мотивации на механизмы внутренней и внешней мотивации. При этом внутренняя и внешняя мотивация рассматриваются как континуум, они не противостоят друг другу.

Теория самодетерминации началась с очень интересного феномена – феномена «подрыва внутренней мотивации». Внутренне мотивированное поведение характеризуется любовью к той или иной деятельности, интересом и удовольствием, которое оно вызывает. Эта идея была предложена Эдвардом Деси в 1971 г. Она была совершенно нова для академической психологии, в которой господствовали идеи бихевиористов. Теперь эта идея широко признана и состоит в том, что мы должны развивать ум в соответствии с идеями самодетерминации и саморазвития [по: 18, с. 7].

Внешняя мотивация может значительно варьироваться по степени относительной автономности. Выделяются четыре уровня внешней регуляции деятельности: экстернальная, интроецированная, идентифицированная, интегрированная.

Отдельно рассматривается амотивация как отсутствие мотивации. Вместе внутренняя мотивация, четыре уровня внешней регуляции (экстернальная, интроецированная, идентифицированная, интегрированная) и амотивация образуют мотивационный континуум [20].

Авторы теории самодетерминации выделяют базовые врожденные психологические потребности: в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Формирование внутренней мотивации (интернализация регуляции) зависит от возможностей удовлетворения в рамках деятельности трех базовых потребностей, а также от личностных характеристик (каузальных ориентаций), определяющих характер восприятия субъектом социальных контекстов и склонность к автономному, внешне контролируемому или амотивированному поведению [по: 12, с. 11].

Поддержка автономии помогает сотрудникам разного уровня справляться с организационными изменениями и сопутствующим им сопротивлением, снижает проявляющийся при этом организационный стресс, повышает субъективное благополучие и уровень удовлетворенности сотрудников [19].

Создание поддерживающего автономию рабочего контекста возможно через обучение стратегиям поддерживающего автономию поведения руководителей и сотрудников разных уровней, навыкам проведения изменений с опорой на внутреннюю мотивацию. Такое обучение возможно как в тренинговых форматах и других видах активного обучения, так и в виде просветительских бесед для работников предприятия, популяризирующих идею самодетерминации [10, с. 131].

Т. О. Гордеева выделяет четыре типа сотрудников в зависимости от сочетания базовых типов мотивации и различных уровней мотивационной регуляции. Эти типы обозначены как автономный, внешне мотивированный, амотивированный и недифференцированный [4].

В исследовании удовлетворенности трудом выделяются два направления. Сторонники первого изучают влияние различных производственных и внепроизводственных факторов на удовлетворенность. Во втором случае анализируется связь удовлетворенности трудом с некоторыми социальными и психологическими характеристиками личности, а также влияние социальной среды на оценку удовлетворенности [8, с. 4].

Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин предлагают новую трехкомпонентную модель удовлетворенности трудом, описывающую социальные, внутриорганизационные и личностные компоненты и позволяющую измерить ее интегральный показатель [7, с. 6].

Целью нашего исследования было выявление наличия и характера взаимосвязи профессиональной мотивации с удовлетворенностью трудом, а именно – взаимосвязи элементов мотивационного континуума (внутренней, экстернальной, интроецированной, идентифицированной, интегрированной мотивации и амотивации) и компонентов удовлетворенности трудом (удовлетворенности заработной платой, организацией труда, руководством, коллективом, процессом и содержанием труда).

Выборка

Исследование проводилось на базе одного из крупных российских промышленных предприятий, расположенного на территории Кировской области. Выборка составила 656 человек. Мужчин среди респондентов – 512 человек (78%), женщин – 144 (22%). Возраст респондентов варьирует от 19 лет до 61 года ($M = 39.1$, $SD = 10.3$, $Me = 38$).

Выборка включала рабочих следующих профессий: аппаратчик ($n = 378$), оператор ($n = 95$), машинист компрессорных установок ($n = 53$), слесарь ($n = 31$), электромонтер ($n = 29$), транспортерщик ($n = 26$), машинист котлов ($n = 19$), водитель погрузчика ($n = 17$), комплектовщик готовой продукции ($n = 4$), чистильщик ($n = 4$).

