

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

№ 1 (131)

Киров
2019

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, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

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

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

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик, вице-президент 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 РАН (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. (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, проф., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

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. Счастливецва, 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. Щукина, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

Р. Jelescu, д-р хабилизат 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»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

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*

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

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

№ 1 (131)

Kirov
2019

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, academician of the RAE
(St. Petersburg);

I. R. Gafurov, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of economical sciences, prof., academician of RAE;

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician, president of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician, vice-president of the RAE;

A.V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the RAE;

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS;

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE

Editorial board members

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

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., 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. Kutylev, Dr. of philos. sciences, prof., 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. (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., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

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. Schastlivtseva, 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 (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., State Pedagogical University n.a. Ion Creanga (Moldova, Chisinau)

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., 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 № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

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

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

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*

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Андруник А. П., Дубровский А. В., Котова С. А.</i> Глобальный мир: перспективы и риски образования и науки	7
<i>Авдошин Г. В.</i> Отношения идей и вещей в свете понятий взгляда и вида: онтологический аспект	14
<i>Сауров Ю. А., Счастливецва Е. А.</i> Образовательное значение смыслов Густава Шпета (К 140-летию Г. Г. Шпета).....	22
<i>Власова О. А.</i> История философии во Франции: идеология прогресса и коллизии самосознания.....	38
<i>Васенкин А. В.</i> Принцип ответственности в научно-технической деятельности: история и современное состояние проблемы	44
<i>Мавляутдинов И. С.</i> О современной социально-политической харизме ислама	50
<i>Вольферц М. В.</i> Специфика философского опыта	56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Видные ученые XIX в. – уроженцы Вятского края (И. Ф. Яковкин, Ф. Я. Попов, А. Ф. Попов)	62
<i>Зимирева Е. Н., Ходырева Е. А.</i> Исследование сформированности компетенции охраны окружающей среды будущих бакалавров-экологов	70

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Виднере М.</i> Направленность академических ориентаций студентов в процессе реализации учебного курса как ценности.....	78
<i>Гуриева С. Д., Виноградова Я. Е.</i> Структура социальных представлений о феномене предательства	85

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Тимощук А. С.</i> Читать Кутырева. Забыть Мейясу	94
---	----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Andrunik A. P., Dubrovsky A. V., Kotova S. A.</i> Global world: prospects and risks of education and science	7
<i>Avdoshin G. V.</i> Relations of ideas and things in the light of the concepts of view and form: ontological aspect	14
<i>Saurov Yu. A., Schastlivtseva E. A.</i> Educational significance of the meanings by Gustav Shpet (To the 140th anniversary of G. G. Shpet)	22
<i>Vlasova O. A.</i> History of philosophy in France: ideology of progress and conflicts of self-consciousness	38
<i>Vasenkin A. V.</i> The principle of responsibility in scientific and technical activities: the history and current state of the problem	48
<i>Mavlyautdinov I. S.</i> On contemporary socio-political charisma of Islam.....	54
<i>Volferts M. V.</i> Specificity of philosophical experience.....	56

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Pomelov V. B.</i> Prominent scientists of the XIX century – natives of Vyatka region (I. F. Yakovkin, F. Ya. Popov, A. F. Popov).....	68
<i>Zimireva E. N., Hodyreva E. A.</i> Research of formation of competence of environmental protection of future bachelors-ecologists.....	76

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Vidnere M.</i> The academic orientations of pedagogical students and their role in the Model of Value	78
<i>Gurieva S. D., Vinogradova Y. E.</i> The structure of social ideas about the phenomenon of betrayal	85

SCIENTIFIC LIFE

<i>Timoschuk A. S.</i> To read Kuttyrev. To forget Meillassoux.....	94
---	----

Глобальный мир: перспективы и риски образования и науки

А. П. Андруник¹, А. В. Дубровский², С. А. Котова³

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента,
Пермский государственный научно-исследовательский университет. Россия, г. Пермь.

ORCID: 0000-0001-9073-518X. E-mail: andrunik72@mail.ru

²доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных,
математических и естественно-научных дисциплин, Пермский филиал Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Россия, г. Пермь.

E-mail: general-1962@mail.ru

³кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных, математических
и естественно-научных дисциплин, Пермский филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ. Россия, г. Пермь.

E-mail: moty2010@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы влияния процессов глобализации на процесс образования и скорость приращения знаний и их трансляцию в инновации. Определена роль региональных образовательных процессов в эпоху глобализации. Основная мысль, лежащая в основе современного толкования глобализации, состоит в том, что большинство проблем, возникающих во всех сферах общества, невозможно адекватно оценить и изучить на уровне отдельного суверенного государства или территории. Именно целенаправленная, планомерная и совместная межгосударственная активность будет способствовать преодолению проблем, порожденных процессом глобализации. Философское осмысление процессов глобализации с аксиологической точки зрения позволяет разделять представления о глобализации как о субъективной ценности и объективной значимости данного процесса для человека и общества. При этом авторы отмечают, что в условиях глобализации изменяются формы и способы коммуникаций в науке и образовании, и приходят к выводу, что в эпоху глобализации усиливается роль образования и науки как компонентов экономической, политической и культурной позиции государства в мировом сообществе.

Ключевые слова: глобализация, образование, инновации, интернет, коммуникации.

Глобализация является многогранным процессом, затрагивающим не только экономические и политические институты государств, но и научные и образовательные.

Подходы к истокам глобализации как в зарубежной, так и в отечественной науке являются дискуссионными. Специалисты различных направлений стремятся сформулировать стройное определение феномена «глобализация», который стал очевиден с XX в. и протекает во всех сферах общества. В связи с этим появляются различные подходы к определению и трактовке данного понятия.

Возникновение самого термина «глобализация», под которым понимается процесс становления всеобщего взаимозависимого мира, сегодня практически не подвергается сомнению и не оспаривается. Однако большинство исследователей сходятся во мнении о неопределенности самой сущности глобализации.

С конца 60-х гг. XX в. понятие «глобализация» эпизодически встречается в работах ведущих историков, политологов, культурологов, экономистов и социологов.

Так, например, историки трактуют глобализацию как важнейший этап развития капитализма; экономисты – как транснационализацию финансовых рынков; политологи – распространение демократических институтов; культурологи – как объединение с вестернизацией культуры [19, с. 26].

По мнению Р. Робертсона, глобализация – это процесс постоянно возрастающего воздействия и взаимовлияния различных факторов мирового значения на социальную действительность конкретных стран [20]. Это определение является наиболее полным и большинством источников принимается за основополагающее, так как затрагивает практически все сферы человеческого общества: политическую, экономическую, культурную, информационную и социальную, а с конца 1980-х гг. научные поиски сосредоточиваются на совершенно новом направлении – разработке теорий глобализации.

Понимание глобализации на современном этапе сводится к тому, что это процесс роста и сближения взаимных связей разных государств, сопровождающийся формулированием как общих экономических, политических, так и специфических аксиологических стандартов.

Центральная мысль современного толкования глобализации заключается в том, что преобладающее большинство проблем, возникающих во всех сферах общества, невозможно адекватно оценить и изучить на уровне отдельного суверенного государства или территории. Именно целенаправленная, планомерная и совместная межгосударственная активность будет способствовать преодолению проблем, порожденных процессом глобализации.

Характерными чертами современного этапа глобализации являются следующие:

1. Увеличение роли транснациональных корпораций (далее – ТНК). На сегодняшний день в мире одновременно насчитывается более семи тысяч ТНК, сфера деятельности которых охватывает более 600 тысяч дочерних компаний. При этом основными странами – владельцами крупнейших ТНК являются Великобритания, США и Япония. Стоит учесть, что в настоящее время более 80% инновационных технологий создаются транснациональными корпорациями, доходы которых могут значительно превышать валовой национальный доход развитых стран мира. Сфера деятельности многих ТНК связана с разработкой гипертехнологий: инновационные технологии, сетевые компьютерные технологии, новейшие программные продукты, робототехника, машиностроение и автомобилестроение, технологии формирования массового сознания и общественного мнения и прочие.

2. Манипуляция массовым сознанием. С развитием электронных средств создания и распространения информации расширилась возможность манипулировать сознанием как конкретного человека, так и сознанием конкретной социальной группы, так и масс всего мира. При реализации манипулятивных технологий применяются такие современные средства, как кино, телевидение, массовое искусство, виртуальное пространство.