По уровню образования респонденты распределились следующим образом: среднее профессиональное образование (32,6%), начальное профессиональное образование (26,4%), высшее образование (22,3%), среднее общее (17,8%), неоконченное высшее (0,8%), неоконченное начальное профессиональное (0,1%) образование. Стаж работы респондентов в организации варьирует от одного месяца до 42 лет ($M = 13$; $SD = 11.1$).

Исследование проводилось онлайн на специально оборудованных местах в Учебном центре предприятия.

Методики

Для диагностики профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников применялись Опросник профессиональной мотивации (ОПМ) [13] и Опросник компонентов удовлетворенности трудом [7].

Опросник профессиональной мотивации состоит из 20 утверждений, ответы на которые распределяются по шести шкалам, измеряющим внутреннюю мотивацию, интегрированную, идентифицированную, интроецированную и экстермальную формы внешней мотивации, а также амотивацию. С помощью конфирматорного факторного анализа (КФА), проведенного авторами, показана структурная валидность шести шкал методики.

Опросник компонентов удовлетворенности трудом включает 19 утверждений, на которые респондент может выбрать один вариант ответа по пятибалльной шкале Лайкерта. В результате обработки баллы распределяются по пяти шкалам: удовлетворенность заработной платой, условиями и организацией труда, руководством, коллективом, содержанием работы и своими достижениями. Имеются психометрические данные по этому варианту опросника. Авторы подтверждают валидность опросника в целом, а также его отдельных шкал.

Результаты

В ходе исследования был проведен расчет значений описательной статистики удовлетворенности трудом различных категорий работников. Результаты представлены в табл. 1. По квалификации были выделены две группы рабочих: 4–6-го разрядов ($n = 518$); 7–8-го разрядов ($n = 138$). Разряды 1–3 в данной организации не присваиваются. По полу: мужчины ($n = 512$) и женщины ($n = 144$). По возрасту были выделены три группы рабочих: 19–35 лет ($n = 290$); 36–50 лет ($n = 241$); 51–61 год ($n = 125$). Рабочие в возрасте 19–35 лет имеют статус молодого работника и представляют особый интерес для работодателя.

Таблица 1

Значения удовлетворенности трудом разных категорий работников

	Рабочие 4–6-го разрядов	Рабочие 7–8-го разрядов	Мужчины	Женщины	Возраст 19–35 лет	Возраст 36–50 лет	Возраст 51–61 год
	$n = 518$	$n = 138$	$n = 512$	$n = 144$	$n = 290$	$n = 241$	$n = 125$
Среднее	69.14	68.15	68.54	70.31	69.65	68.58	67.94
Стандартное отклонение	8.84	9.76	9.15	8.53	8.74	9.45	8.88

Результаты показывают, что среднее значение удовлетворенности трудом значительно выше у женщин, чем у мужчин. Это объясняется, вероятно, тем, что заработная плата женщин на данном предприятии выше средней заработной платы женщин, работающих на других предприятиях и в других организациях города. Наименьший средний балл удовлетворенности трудом выявлен в группе работников 51–61 года. Скорее всего, это связано с возрастными особенностями, что подтверждается результатами исследования, проведенного М. В. Прохоровой [14, с. 57–64]. Для работников данной возрастной группы работа может быть физически сложной, а наличие опыта может мешать в отношениях с руководителем.

В целом результаты проведенного исследования показали, что среднее значение удовлетворенности трудом выше в группе рабочих 4–6-го разрядов, чем в группе рабочих 7–8-го разрядов. Возможно, это объясняется, в частности, тем, что рабочие 7–8-го разрядов в силу своего опыта стремятся к руководящим должностям. Среднее значение удовлетворенности трудом женщин превышает среднее значение удовлетворенности трудом мужчин. Скорее всего, это связано с более тяжелыми условиями труда мужчин. Среднее значение удовлетворенности трудом работников 19–35 лет выше, чем работников 36–50 лет и работников 51–61 года. Возможно, такая ситуация объясняется тем, что на предприятии в отношении молодых (до 35 лет) рабочих действуют меры социальной и материальной поддержки.