3. Глобальная сеть Интернет, предоставляющая следующие возможности:

- реализовывать ведение бизнеса в разных экономических сферах, оказывать то или иное воздействие на деловую активность различных игроков;
- множить эффективность взаимодействия граждан и правительства;
- мгновенно коммуницировать с любым пользователем в любой точке нашей планеты, в режиме реального времени проводить интернет-конференции, совещания и консультации;
- выступать в качестве транслятора культурных и иных ценностей, в качестве обучающего инструмента.

Наличие и степень использования глобальной сети Интернет есть один из ключевых критериев включенности той или иной страны или территории в глобальное пространство.

4. Рост числа мегаполисов и городских агломераций. Современные мегаполисы и городские агломерации для большинства развитых стран являются:

- фокусами политического, экономического, технологического и культурного развития;
- посредниками для вступления в глобальное пространство.

5. Распространение английского языка. В современном обществе существует исключительная потребность в общении на языке, понятном для всех его членов.

6. Стандартизация и унификация. Стандартизация на современном этапе движется в следующих направлениях: унификация услуг, товаров, кодирование с помощью штрих-кодов, являющихся сегодня по сути одним из глобальных языков торговли.

Философское осмысление процессов глобализации с аксиологической точки зрения позволяет разделять представления о глобализации как субъективной ценности и объективной значимости данного процесса для человека и общества.

Аксиологическая сторона процессов глобализации также характеризуется высокоскоростным обменом духовными и материальными ценностями, которые создаются в локальных общностях людей. Приоритетным каналом для данного обмена выступает виртуальная реальность.

Вместе с тем в новом, созданном в условиях глобализации, коммуникативном пространстве меняется как значение отдельных единиц коммуникаций, так и всего смыслового поля [6, с. 88].

Новая коммуникационная система работает в интерактивном режиме и влияет на взгляды, потребности, вкусы и – в результате – на ценности человека. Тем самым человечество столкнулось с кризисом, который само же породило, то есть утопает в океане информационных потоков, и вместо того, чтобы искать иные пути усвоения и осмысления уже созданного, оно все более быстрыми темпами продолжает производить новую информацию [10, с. 566–567].

Современный потребитель информации не только не успевает ознакомиться с ней, но и не всегда готов к ее восприятию, не говоря уже о логической или семантической интерпретации.

С одной стороны, отношение человека к информации как фундаментальной ценности постиндустриального общества становится инвариантным содержанием ценностных ориентаций современного человека, а с другой стороны, бесконечно растущее многообразие информации лишает любые предметные значения абсолютности из ценностного статуса, который в прошлом был безусловным в религиозном, моральном, эстетическом или экономическом отношении.

Следовательно, с появлением информационных технологий человеческое общество фактически перешло в новую фазу развития, которая способствует разрушению смыслового пространства человеческого существования и человеческих отношений, перестановке акцентов на образ, носитель, а не на содержание [12, с. 61].

С точки зрения философско-педагогической мысли актуальным становится тезис о том, каким трансформациям подвергается система образования и науки в глобализирующемся мире.

Глобализация, в частности отличительный ее феномен Интернет, обнаруживает практически неограниченные возможности повысить квалификацию или получить образование различного уровня всем желающим. Сегодня глобальная сеть Интернет – одно из самых мощных коммуникационных средств среди традиционно известных (телеграф, телефон, радио, телевидение). Интернет – это технологии, имеющие неопределимое значение как для отдельного человека, так и для мира в целом. Он работает мгновенно, без посредников, содействуя формированию «равенства» пользователей в киберпространстве [12, с. 92].

Иными словами, постоянно совершенствующиеся коммуникационные, информационные и образовательные технологии, позволяющие получать в режиме online необходимую информацию, в режиме удаленного доступа участвовать в конференциях, вебинарах, посредством виртуальной реальности пользоваться фондами мировых библиотек, посещать художественные выставки, наслаждаться пением мировых звезд эстрады, применять инновационные образовательные технологии, а именно получать образование дистанционно, как полный курс, так и отдельные дисциплины (модули), присутствовать на лекциях ведущих педагогов, не меняя местонахождение.

Отличительной новацией современного этапа глобализации в сфере образования стал феномен интеграции социальных сетей в образовательный процесс. Интеграция образовательного процесса и социальных сетей имеет следующие преимущества:

1. Социальная сеть для большинства пользователей является уже привычной средой обитания. Это и определенное социальное пространство, имеющее своеобразную виртуальную социальную структуру, дающее неограниченные возможности для социальной мобильности, и собственная культура – киберкультура, которая представлена в различных киберформах (смайл-культура, специфическая терминология, культура репостов, лайков и др.). При этом корректность и ясность идеологии социальных сетей позволяет интернет-аудитории экономить время, минуя этап первичной адаптации к новому коммуникативному образовательному пространству. Реализация же потребностей в общении и стремление к активной жизни в коллективе сверстников повышает учебную мотивацию.

2. Технические возможности социальных сетей формируют совместную образовательную деятельность как среди обучающихся, так и преподавателя (чаты, форумы, вебинары, возможность создания блога и многое другое). Применение технологий форумов в виртуальных учебных группах позволяет всем участникам образовательного процесса индивидуально или совместно формировать сетевой учебный материал: статьи, глоссарии, мультимедийные библиотеки. Это активизирует познавательную деятельность обучающихся, сокращает время

для получения конкретного результата, способствует формированию или совершенствованию навыков оценки и сопоставления жизненных фактов и получаемой информации.

3. Социальные сети позволяют реализовывать такой современный метод обучения, как метод проектов.

4. Значительный уровень взаимодействия обучающихся и преподавателя обеспечивает непрерывность и дискретность учебного процесса. Совместные дискуссии по теоретическим и эмпирическим вопросам разрабатываемого проекта зачастую выходят за рамки контактной работы ученика и преподавателя и повышают эффективность данного образовательного процесса.

Мультимедийность совместного пространства значительно облегчает подготовку и просмотр в виртуальной группе видео- и аудиоматериалов, приложений и т. д. [8, с. 79–82].

Еще одним компонентом в рамках данного дискурса будет являться факт воздействия науки как особой глобальной структуры на сам процесс образования. На современном этапе образование рассматривается как приоритетный компонент накопления человеческого капитала. Образование есть одно из условий эффективного функционирования всех общественных сфер и институтов. И следует отметить, что и сама система образования сегодня – это одна из самых крупных «по затратам» сфер в любой стране мира. Рост воспроизводства количества и качества образовательных услуг сегодня стал объективной закономерностью развития глобального общества. Иными словами, образование опосредованно способствует воссозданию других факторов производства и потребления. Следовательно, ускоренное развитие отраслей, производящих образовательные услуги, значительно возрастает в процессе развития глобального общества, так как увеличивается потребность в производстве и распределении новых знаний.

Таким образом, можно констатировать, что, во-первых, образование есть процесс производства и потребления, а именно производства и потребления образовательных услуг, а во-вторых, система образования сама по себе становится глобальной, так как в этой системе происходит подготовка кадров для всех отраслей экономики и иных общественных институтов [3].

В связи с этим необходимо сконцентрировать особое внимание на роли «региональных» систем образования, которые, как правило, выстроены с учетом национальных, религиозных и культурных особенностей конкретной территории. В условиях глобализации отмечается тенденция пассивного принятия региональными органами управления образованием инновационных педагогических технологий, нередко наблюдается неэффективная деятельность различных образовательных структур, неспособность предложить потребителям новые качественные, отвечающие современным требованиям образовательные услуги.

Научно-технологическая сфера является главным локомотивом современной цивилизации и глобализации мира. И справедливо отмечают современники не только о мировой интеграции в сфере экономики, но и об обществе знаний. Глобализация охватывает все звенья научно-технологической сферы и осуществляется на разных уровнях – внутригосударственном, государственном и международном.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о глобализации науки. Он выражается в изучении глобальных характеристик объектов и предметов исследования, а также находит свое отражение в тех направлениях и отраслях, которые в «доглобализационный» период либо вовсе отсутствовали, либо еще не осознавались как приоритетные. Процесс наполнения современной науки глобальным смыслом, прежде всего, выражается в появлении, развитии такой научной сферы, как «глобалистика», и, как следствие, увеличении в десятки и сотни раз количества глобальных исследований и добавлении слова «глобальное» к тем или иным научным исследованиям [13, с. 41].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает гуманитарное знание, так как именно на гуманитарные науки данный процесс оказал свое наибольшее влияние. В частности, по мнению А. Г. Бермуса, современная эпоха – это инновационные вызовы для гуманитарного познания. В их числе – возможная утрата человеком собственной индивидуальности в условиях, когда глобальное информационное общество уже привело к качественной трансформации гуманитарных реалий прошлого [2].

Можно также отметить, что сегодня мы наблюдаем достаточно очевидный и важный процесс глобализации исторического научного знания. Так, уже существуют «глобальная история» и «историческая глобалистика». Первая из них представляет собой совокупность ис-

торических исследований ретроспективы и широкого географического видения развития человечества. Предметом исследования второй является становление и развитие мироцелостности, изучаемой специалистами в контексте социоприродных глобальных процессов.

Необходимо отметить, что интеграция как ключевая составляющая глобализации в конечном счете полезна не только для развития мировой науки и образования, но и для национальной науки каждой страны, так как интеграция делает возможным доступ каждой территории к общему информационному «банку» научных, образовательных и технологических достижений, раскрывает дополнительные условия для подготовки научных и педагогических кадров для различных отраслей экономики, а именно формирует единую мировую науку и образование как особые глобальные общественные структуры.

Вместе с тем для эффективного развития науки и образования конкретной страны все более применимой становится стратегия не ее конкуренции с национальными науками и системами образования иных стран, а всемерная интеграция с ними и с мировой наукой и образованием в целом путем действенного постижения и умелого практического применения их основных результатов [7, с. 40].

Следовательно, роль образования и науки в современном мире повышается. Современная экономика, основанная на инновационных цифровых технологиях, во многом будет определяться политикой государства в сфере образования и науки. Образование остается ключевым фактором развития и конкуренции большинства государств мира. Кроме того, модифицируются и общественные ожидания в области науки и образования, которые стали подвергаться рассмотрению как приоритетное направление социальной политики большинства государств. Именно образование (прежде всего, его высшая ступень) на современном этапе является объективным условием профессиональной и социальной мобильности для большинства слоев населения.

Данные обстоятельства делают образование и науку ключевыми факторами развития общества в глобализирующемся мире, открывая человечеству возможности деятельно оказывать влияние на процессы глобализации путем формирования этих процессов в том или ином векторе. Тем не менее образование и наука сами становятся объектами глобализации. Это вызвано активным применением в учебном процессе глобальной информационной сети Интернет, позволяющей вывести образование на качественно новый уровень [5].

Таким образом, в эпоху глобализации значительно повышается роль образования и науки как определяющих компонентов экономической, политической и культурной позиции государства в мировом пространстве.

Список литературы

1. Андруник А. П. Педагогические основы личностно-ориентированного воспитания дисциплинированности курсантов ведомственных вузов : монография / под общ. ред. А. В. Дубровского. Пермь : УГИ, 2005. 310 с.
2. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию : монография. М. : Канон+, РООИ «Реабилитация», 2007. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-problemy-globalizatsii-v-sovremennoy-nauke> (дата обращения: 01.11.2017).
3. Деева Т. М. Влияние процессов глобализации на сферу образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-protsessov-globalizatsii-na-sferu-obrazovaniya> (дата обращения: 01.11.2017).
4. Дубровский А. В. Взаимпроникновение педагогических технологий России и восточной Европы / Международный форум бизнес-контактов. Россия – Чехия – 2013 : материалы Междунар. НПК. Изд-во ПКП, 2013. URL: <https://www.rea.ru/ru/org/branches/perm/sveden/struct/Pages/Kafmenprava/employees/dubrovskij-aleksandr-vladimirovich.aspx> © ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова».
5. Иванов Д. В. Эволюция концепции глобализации. URL: <https://www.soc.pu.ru> (дата обращения: 25.10.2017).
6. Касумова Г. К. Социокультурная реальность глобализирующегося мира // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2011. № 3.
7. Ковалев В. А. Формирование и развитие системы бизнес-образования при переходе к инновационному типу экономики : автореф. дис. ... д-ра экон. наук. СПб., 2010. 40 с.
8. Котцова С. А. Проблемы интеграции социальных сетей в образовательный процесс // Проблемы устойчивого социально-экономического развития и управления муниципальных образований : материалы науч.-практ. конф. 15 ноября 2016 г. Пермь : Перм. филиал РАНХиГС, 2016. С. 79–82.
9. Мамардашвили М. К. Наука и ценности – бесконечное и конечное : фрагмент выступления. URL: <http://philosophy.ru/library/mmk/nauka.html>

10. Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М., 1999. С. 566–567.
11. Носов Н. А. Психология виртуальных реальностей и анализ ошибок оператора : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 303 с.
12. Поросенков С. В., Котова С. А. Трансформация традиционных ценностей в постиндустриальном обществе: социально-философский аспект : монография. Пермь, 2017. 120 с.
13. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Концепция «общества знания» в современной социальной теории. М. : ИНИОН РАН, 2010. 41 с.
14. Узбтер Ф. Теории информационного общества. М., 2004.
15. Философско-педагогические аспекты преемственности в непрерывном образовательном пространстве школа – военный вуз войск национальной гвардии Российской Федерации / А. П. Андруник, А. В. Дубровский, С. А. Котова // Мир образования – образование в мире. 2017. № 4(68). С. 3–10.
16. Хромов Л. И. Информационная революция и виртуальное познание. СПб. : «ЭВС», 2000. 124 с.
17. Чечикова Г. Н. Медиакультура как новая культурная реальность // Коммуникативные стратегии информационного общества : V Междунар. науч.-теорет. конф. СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2012. С. 150–153.
18. Шевцова Н. П. Культура как система ценностей (Аксиология в контексте интерпретации культуры Н. А. Бердяева и И. А. Ильина). М., 2004. 205 с.
19. Экономическая глобализация и проблемы национальной и международной безопасности // Проблемы современной экономики. 2012. № 3 (43). 26 с.
20. Robertson R., Lechner F. Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory // Theory, Culture & Society. 1985. С. 103-117.

Global world: prospects and risks of education and science

A. P. Andrunik¹, A. V. Dubrovsky², S. A. Kotova³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of management, Perm State Research University. Russia, Perm.

ORCID: 0000-0001-9073-518X. E-mail: andrunik72@mail.ru

²Doctor of pedagogical sciences, professor, Department of Humanities, mathematical and natural science disciplines, Perm branch of the Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation. Russia, Perm.

E-mail: general-1962@mail.ru

³PhD of philosophical sciences, associate professor, Department of Humanities, mathematical and natural science disciplines, Perm branch of the Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation. Russia, Perm.

E-mail: moty2010@yandex.ru

Abstract. The article deals with the actual problems of globalization processes influence on the process of education and the speed of knowledge increment and their translation into innovations. The role of regional educational processes in the era of globalization is defined. The main idea underlying the modern interpretation of globalization is that most of the problems arising in all spheres of society cannot be adequately assessed and studied at the level of an individual sovereign state or territory. It is the purposeful, systematic and joint inter-state activity that will help to overcome the problems caused by the process of globalization. Philosophical understanding of the processes of globalization from the axiological point of view allows us to separate the idea of globalization as a subjective value and objective significance of this process for man and society. At the same time, the authors note that in the context of globalization the forms and methods of communication in science and education are changing and come to the conclusion that in the era of globalization the role of education and science as the determining components of the economic, political and cultural position of the state in the world community is increasing.

Keywords: globalization, education, innovation, Internet, communication.

References

1. Andrunik A. P. *Pedagogicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo vospitaniya disciplinirovannosti kursantov vedomstvennyh vuzov : monografiya* [Pedagogical foundations of personality-oriented education of the discipline of the cadets of departmental institutions: monograph] / under the general editorship of A. V. Dubrovsky. Perm: USI. 2005. 310 p.
2. Bermus A. G. *Vvedenie v gumanitarnuyu metodologiyu: monografiya* [Introduction to humanitarian methodology: monograph]. M. Canon+, ROOI "Rehabilitation". 2007. Available at: Cyberleninka: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-problemy-globalizatsii-v-sovremennoy-nauke> (accessed: 01.11.2017).