Для выявления особенностей удовлетворенности трудом различных категорий работников мы провели расчет среднего значения компонентов удовлетворенности трудом. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Средние значения компонентов удовлетворенности трудом
различных категорий работников**

	Рабочие 4–6-го разрядов	Рабочие 7–8-го разрядов	Мужчины	Женщины	Возраст 19–35 лет	Возраст 36–50 лет	Возраст 51–61 год
	n = 518	n = 138	n = 512	n = 144	n = 290	n = 241	n = 125
УЗП	13.70	14.13	13.54	14.71	13.94	13.65	13.74
УОР	15.74	15.32	15.52	16.10	15.63	15.75	15.49
УР	11.12	10.67	11.0	11.10	11.15	10.96	10.85
УК	12.76	12.39	12.65	12.79	12.80	12.54	12.69
УПСР	15.82	15.64	15.83	15.61	16.13	15.68	15.18

Примечание: УЗП – удовлетворенность заработной платой; УОР – удовлетворенность организацией труда; УР – удовлетворенность руководством; УК – удовлетворенность коллективом; УПСР – удовлетворенность процессом и содержанием труда.

По результатам видно, что среднее значение удовлетворенности заработной платой среди различных категорий работников выше у женщин. Это подтверждает наши предположения, высказанные ранее. Среднее значение удовлетворенности организацией труда в группе женщин также превышает данный показатель в других группах. Среднее значение удовлетворенности руководством в группе работников 19–35 лет имеет большее значение, чем в других группах. Чаще всего для таких работников, ввиду отсутствия достаточного опыта, руководитель может выступать в роли помощника и иметь авторитет. Этим можно объяснить высокое среднее значение данного компонента. Средние значения удовлетворенности коллективом не сильно разнятся по категориям работников, но небольшое превышение наблюдается в группе работников 19–35 лет. Возможно, здесь сказываются возрастные особенности. Молодые работники более коммуникабельны, мобильны, склонны устанавливать межличностные связи. Средние значения удовлетворенности процессом и содержанием труда также не имеют особо значимых различий, за исключением группы работников 19–35 лет. Для работников данной группы трудовая деятельность является новой, они стараются усвоить особенности профессии, развиваться, наработать опыт, поэтому «погружаются» в процесс труда.

Для выявления особенностей профессиональной мотивации респондентов был проведен расчет показателей по шкалам опросника профессиональной мотивации. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Значения шкал опросника профессиональной мотивации

	M	SD	Me
Внутренняя мотивация	3.9	0.8	4.0
Интегрированная мотивация	3.6	0.9	3.7
Идентифицированная мотивация	3.7	0.9	4.0
Интроецированная мотивация	2.8	0.9	2.8
Экстернальная мотивация	2.7	1.0	2.6
Амотивация	2.0	0.9	2.0

Среднее значение показателя внутренней мотивации превышает средние значения показателей других типов мотивации. Напомним, что внутренняя мотивация является автономной и более эффективной формой мотивации. В исследовании, проведенном Т. О. Гордеевой [4], было обнаружено, что сотрудники с преобладающей автономной мотивацией более удовлетворены жизнью и работой, вовлечены в процесс работы, сообщают о более высокой лояльности организации, оценивают свой баланс работы и личной жизни как более гармоничный.

Амотивация как нежелание субъекта выполнять трудовые действия имеет наименьшую выраженность в данной выборке.

Выраженность внутренней мотивации выше среднего значения показали 57% респондентов. Показатели интегрированной регуляции выражены выше среднего у 60% выборки. Значения идентифицированной регуляции выше среднего выявлены примерно у половины респондентов (53%). Интроецированная и экстернальная регуляция, а также амотивация имеют показатели выше среднего примерно у каждого третьего из опрошенных. Таким образом, в выборке респондентов преобладает интегрированная регуляция.

Взаимосвязь профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников устанавливалась с помощью корреляционного анализа с применением коэффициента Пирсона. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Взаимосвязь профессиональной мотивации
с удовлетворенностью трудом**

	УЗП	УОР	УР	УК	УПСР
Внутренняя мотивация	0.384***	0.449***	0.355***	0.315***	0.546***
Интегрированная регуляция	0.394***	0.432***	0.367***	0.287***	0.510***
Идентифицированная регуляция	0.341***	0.386***	0.351***	0.289***	0.535***
Интроецированная регуляция	0.188***	0.155***	0.094*	0.025	0.112**
Экстернальная регуляция	-0.052	-0.051	-0.178***	-0.159***	-0.202***
Амотивация	-0.073	-0.134***	-0.163***	-0.146***	-0.248***