3. Deeva T. M. *Vliyanie processov globalizatsii na sferu obrazovaniya* [Impact of globalization on education]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-protsessov-globalizatsii-na-sferu-obrazovaniya> (accessed: 01.11.2017).
4. Dubrovskij A.V. *Vzaimoproniknovenie pedagogicheskikh tekhnologij Rossii i vostochnoj Evropy* [Interpenetration of pedagogical technologies of Russia and Eastern Europe] / International forum of business contacts. Russia-Czech Republic-2013: proceedings of international scientific-practical conf. Publishing house: PKP. 2013. Available at: <https://www.rea.ru/ru/org/branches/perm/sveden/struct/Pages/Kafmenprava/employees/dubrovskij-aleksandr-vladimirovich.aspx> © FSBEE HE «REU n.a. G. V. Plekhanov».
5. Ivanov D. V. *Evoluciya koncepcii globalizatsii* [Evolution of the concept of globalization]. Available at: www.soc.pu.ru (accessed: 25.10.2017).
6. Kasumova G. K. *Sociokul'turnaya real'nost' globaliziruyushchegosya mira* [Socio-cultural reality of the globalizing world] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya* – Moscow University Herald. Ser. 7. Philosophy, 2011, No. 3.
7. Kovalev V. A. *Formirovanie i razvitie sistemy biznes-obrazovaniya pri perekhode k innovacionnomu tipu ehkonomiki: avtoref. dis. ...d-ra ehkon. nauk* [Formation and development of the system of business education in the transition to an innovative type of economy: abstr. dis. ...Dr. of econ. sciences]. SPb. 2010. 40 p.
8. Kotova S. A. *Problemy integratsii social'nyh setej v obrazovatel'nyj process* [Problems of integration of social networks in the educational process] // *Problemy ustojchivogo social'no-ehkonomicheskogo razvitiya i upravleniya municipal'nyh obrazovaniy: materialy nauch.-prakt. konf. 15 noyabrya 2016 g.* – Problems of sustainable socio-economic development and management of municipalities: materials of scient.- pract. conf. November 15, 2016. Perm. Perm branch of Russian Academy of National Economics and State Service. 2016. Pp. 79–82.
9. Mamardashvili M. K. *Nauka i cennosti – beskonechnoe i konechnoe: fragment vystupleniya* [Science and values – infinite and finite: a fragment of speech]. Available at: <http://philosophy.ru/library/mmk/nauka.html>
10. *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade: Antologiya* – New post-industrial wave in the West: anthology / edited by V. L. Inozemtsev. M. 1999. Pp. 566–567.
11. Nosov N. A. *Psihologiya virtual'nyh real'nostej i analiz oshibok operatora: dis. ... d-ra psihol. nauk* [Psychology of virtual realities and operator error analysis: dis. ... Dr. of psychol. sciences]. M. 1994. 303 p.
12. Porosenkov S. V., Kotova S. A. *Transformatsiya traditsionnyh cennostej v postindustrial'nom obshchestve: social'no-filosofskij aspekt: monografiya* [Transformation of traditional values in post-industrial society: socio-philosophical aspect: monograph]. 2017 Perm. 120 p.
13. Ursul A. D., Ursul T. A. *Koncepciya «obshchestva znaniya» v sovremennoj social'noj teorii* [Concept of «knowledge society» in modern social theory]. M. Institute of Scientific Information on Social Sciences of RAS. 2010. 41 p.
14. Webster F. *Teorii informacionnogo obshchestva* [Theories of the information society]. M. 2004.
15. *Filosofsko-pedagogicheskie aspekty preemstvennosti v nepreryvnom obrazovatel'nom prostranstve shkola – voennyj vuz vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii* – The philosophical and pedagogical aspects of continuity in the continuous education space of school – Military College of national guard troops of the Russian Federation / A. P. Andronic, A. V. Dubrovskii, S. A. Kotova // *World of education – education in the world*. 2017, № 4 (68), pp. 3–10.
16. Hromov L. I. *Informacionnaya revolyuciya i virtual'noe poznanie* [Information revolution and virtual learning]. SPb. EVS. 2000. 124 p.
17. Chechikova G. N. *Mediakul'tura kak novaya kul'turnaya real'nost'* [Media culture as a new cultural reality] // *Kommunikativnye strategii informacionnogo obshchestva: tr. V Mezhdunar. nauch.-teoret. konf.* – Communicative strategies of the information society: works of the V International scient.- theoret. conf. SPb. Publ. of Politechnical University. 2012. Pp. 150–153.
18. Shevcova N. P. *Kul'tura kak sistema cennostej (Aksiologiya v kontekste interpretatsii kul'tury N.A. Berdyaeva i I.A. Il'ina)* [Culture as a system of values (Axiology in the context of the interpretation of culture by N. A. Berdyaev and I. A. Ilyin)]. M. 2004. 205 p.
19. *Ekonomicheskaya globalizatsiya i problemy nacional'noj i mezhdunarodnoj bezopasnosti* – Economic globalization and problems of national and international security // *Problemy sovremennoj ehkonomiki* – Problems of modern economy. 2012, №3 (43), 26 p.
20. Robertson R., Lechner F. *Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory* // *Theory, Culture & Society*. 1985. Pp. 103–117.

Отношения идей и вещей в свете понятий взгляда и вида: онтологический аспект

Г. В. Авдошин

кандидат философских наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет.
Россия, г. Казань. E-mail: avdoshing@gmail.com

Аннотация. Ключевое понятие платонизма «идея» осмысливается в настоящей статье с позиции таких понятийных пар, как взгляд и вид, видение и видимое, с помощью которых можно исследовать отношения между единым и многим. Само видение – это процесс, результатом которого становится вид, видимая вещь. Наиболее ярко такое понимание в рамках платонизма представил Плотин, у которого видение является, в сущности, творением мира (говоря в понятиях монотеизма). Оно начинается в созерцающем Уме, продолжается в созерцающей Душе и заканчивается в созерцающей природе. Следствием такого трехступенчатого созерцания является видимый мир. Также мы находим похожие образцы в христианской и исламской философии, например у Эриугены, Николая Кузанского, исламских мистиков-визионеров, где речь идет о видении мира Богом. Используя трехступенчатую модель в отношении человеческого видения, можно говорить об уровне эйдосов (ум), уровне образов (воображение) и уровне вещей (ощущение). Посредником между идеями и вещами будет образ. Его овеществлением занимается искусство. Говоря об искусстве, отношения между взглядом и видом можно рассмотреть сквозь призму понятия модусов видения, предложенного в настоящей статье. Выделяется три модуса, которые обозначаются как «изображение», «отражение» и «преображение». С помощью данного понятия осмысливаются различные аспекты видения, осуществляемого человеком в творческом процессе.

Ключевые слова: видение и видимое, образ, символ, модусы видения, изображение, отражение и преобразование, искусство, культура.

Если определить философию как учение о первоначалах, то одним из самых известных вариантов этого учения будет платонизм с центральным понятием идеи. Слова «идея», «эйдос» означают «вид», поэтому можно предположить, что вид представляется некоему взгляду и является его порождением. На основании данного предположения мы хотим в настоящей статье рассмотреть проблему отношения идей и вещей под углом таких понятий, как взгляд и вид, видение и видимое.

Видимый мир состоит из вещей. Вещь – то, у чего есть вид. Сам вид возникает тогда, когда на него направлен взгляд. В свою очередь взгляда нет без вида. Взгляд и вид обретают смысл в отношении друг к другу. Взгляд завершается в виде, а вид пробуждает взгляд. Они представляют собой одно целое, которое можно назвать видением. Видение – это единство взгляда и вида. Оно завершается в видимом. Опять же, видение и видимое составляют одно целое. Взгляд и вид в этой перспективе представляют собой своего рода единицы измерения видения и видимого. В свою очередь видение и видимое – тоже процесс отношений, которые можно, с нашей точки зрения, описать через понятие модусов видения, предлагаемое нами в настоящей статье. Данное понятие мыслится как инструмент для рассмотрения отдельных аспектов отношений видения и видимого, эти аспекты (собственно, модусы) обозначаются нами как «изображение», «отражение» и «преображение». Человек осуществляет отношения видения и видимого в практике создания вещей – искусстве. Мы полагаем, что в разные исторические времена преобладает тот или иной модус видения, история в целом и история искусства в частности представляет собой в такой перспективе смену модусов видения.

Данную проблему мы собираемся рассматривать в онтологическом ключе, поскольку наше исследование является попыткой поиска новых возможностей осмысления базовой темы платонической онтологии – отношения мира идей и мира вещей. В названном ключе мыслится также искусство как способ взаимодействия между эйдетическим и феноменальным мирами, который осуществляется «через» человека: художник низводит идею до вещи-произведения, зритель возводит вещь-произведение до идеи; художник воплощает, а зритель развоплощает идею. Даная позиция позволит, как нам думается, выявить значимость данной проблемы (которая вписывается в актуальную сегодня тематику визуальных исследований) и наметить новые пути в осмыслении вопроса об отношении мира идей и мира вещей.

Цель настоящей статьи состоит в анализе отношений взгляда и вида, видения и видимого в двух измерениях: с точки зрения их структуры и с точки зрения их осуществления в пространстве культуры. Поскольку мы исходим из позиции, согласно которой есть два уровня реальности, эйдетический и вещественный, находящиеся между собой в непрерывном общении, то методологической базой исследования выступает платонизм. Платонизм в целом – это рассмотрение феноменального мира как отражения мира идеального, где отдельная вещь существует не сама по себе, но «представляет» реальность более высокого порядка. В центре платонизма как методологии будут отношения идей и вещей, которые осуществляются через процесс участия вещей в идеях.

Перейдем к рассмотрению отношений взгляда и вида, оговорив прежде всего основные понятия. Источником взгляда, если смотреть с позиции платонической триады Единое-Ум-Душа, следует назвать второе начало – Ум. Его, в отличие от сверхбытийного Единого, можно охарактеризовать как единое в его направленности на многое. Многое – это видимый мир, коррелятом взгляда в мире будет вид. Вид – это остановившийся взгляд. Вид мы будем рассматривать в трех измерениях: как идею – умный вид; как образ – воображаемый вид; как вещь – материальный вид. Иными словами, идея, образ, вещь представляют собой уровни проявления вида. Видение, осуществляющееся во взгляде, понимается нами как процесс перехода идей через образы в вещи и обратно. С помощью понятия модусов видения мы будем фиксировать отдельные стадии этого перехода.

Как известно, мы видим не глазами, но умом. Глазами мы только водим в разные стороны, словно разглаживая «складки» вещей с целью добраться до их вида. Смысл этих движений, вероятно, в «очищении» вида от материи – так ум стремится «взять» то, что принадлежит ему. Для этого он направляет взгляд в сторону вещей, которые представляют собой своего рода опорные точки для возвращения взгляда обратно к самому себе, но уже «насытившемуся» видами. Так, между взглядом и видом устанавливаются отношения. Смысл их в том, чтобы взгляд через виды узнавал сам себя и возвращался к себе. А виды через взгляд получали бы наличное бытие.

Мы хотим обсудить два вопроса. Во-первых, как взгляд становится видом? Во-вторых, кто (или что) осуществляет процесс видения? Кто (или что), собственно, видит?

Для ответа на данные вопросы мы обращаемся к Плотину, к его трактату «О едином, созерцании и природе» [8]. основополагающая мысль трактата состоит в том, что видимый мир является результатом созерцания природы. Чтобы представить данную мысль полнее, напомним учение Плотина о Едином, Уме и Душе. Все три начала относятся к сверхчувственной реальности, причем Единое «пребывает» за пределами бытия, а Ум и Душа – в сфере бытия. Ум – это первое «отпадение» от сверхбытийного Единого, это истинно сущее, местонахождение образцов-идей, по которым сам же Ум (как демиург) создает чувственный мир. Последний создается Умом в Душе, которая является своего рода материей для Ума. Душа – это низшая граница Ума, она обращена к чувственному миру, где она предстает как природа. Получается, что Ум своей высшей частью обращен к Единому, а низшей – к Душе. Душа высшей своей частью обращена к Уму, а низшей – к чувственному миру. Ум является началом множественности, но в нем мысль и предмет мысли совпадают. Их совпадение есть сама жизнь. Она распадается на виды в результате созерцательной деятельности Души, которая отражает умные образцы (идеи) в расплывчатом смутном виде. Чтобы лучше рассмотреть эти образцы, Душа (в ипостаси природы) производит, созерцая, видимые вещи [11; 12; 18].

Плотин предлагает следующее образное понимание производящей природы. Он пишет о ней: «Поэтому если бы кто-нибудь спросил ее, чего ради она производит, то, пожалуй она внять вопрошающему и ответить, она сказала бы так: “Тебе надо бы не спрашивать, а понимать, причем в безмолвии, как и я пребываю безмолвной и не имею обыкновения говорить. Но что понимать? А то, что ставшее есть мое зрелище, зрящей безмолвно, и что возникшее по природе есть результат созерцания и что мне – возникшей от такого же созерцания – свойственно обладать любозрительной природой. При этом мое созерцательное начало производит созерцаемый результат наподобие геометров, которые по ходу созерцания чертят: только я не черчу, хотя и созерцаю, а очертания тел появляются, будто падают с неба. Поэтому я пребываю в том же состоянии, что и моя мать, и вообще мои родители: они ведь тоже суть результат созерцания, причем родилась я при их полном бездействии: просто они суть превосходящие меня понятия, и я родилась потому, что они созерцали самих себя» [10, с. 501]. И так, вещественный мир появляется в ходе созерцания. И природа, и ее родители (Ум и Душа)

производят, созерцая: Ум производит в созерцании Душу, Душа – природу, природа – чувственный мир. Поскольку природа обладает в сравнении со своими родителями более слабой способностью созерцать, то ей для лучшего видения приходится создавать вещи. Точно так же, говорит далее Плотин, люди, в меньшей степени одаренные способностью созерцания, занимаются деятельностью: изготавливают материальные вещи, чтобы их увидеть (тогда как люди, способные к созерцанию, видят вещи в уме) [10, с. 502].

Отвечая на вопрос о том, как происходит создание взглядом видов, мы можем сказать, что оно происходит путем созерцания, видения. Оно начинается в Уме, а заканчивается в созданиях природы и творениях человека. Когда мастер изготавливает вещь, например стол, он занимается, по сути, осуществлением видения: воплощает идею стола. Он в буквальном смысле *делает вид*. Созерцая, соединяет части в целое стола, которое есть его идея, видимая умом, а также материальная вещь, воспринимаемая чувством. Если далее ответить на вопрос о том, кто (что) видит, то следует сказать, что видит Ум: ему причастны все вещи, и сам он, согласно Плотину, находится во всех вещах, оставаясь при этом одним и тем же, не разделяясь во множестве. Отсюда можно допустить, что видят все: и горы, и растения, и животные, и человек. Но видение у них, разумеется, разное. Когда, например, видит дерево – это означает, что оно растет. Его взгляд начинается в семени и завершается стволом с ветвями, т. е. взгляд в данном случае – это процесс роста дерева. Видеть – значит осуществлять вид, либо в бездействии через созерцание, либо в действии через воплощение. Поэтому идею можно характеризовать как направленность и сосредоточенность взгляда.

Философия видения была представлена в дальнейшем в рамках монотеистических традиций, где вместо триады платоников говорится о едином Боге, который осуществляет, по сути, ту же деятельность. В рамках христианской философии можно упомянуть Дионисия Ареопагита, Максима Исповедника, Иоанна Скота Эриугену, Николая Кузанского, у которых осуществляется синтез неоплатонической и христианской философии. Например, в трактате «О видении Бога» Николая Кузанского Бог описывается как взор, который видит сразу все вещи, чем отличается от взора человека, который видит только частности [7, с. 50]. Вот одно из размышлений данного трактата: «Иногда, Господи, Ты представлялся мне невидимым для творения бесконечным сокрытым Богом, ведь бесконечность непостижима никаким способом постижения. В другие времена Ты представлялся мне для всех видимым, потому что вещь существует постольку, поскольку Ты ее видишь, а сама она не существовала бы актуально, если бы не видела Тебя: Твое видение дает ей существовать, потому что оно есть Твоя бытийность. Ты невидим, Боже мой, и вместе видим: невидим в своем бытии, видим в бытии творения, которое настолько существует, насколько Тебя видит...» И дальше философ приводит пример с деревом, на который мы ориентировались выше: «В другие времена я думаю, что Ты видишь все в Себе как созерцающая себя сила [абсолютного видения], подобно тому, как если бы сила древесного семени взглядела в себя, она увидела бы в своей силе дерево, поскольку сила семени есть виртуальным образом дерево; но потом я начинаю понимать, что Ты видишь Себя и в Себе все не как такая сила, ведь видеть дерево потенциально в силе семени не то же самое, что видеть дерево актуально» [7, с. 58–59]. Заканчивается данный пассаж мыслью о том, что абсолютное видение Бога превосходит все иные способы видения.

Рассмотрев базовые идеи философии видения, проведем анализ проблемы отношений взгляда и вида. Взгляд и вид (в его ипостасях) – это одна и та же реальность, только в разных измерениях: взгляд отражает ее динамический аспект, вид – статический. Поэтому речь пойдет, собственно, об отношениях идей и вещей на различных стадиях превращений, «приключений» взгляда.