Примечание: УЗП – удовлетворенность заработной платой; УОР – удовлетворенность организацией труда; УР – удовлетворенность руководством; УК – удовлетворенность коллективом; УПСР – удовлетворенность процессом и содержанием труда. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Необходимо отметить, что все компоненты удовлетворенности трудом имеют значимые связи с внутренней мотивацией, интегрированной и идентифицированной регуляцией. Это говорит о том, что чем более автономна и эффективна мотивация, тем выше удовлетворенность трудом. Внутренняя мотивация в большей степени связана с удовлетворенностью процессом и содержанием труда. То же самое можно сказать и об интегрированной регуляции и идентифицированной регуляции. Можно предположить, что чем более содержательна и интересна будет работа для самого работника, тем в большей степени это будет способствовать формированию автономной мотивации. Наши предположения согласуются с результатами и выводами исследования, проведенного К. В. Варыхановой и Ю. Е. Куренок [2].

Отрицательная корреляция между экстернальной регуляцией и амотивацией и всеми компонентами удовлетворенности трудом позволяет судить о том, что усиление экстернальной регуляции и амотивации ведет к снижению удовлетворенности трудом, и наоборот. В большей степени на этот процесс оказывает влияние снижение удовлетворенности процессом и содержанием труда.

Промежуточное положение занимает интроецированная регуляция. Здесь выявлена устойчивая связь с удовлетворенностью заработной платой. Интроецированная регуляция относится к контролируемым формам мотивации, поэтому удовлетворенность заработной платой ведет к формированию данного типа регуляции. Однако контролируемая мотивация считается недолговечной и менее эффективной по сравнению с автономной мотивацией.

Незначимы оказались значения корреляции интроецированной регуляции с удовлетворенностью коллективом, экстернальной регуляции с удовлетворенностью заработной платой и удовлетворенностью организацией труда, амотивации с удовлетворенностью заработной платой.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлена взаимосвязь профессиональной мотивации работников предприятия с большинством компонентов их удовлетворенности трудом.

Наиболее тесная связь с удовлетворенностью процессом и содержанием труда обнаружена у внутренней мотивации и двух форм внешней мотивации: интегрированной и идентифицированной.

Выявлено, что усиление экстернальной регуляции и амотивации снижает удовлетворенность процессом и содержанием труда.

Интроецированная регуляция как форма контролируемой мотивации имеет тесную связь с удовлетворенностью заработной платой.

Полученные результаты подводят к выводу о том, что для формирования внутренней мотивации работников предприятия важно обращать внимание на процесс организации труда. Немаловажно учитывать потребности работников в автономии, компетентности и «связанности» с другими людьми. Перспективы исследования мы видим в изучении эффективности 1) информирования линейных руководителей предприятия о связях профессиональной мотивации работников с их удовлетворенностью трудом, 2) продвижения среди линейных руководителей и самих работников идей теории самодетерминации, 3) формирования у линейных руководителей навыков управления мотивацией работников, 4) дальнейшего мониторинга и анализа профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников предприятия в сопоставлении с другими личностными параметрами.

Список литературы

1. Буреева Н. Н., Козлова М. С., Петрова И. Э., Тухватуллина М. А. Трудовая мотивация и удовлетворенность трудом работников вуза (по материалам социологического исследования) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2017. № 3(47). С. 79–87.
2. Варыханова К. В., Куренок Ю. Е. Удовлетворенность трудом в зависимости от мотивации профессиональной деятельности работников в условиях современного производства // Вестник Иркутского государственного технического университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2014. №10 (93). С. 293–297.
3. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru>
4. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
5. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2010. № 5(13). URL: <http://psystudy.ru>
6. Жуйкова М. А. Удовлетворенность трудом как объект социологического изучения // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия, психология, педагогика». 2014. Вып. 1. С. 18–22.
7. Иванова Т. Ю., Рассказова Е. И., Осин Е. Н. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 3. С. 2–15.
8. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) / под ред. В. Г. Андреевкова. Ашхабад: Ылым (Наука), 1988. 100 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М. : Изд-во МГУ, 1971.
10. Мандрикова Е. Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 4. С. 126–140.
11. Мандрикова Е. Ю., Горбунова А. А. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 4. С. 2–22.
12. Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Гордеева Т. О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8–29.
13. Осин Е. Н., Горбунова А. А., Гордеева Т. О. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 4. С. 21–49.
14. Прохорова М. В., Прохоров В. М. Возрастная динамика внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология». 2015. Т. 8. № 3. С. 57–64.
15. Удалов А. С., Удалова Н. А. Трудовая мотивация в современной России: комплексный подход // Российское предпринимательство. 2014. Т. 15. № 9. С. 42–51.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. 860 с.
17. Шапиро С. А. Социально-экономические аспекты трудовой деятельности : монография. М. : ИД «АТИСО», 2011. 254 с.
18. Шелдон К. М. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 7–17.