Отношения между идеей и вещью совершаются через образ, который находится между ними и осуществляет их связь. В этом смысле образ – посредник. Вещи обычно используются человеком в практической деятельности, где они словно теряют свою связь с идеей. Мы сидим «за», лежим «на», идем «по», и здесь стол, кровать, тропа – это своего рода телесные модификации ума, расширения нас самих в материи, наши, скажем так, органы в ней. В таком измерении вещи «вынуты» из отношений с идеями. Их можно вернуть обратно с помощью образа. Образ – инструмент возвращения вещей идеям. Ведь сами вещи – это осуществление идеи в материи, они являются одновременно инструментами и результатами деятельности ума-взгляда, с помощью которых ум организует материальный мир и действует в нем. А так как его действие – видение, то после него остаются виды-вещи. Они направляют ум-взгляд обратно к себе через образ.

Образ – «единица» третьей ипостаси платонической триады, Души. На человеческом уровне здесь открывается пространство воображения, где невидимое оформляется в видимое, приобретает очертания. Это первая ступень манифестации, на которой эйдос встречается с материей. Здесь эйдос становится образом, входит в образ, воображается. А затем он может стать (а может и не стать) самой вещью.

Мы хотим обратиться к представлениям о воображении и воображаемом мире, сформировавшимся в исламской философии у Сухраварди, Ибн-Араби и др. (в изложении этих представлений мы опираемся на французского исследователя Анри Корбена). Шихаб-ад-дин Сухраварди, иранский мистик и богослов XII века, различает пассивное и активное воображение (имагинацию). При пассивном воображении вещи отражаются в сознании как образы, и такое воображение выступает, собственно, как хранилище этих образов. Активное воображение имеет два полюса, на одном из которых человек может пасть жертвой различных навязчивых монструозных образов, приобретающих власть над ним. Направляясь к противоположному полюсу, человек может очистить себя от этих образов и поставить активное воображение на службу уму. Тогда можно говорить о когнитивном, или познающем воображении, которое открывает человеку один из главнейших своих образов – Образ Храма, *Imago Templi* [20, р. 265–266]. Если применить данные положения к нашему исследованию, то можно сказать, что активность данного вида воображения – это активность взгляда, который ищет себе место, пробиваясь через потоки образов, пассивных и монструозных, к образу, который направит его к себе самому. Одним из таких образов и является Образ Храма. Исследователь и переводчик Сухраварди на русский язык Янис Эшотс, давая общий анализ особенностей его философии, пишет, что храм является универсальным принципом мироустройства, начиная с «высших разумов», т. е. ангелов, и заканчивая растениями и минералами. Каждый уровень бытия, каждый вид имеет свой «храм» (Сухраварди использует арабское слово «хайкал», наиболее общее значение которого – форма, фигура). И здесь, по мнению Эшотса, можно провести аналогию между «храмами» и платоновскими идеями [19, с. 496].

Идея, образ и вещь – три аспекта одной и той же реальности, которую мы называем видом. Они объединяются в единое целое взглядом в процессе видения. Мы полагаем, что вид в единстве идеи, образа и вещи можно понимать как символ. В широком смысле символ – это выражение одного с помощью другого. С этой точки зрения любая вещь – символ. Например, конкретный стол – это выражение идеи стола в определенных пропорциях и порядке с «помощью» досок. Символ рождается в соотносительности вещи с идеей и образом. Символ – это собирание воедино мира вещей, мира образов и мира идей. Если посмотреть на символ с позиции отношения взгляда и вида, то символ выполняет возводящую, анагогическую функцию (как рассматривали ее неоплатоники и Дионисий Ареопагит [13; 2]). Символ возводит взгляд от множественности вещей к единству идеи. Чтобы вещь начала выполнять символическую функцию, ее надо поместить в символическое пространство, которым является культура. Культура – это и место, где «живут» произведения человека, являясь символическими образцами, и сам процесс их создания, который совершается посредством искусства.

Искусство имеет ритуальное происхождение, а ритуал (в своем внутреннем аспекте) – это практика восхождения к Богу (богам). Поэтому искусство выполняет, прежде всего, возводящую функцию, независимо от того, отделено оно от ритуала (светское искусство) или нет (сакральное искусство). Ведь когда, например, человек разглядывает картину в музее, он делает это, в конечном счете, с целью восхождения к чему-то, что выходит за пределы изображенного на ней. Искусство производит вещи-символы, которые актуализируются человеком. Такая актуализация – одна из сторон отношений взгляда и вида.

Для описания данных отношений мы хотели бы ввести понятие модусов видения, в котором отражаются различные аспекты видения. Мы выделяем три модуса. Первый модус мы называем изображением, второй – отражением (или отображением) и третий – преображением. Данные обозначения выбраны по той причине, что в русском языке в них передаются различные смысловые оттенки слова «образ». Понятия изображения и отражения, конечно, часто употребляются как синонимы, но здесь мы разграничиваем их, вкладывая в них различные смыслы.

Модус изображения характеризует переход от идеи (через образ) к вещи, переход взгляда в вид, обнаружение взглядом вида. Этот модус описывает процесс воплощения, процесс создания вещей либо природой в созерцании, как у Плотина, либо человеком посредством искусства.

Отражение – второй модус – видит вещи, скажем так, в зеркальном пространстве зрительного восприятия. Здесь имеют место не сами вещи, а копии, «фотографии» вещей. Против них и против тех, кто создает эти копии, т. е. художников, как раз и выступал Платон в «Государстве»: если уже сама вещь является копией идеи, то тогда нарисованная вещь является копией копии, еще дальше уводя от подлинной реальности идей [9, с. 390–393]. Этот модус описывает начало обратного процесса движения, от вещи к образу.

Третий модус – преобразование. Оно описывает возвращение образа к идее, возвращение взгляда от видимого мира к себе. Для этого необходимо, чтобы вещи были «изъяты» из прагматического мира пользования и перешли в особое пространство, откуда они направились бы в сторону первообраза, т. е. преобразились. Это пространство – рамочное пространство картины (экрана), которое организуется еще в модусе отражения. Помещение вещи в раму – это первичная фокусировка взгляда в направлении самого себя, в движении от видимого к невидимому, от образа к прообразу. Поэтому создание картин-отражений – необходимое условие для возвращения от вещей к идеям, или преобразования.

В модусах видения отражается переход от единого ко множому, от взгляда к виду, от видения к видимому и обратно. Каждый модус в отдельности характеризует определенный этап этого перехода. Вообще же понятие модусов видения можно использовать как инструмент для описания тех или иных процессов. Например, для описания взаимодействия человека с произведением искусства, где зритель видит картину как целое, затем разглядывает ее части, затем возвращается (восходит) от изображенного к... чему-то, что выше его. Или для описания исторического развития искусства, где один период будет описываться через модус изображения, другой – отражения, третий – преобразования. Если взять, скажем, эпоху Возрождения, то предренессансное иконописное искусство, основанное на византийском каноне, можно описать в модусе изображения (где изображается Христос, Богородица, святые, но не в обычном, а в обожженном состоянии). Классическое искусство высокого Возрождения, которое с математической точностью стремится подражать природе, может быть описано в модусе отражения: идеалом здесь является зеркальная близость живописного образа природе [5]. Маньеризм же с его призывом исходить из воображения художника, а не из видимой действительности, можно описать как преобразование, т. е. как возвращение к идеям (проводником к которым считалась фантазия художника) [1; 14].

Скажем более подробно о специфике модусов видения. Точнее всего различие изображающего и отражающего видения можно продемонстрировать на примере различия традиционного и светского искусства. Здесь мы обращаемся к работе индийского философа Ананды Кумарасвами «Первобытное мышление», где он анализирует различие этих двух типов искусств. Традиционные народные искусства символичны, их произведения создаются так, чтобы посредством подсказок, намеков направить человека к идее. Поэтому изделия народного искусства (украшения, игрушки, бытовые предметы и т. д.) не являются копиями видимых вещей, но являются символами, которые намекают на мир первообразов. Кумарасвами говорит, что народные искусства в большей степени сверхъестественны, чем натуралистичны, так как выражают эйдетические принципы, которые являются основой видимого мира. Светские же искусства, напротив, натуралистичны, они выражают личность художника и нацелены на эмоциональную реакцию со стороны зрителя. Изделия светских искусств – это, по сути, зеркальные имитации видимой реальности, которые оставляют человека в ее пределах. Кумарасвами приводит пример с традиционной индийской игрушкой лошади, выполненной по канону, т. е. в приближении к миру идей, и игрушкой осла, выполненной индийским мастером под западным влиянием – последняя представляет собой натуралистическую копию [4, с. 94–96].

Исходя из данных наблюдений, мы можем назвать традиционное искусство искусством изображения, которое создает вещи с ориентацией на эйдетический образец. Светское же искусство – искусством отражения, где произведения создаются как копии видимого мира. Что касается модуса преобразования, то в нем будет описываться искусство, возвращающееся к эйдетическому миру – это проявилось, если взять исторический контекст, в европейском и русском авангарде XX века. Авангард обозначил собой движение от натурализма, фотографизма к образности, близкой миру идей: разбиение вещей на составные геометрические элементы в кубизме, супрематизм Малевича [6], ориентация на детское видение в примитивизме – вот ряд примеров преобразующего видения.

Получается, что мы можем выделить в зависимости от преобладания того или иного модуса видения различные типы культуры. Традиционная культура, ориентирующаяся на вечные образцы-идеи, – это культура изображения и преображения, культура символическая, где каждая изготовленная мастером вещь напоминает нам о мире идей, ведет нас обратно к нему. Тогда как современная культура, культура модерна натуралистична, здесь доминирует отражающее зеркальное видение, копирующее и умножающее вещи в бесчисленных отпечатках. Нам думается, что в недрах современной культуры, начиная с авангарда, наметился процесс выхода из этого зеркального лабиринта. И здесь нужно вспомнить об одном из значений русского слова «преображение»: преобразование – это процесс умирания и смерти. Поэтому преобразующее видение означает смерть культуры, через которую происходит освобождение первообразов от вещественной плотности – для новой жизни.

Подведем итоги. Человеческое видение, в отличие от видения Бога, не обладает способностью видеть все вещи разом. Оно не абсолютно. Оно видит с определенной точки зрения, под определенным углом. Поэтому имеет смысл выделить в нем различные модусы видения, называемые нами изображением, отражением и преображением. Поскольку же последние означают не только процесс (изображение как созидание образа), но и его результат (изображение как созданный образ), то мы можем говорить также о модусах видимого. Изображение, отражение и преображение – это не только различные стороны видения, но и различные стороны видимого, что открывает, на наш взгляд, новые горизонты для исследования проблемы отношения идей и вещей в пространстве культуры.

Что касается понятий взгляда и вида, то они позволяют рассмотреть человеческую деятельность в целом как искусство. Искусство в такой перспективе предстает как практика осуществления видов. Смысл его – поддержание связей между миром идей (ум), миром образов (душа) и миром вещей (природа и культура). Понятие модусов видения может быть использовано для описания различных аспектов этих связей и отношений. Модусы видения представляют своего рода способы проявления самого человека, что находит выражение в его произведениях, составляющих пространство культуры. Сам же человек – проводник взгляда и созерцатель видов – предстает как главная транспортная магистраль, на которой происходит сообщение между эйдетическим и феноменальным мирами.

Список литературы

1. Джованни Паоло Ломаццо. Трактат об искусстве живописи // Эстетика Ренессанса: Антология. В 2-х тт. Т. 2. М. : Искусство, 1981. С. 520–525.
2. Дионисий Ареопагит. О небесной иерархии // Дионисий Ареопагит. Корпус сочинений. С приложением толкований преп. Максима Исповедника. СПб. : Издательство Олега Абышко, 2006. 464 с.
3. Корбен А. История исламской философии / А. Корбен. М. : Академический Проект; ООО «Садра», 2015. 367 с.
4. Кумарасвами Ананда Кентииш. Первобытное мышление // Кумарасвами Ананда Кентииш. Восток и Запад. Религия, мифология, символика, искусство. М. : Беловодье, 2015. С. 73–105.
5. Леонардо да Винчи. Книга о живописи // Эстетика Ренессанса: Антология. В 2-х тт. Т. 2. М. : Искусство, 1981. С. 360–366.
6. Малевич К. Мир как беспредметность / К. Малевич. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 2. М. : Гилея, 1998. 376 с.
7. Кузанский Н. О видении Бога // Н. Кузанский. Сочинения в 2-х т. Т. 2. М. : Мысль, 1980. С. 33–94.
8. Петров В. В. Символ и священнодействие в позднем неоплатонизме и в «Ареопагитском корпусе» // В. В. Петров // ПЛАТОНИКА ЗНТНМАТА. Исследования по истории платонизма. М. : Круг, 2013. С. 264–309.
9. Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1994. С. 79–421.
10. Плотин. О природе, созерцании и едином // Космос и душа. Учения о вселенной и человеке в Античности и Средние века (исследования и переводы). М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 497–516.
11. Плотин. О трех начальных сущностях // Космос и душа. Учения о вселенной и человеке в Античности и Средние века (исследования и переводы). М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 545–558.
12. Плотин. О порядке и возникновении того, что вслед за первым // Космос и душа. Учения о вселенной и человеке в Античности и Средние века (исследования и переводы). М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 558–577.
13. Фальк Эмманюэль. Феноменологическая практика и средневековая философия // ПЛАТОНИКА ЗНТНМАТА. Исследования по истории платонизма. М. : Круг, 2013. С. 505–580.
14. Цуккарто Федерико. Идея живописцев, скульпторов и архитекторов // Эстетика Ренессанса: Антология. В 2-х тт. Т. 2. М. : Искусство, 1981. С. 530–535.
15. Шеллинг Ф. В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. М. : Изд-во «Мысль», 1999. 608 с.

16. Шичалин Ю. А. Трактат Плотина «О природе, созерцании и едином» [30. III, 8] и Аристотель // Космос и душа. Учения о вселенной и человеке в Античности и Средние века (исследования и переводы). М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 482–497.

17. Шичалин Ю. А. Душа и космос в 10-11 [V, 1-2] трактатах Плотина // Космос и душа. Учения о вселенной и человеке в Античности и Средние века (исследования и переводы). М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 516–545.

18. Шичалин Ю. А. Плотин // Античная философия: Энциклопедический словарь. М. : Прогресс-Традиция, 2008. С. 578–589.

19. Эшотс Я. Г. Несколько слов об образе Храма в произведениях Шихаб-ад-дина Сухраварди // Храм земной и небесный. Вып. 2. М. : Прогресс-Традиция, 2009. С. 491–499.

20. Corbin Henry. *The Imago Templi in Confrontation with Secular Norms* // Corbin Henry. *Temple and Contemplation*. Tr. Philip Sherrard, London: Kegan Paul International in association with Islamic Publications Ltd., 1986. Pp. 263–390.

Relations of ideas and things in the light of the concepts of view and form: ontological aspect

G. V. Avdoshin

PhD of philosophical sciences, associate professor, Kazan State Power Engineering University. Russia, Kazan.
E-mail: avdoshing@gmail.com

Abstract. Idea as the general notion of Platonism is viewed in this article from the perspective of such conceptual pairs as view and appearance, and vision and the visible. By means of those notions we can research the relationship between the One and the multitude. The vision itself is the process, which results in the appearance of a visible thing. This position within Platonism was presented most vividly by Plotinus for whom vision is in essence creation of the visible world (speaking in terms of monotheism). Vision begins with the contemplating Intellect, continues in the contemplating Soul and terminates in the contemplating nature. The visible world is the result of this three-phase contemplation. Similar variants are to be found in Christian and Islamic philosophy, for instance in works of John Scottus Eriugena, Nicholas of Cusa, Islamic visionaries, who tell us about the vision of the world by God. Using this three-phase model in respect to human vision we can also speak about the level of ideas (Platonic forms), the level of images and the level of sensed things. Image here is the medium between ideas and things. Its externalization takes place through art. From the perspective of art, the relationship between view and appearance can be considered in the light of the notion of visual modes, which is introduced in this paper. There are three modes that are called here «representation», «reflection», and «transformation». With the aid of this notion we can conceive various aspects of vision that are realized by people in their creative work.

Keywords: vision and visible, image, symbol, modes of the vision, representation, reflection, and transformation, art, culture.