19. Gagne M., Koestner R., Zuckerman M. Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination // Journal of Applied Social Psychology. 2000. Vol. 30. № 9. P. 1843–1852.

20. Gagne M., Deci E. Self-determination theory and work motivation // Journal of Organizational Behavior. 2005. № 26. P. 331–362.

The relationship between professional motivation and job satisfaction of employees

I. Yu. Fedyaeva

post-graduate student of the Department of psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov.
ORCID: 0000-0003-3648-7052. E-mail: fedyaevaiu@gmail.com

Abstract: the relevance of the study is determined by the need to find new methods of managing the personnel's labor motivation in modern production conditions. A motivated worker is interested in the results of his work, he is involved in the production process. This contributes to increase labor productivity, to form comfortable moral and psychological climate, to develop organizational culture, to increase the organization effectiveness as a whole. The aim of the study was to establish the relationship between professional motivation and job satisfaction of industrial workers. The theoretical basis of the research was the ideas of the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan. The influence of internal, external (external, introjected, identified, integrated) motivation and amotivation on the components of job satisfaction (satisfaction with wages, work organization, management, team, process and content of work) was studied.

The study was conducted on the basis of one of the largest Russian industrial enterprises using the Professional Motivation Questionnaire (Osin E.N. and others) and the Employee Satisfaction Questionnaire (Ivanova T.Y., Rasskazova E.I., Osin E.N.). The sample was 656 people. Among the significant results are the following: the relationship between internal motivation and two forms of external regulation (integrated and identified) has been established with satisfaction of the process and content of labor; strengthening of external regulation and amotivation leads to a decrease in job satisfaction; a stable relationship between introjected regulation, as a controlled form of motivation, with salary satisfaction was revealed. The obtained results can be used to prepare line managers of the enterprise, organize work on the formation of the moral and psychological climate in the team, and further monitor the professional motivation of employees.

Keywords: motivation, professional motivation, motivational continuum, self-determination theory, job satisfaction

References

1. Bureeva N. N., Kozlova M. S., Petrova I. E.H., Tuhvatullina M. A. *Trudovaya motivaciya i udovletvorennost' trudom rabotnikov vuza (po materialam sociologicheskogo issledovaniya)* [Labor motivation and job satisfaction of university employees (based on the materials of sociological research)] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser. "Social'nye nauki"* – Herald of Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. Ser. "Social sciences" 2017, №3 (47), pp. 79–87.

2. Varyhanova K. V., Kurenok YU. E. *Udovletvorennost' trudom v zavisimosti ot motivacii professional'noj deyatel'nosti rabotnikov v usloviyah sovremennogo proizvodstva* [Job satisfaction depending on the motivation of professional activity of workers in the conditions of modern production] // *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. "Gumanitarnye nauki"* – Herald of Irkutsk State Technical University. Ser. "Humanities". 2014, No. 10 (93), pp. 293–297.

3. Gordeeva T. O. *Teoriya samodeterminacii: nastoyashchee i budushchee. CH. 1: Problemy razvitiya teorii* [Self-determination theory: present and future. Part 1: Problems of theory development] // *Psihologicheskie issledovaniya: ehlektron. nauch. zhurn.* – Psychological research: electron. scientific journal. 2010, № 4 (12). Available at: <http://psystudy.ru>

4. Gordeeva T. O. *Motivaciya: novye podhody, diagnostika, prakticheskie rekomendacii* [Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* – Siberian psychological journal. 2016, No. 62, pp. 38–53.

5. Gordeeva T.O. *Teoriya samodeterminacii: nastoyashchee i budushchee. CH. 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii* [Self-determination theory: present and future. Part 2: Questions of practical application of the theory] // *Psihologicheskie issledovaniya: ehlektron. nauch. zhurn.* – Psychological research: electron. scientific journal. 2010, № 5 (13). Available at: <http://psystudy.ru>

6. Zhujkova M. A. *Udovletvorennost' trudom kak ob"ekt sociologicheskogo izucheniya* [Satisfaction with work as an object of sociological study] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. «Filosofiya, psihologiya, pedagogika»* – Herald of the Udmurt University. Ser. "Philosophy, psychology, pedagogy". 2014, vol. 1, pp. 18–22.

7. Ivanova T. YU., Rasskazova E. I., Osin E. N. *Struktura i diagnostika udovletvorennosti trudom: razrabotka i aprobatsiya metodiki* [Structure and diagnosis of job satisfaction: development and testing of methods] // *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. 2012, Vol. 2, No. 3, pp. 2–15.
8. Il'yasov F. N. *Udovletvorennost' trudom (analiz struktury, izmerenie, svyaz' s proizvodstvennym povedeniem)* [Job satisfaction (analysis of the structure, measurement, linkage with the productive behavior)] / ed. by V. G. Andreenkov. Ashgabat. Ylym (Science). 1988. 100 p.
9. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy, ehmocii: konspekt lekcij* [Needs, motives and emotions: lecture notes]. M. Moscow State University Publ. 1971.
10. Mandrikova E. YU. *Teoriya samodeterminatsii v organizacionnom kontekste: obzor zarubezhnykh issledovaniy* [Theory of self-determination in the organizational context: review of foreign studies] // *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ehkonomiki – Journal of Higher School of Economics*. 2010, vol. 7, No. 4, pp. 126–140.
11. Mandrikova E. YU., Gorbunova A. A. *Vzaimosvyaz' uvlechennosti rabotoj, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov* [Relationship of passion with work, personal resources and job satisfaction of employees] // *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. 2012, vol. 2, No. 4, pp. 2–22.
12. Osin E. N., Ivanova T. YU., Gordeeva T. O. *Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossijskikh organizacij* [Autonomous and controlled professional motivation as predictors of subjective well-being among employees of Russian organizations] // *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. 2013, Vol.3, No. 1, pp. 8–29.
13. Osin E. N., Gorbunova A. A., Gordeeva T. O. *Professional'naya motivatsiya sotrudnikov rossijskikh predpriyatij: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspehnost'yu deyatelnosti* [Professional motivation of employees of the Russian enterprises: diagnosis and connection with the welfare and successfulness of work] // *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. 2017, vol. 7, No. 4, pp. 21–49.
14. Prohorova M. V., Prohorov V. M. *Vozrastnaya dinamika vnutrennej i vneshnej motivatsii trudovoj deyatelnosti* [Age dynamics of internal and external motivation of labor activity] // *Vestnik YUUrGU. Ser. "Psihologiya"* – Herald of SUSU. Ser. "Psychology" 2015, vol. 8, No. 3, pp. 57–64.
15. Udalov A. S., Udalova N. A. *Trudovaya motivatsiya v sovremennoj Rossii: kompleksnyj podhod* [Labor motivation in modern Russia: an integrated approach] // *Rossijskoe predprinimatel'stvo – Russian entrepreneurship*. 2014, vol. 15, No. 9, pp. 42–51.
16. Hekkhauzen H. *Motivatsiya i deyatelnost'* [Motivation and activity]. 2nd publ. SPb. Piter; M. Smysl. 2003. 860 p.
17. SHapiro S.A. *Social'no-ehkonomicheskie aspekty trudovoj deyatelnosti : monografiya* [Social and economic aspects of labor activity: monograph]. M. Publ. house "ATISO". 2011. 254 p.
18. SHeldon K. M. *Vvedenie v teoriyu samodeterminatsii i novye podhody k motivatsii rosta* [Introduction to the theory of self-determination and new approaches to growth motivation] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian psychological journal*. 2016, No. 62, pp. 7–17.
19. Gagne M., Koestner R., Zuckerman M. *Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination* // *Journal of Applied Social Psychology*. 2000. Vol. 30. № 9.P. 1843–1852.
20. Gagne M., Deci E. *Self-determination theory and work motivation* // *Journal of Organizational Behavior*. 2005. №26. P. 331–362.

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 4 (2018)

16+

Подписано в печать 29.10.2018 г.
Дата выхода в свет 26.11.2018 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,0. Тираж 200. Заказ № 5504.

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