References

1. Giovanni Paolo Lomazzo. *Traktat ob iskusstve zhivopisi* [Treatise on the art of painting] // *Estetika Renessansa: Antologiya – Aesthetics of the Renaissance: anthology*. In 2 vols. Vol. 2. M. Iskusstvo. 1981. Pp. 520–525.
2. Dionysius Areopagite. *O nebesnoj ierarhii* [On the heaven hierarchy] / *Dionysius Areopagite. Korpus sochinenij. S prilozheniem tolkovaniy prep. Maksima Ispovednika* [The body of the essays. With the application of interpretations of prep. Maxim The Confessor]. SPb. Oleg Abyshko Publishing House 2006. 464 p.
3. Corben A. *Istoriya islamskoj filosofii* [History of Islamic philosophy] / A. Corben. M. Academic Project; Sadra LLC. 2015. 367 p.
4. Kumarasvami Ananda Kentish. *Pervobytnoe myshlenie* [Primitive thinking] // *Kumarasvami Ananda Kentish. Vostok i Zapad. Religiya, mifologiya, simvolika, iskusstvo* [The East and West. Religion, mythology, symbolism, art]. M. Belovod'e. 2015. Pp. 73–105.
5. Leonardo da Vinci. *Kniga o zhivopisi* [The book about painting] // *Estetika Renessansa: Antologiya – Aesthetics of the Renaissance: anthology*. In 2 vols. Vol. 2. M. Iskusstvo. 1981. Pp. 360–366.
6. Malevich K. *Mir kak bespredmetnost'* [The world as pointlessness] / K. Malevich. *Sobranie sochinenij v pyati tomah. T. 2*. [Collected works in five volumes. Vol. 2]. M. Gileia. 1998. 376 p.
7. Kuzanskij N. *O videnii Boga* [On the vision of God] // N. Kuzanskij. *Sochineniya v 2-h t. T. 2*. [Works in 2 vol. 2]. M. Mysl'. 1980. Pp. 33–94.
8. Petrov V. V. *Simvol i svyashchennodejstvie v pozdnem neoplatonizme i v «Areopagitskom korpuse»* [Symbol and the sacred action in the later Neoplatonism and in the «corpus areopagiticum»] / Vladimir Petrov // *ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ. Issledovaniya po istorii platonizma – ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ. Studies on the history of Platonism*. M. Krug. 2013. Pp. 264–309.

9. Plato. Gosudarstvo [State] // Plato. Sobranie sochinenij v 4 t. T. 3 [Collected works in 4 vol. Vol. 3]. M. Mysl'. 1994. Pp. 79-421.
10. Plotinus. O prirode, sozercanii i edinom [On nature, contemplation and the single] // Kosmos i dusha. Ucheniya o vselennoj i cheloveke v Antichnosti i Srednie veka (issledovaniya i perevody) – Cosmos and soul. Teachings on the universe and man in Antiquity and the Middle ages (studies and translations). M. Progress-Traditsiya. 2005. Pp. 497-516.
11. Plotinus. O trekh nachal'nyh sushchnostyah [About three primary entities] // Kosmos i dusha. Ucheniya o vselennoj i cheloveke v Antichnosti i Srednie veka (issledovaniya i perevody) – Cosmos and soul. Teachings on the universe and man in Antiquity and the Middle ages (studies and translations). M. Progress-Traditsiya. 2005. Pp. 545-558.
12. Plotinus. O poryadke i vozniknovenii togo, chto vsled za pervym [On the origin and order of what follows the first] // Kosmos i dusha. Ucheniya o vselennoj i cheloveke v Antichnosti i Srednie veka (issledovaniya i perevody) – Cosmos and the soul. Teachings on the universe and man in Antiquity and the Middle ages (studies and translations). M. Progress-Traditsiya. 2005. Pp. 558-577.
13. Emmanuel Falk. Fenomenologicheskaya praktika i srednevekovaya filosofiya [The phenomenological practice of medieval philosophy] // ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ. Issledovaniya po istorii platonizma – ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ. Studies on the history of Platonism. M. Krug. 2013. Pp. 505-580.
14. Federico Zuccaro. Ideya zhivopiscev, skul'ptorov i arhitektorov [The idea of painters, sculptors and architects] // Estetika Renessansa: Antologiya. V 2-h tt. T. 2 – Aesthetics of the Renaissance: anthology. In 2 vols. Vol. 2. M. Iskusstvo. 1981. Pp. 530-535.
15. Schelling F. W. Filosofiya iskusstva [Philosophy of art] / F. W. Schelling. M. Publishing house «Mysl'». 1999. 608 p.
16. Shichalin Yu. A. Traktat Plotina «O prirode, sozercanii i edinom» [30. III, 8] i Aristotel' [Plotin treatise «On nature, contemplation and the one» [30. In III, 8] and Aristotle] // Kosmos i dusha. Ucheniya o vselennoj i cheloveke v Antichnosti i Srednie veka (issledovaniya i perevody) – Space and soul. Teachings on the universe and man in Antiquity and the Middle ages (studies and translations). M. Progress-Tradition 2005., P. 482-497.
17. Shichalin Yu. A. Dusha i kosmos v 10-11 [V, 1-2] traktatah Plotina [Soul and cosmos in 10-11 [V, 1-2] treatises of Plotin] // Kosmos i dusha. Ucheniya o vselennoj i cheloveke v Antichnosti i Srednie veka (issledovaniya i perevody) – Cosmos and soul. Teachings on the universe and man in Antiquity and the Middle ages (studies and translations). M. Progress-Traditsiya. 2005. Pp. 516-545.
18. Shichalin Yu. A. Plotin [Plotin] // Antichnaya filosofiya: Enciklopedicheskij slovar' – Ancient philosophy: Encyclopedic dictionary. M. Progress-Traditsiya. 2008. Pp. 578-589.
19. Eshots Ya. G. Neskol'ko slov ob obraze Hrama v proizvedeniyah Shihab-ad-dina Suhrawardi [A few words about the image of the Temple in the works of Shihab-ad-Din Suhrawardi] // Hram zemnoj i nebesnyj – Temple of earth and heaven. Issue. 2. M. Progress-Traditsiya. 2009. Pp. 491-499.
20. Corbin Henry. The Imago Templi in Confrontation with Secular Norms // Corbin Henry. Temple and Contemplation. Tr. Philip Sherrard, London: Kegan Paul International in association with Islamic Publications Ltd., 1986. pp. 263-390.

УДК 1(470)(092)

doi: 10.25730/VSU.7606.19.003

Образовательное значение смыслов Густава Шпета (К 140-летию Г. Г. Шпета)

Ю. А. Сауров¹, Е. А. Счастливецва²

- ¹доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru
- ²доктор философских наук, профессор кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
E-mail: abcr@yandex.ru

Мы познаем мир не природой данными нам органами,
а органами, возникшими, ставшими в пространстве самого познания.
*М. Мамардашвили**

Формальность понятия, по-видимому, уничтожает смысл в понятии!
*Г. Г. Шпет***

Аннотация. В статье нашел выражение наш многолетний интерес к творчеству Г. Г. Шпета. Сто лет назад в работах мыслителя под углом зрения явно и ясно формулируемой методологии познания высказаны и обоснованы важные представления о смысле как необходимом инструменте понимания мира или истории мира и самого себя.

В наше время речь идет не только об академическом интересе к представлениям о смысле, но и, главное, о прикладном значении использования этого инструмента познания и понимания в образовании. Именно сейчас в конгломерате (хаосе) текстов так важна способность выделять (может быть, производить) смыслы текстов. Без этого такие интеллектуальные скрепы людей, как понимание, не будут эффективно работать.

Статья имеет своей целью показать рождение смысла в контексте социального мышления. Авторы обращаются к философскому наследию Г. Г. Шпета, в частности к его обширному труду «История как проблема логики».

Статья раскрывает проблему конструирования смысла в социальной реальности, в том числе в истории. Смысл зависит от предмета познания. Понимание, согласно Г. Г. Шпету, не дает научного объяснения. Всякое научное объяснение нуждается в объективной, то есть логической форме, в силу этого история оказывается предметом (проблемой) логики, а именно предметом рационального, дискурсивного объяснения. Это объяснение нужно усматривать не в творческой деятельности субъекта, а в реальной связи действительных объектов – фактах.

Через понятие философ выходит на проблему всеобщего. Проблема, которую он решает, – это проблема корреляции интуиции и понятия. Г. Г. Шпет выводит специальный вид интеллигентной интуиции, которую он направляет на конкретный исторический предмет. В историческом познании мы имеем дело с корреляцией логического и фактического.

Методология Г. Г. Шпета применима и в образовательном процессе: как инструмент объяснения и познания, а понимание выступает у него внутренним, на основе объяснения, моментом познавательной деятельности. Категория смысла является важным инструментом познания образовательной реальности, являясь онтологической категорией. Разграничение смысла и знания позволяет продвинуться дальше в понимании смысла, исходя из целеполагающей деятельности различных коллективов и их организаций.

Ключевые слова: смысл, методология, история, знание, познание, факты, модели, знаковое мышление, деятельность.

Судьба и творчество *Густава Густавовича Шпета* (1879–1937) вызывают грусть и очарование. Неслучайно сейчас он широко издается и читается [1; 3; 6; 24; 29–30; 33–37]. Столетней давности мысли живут в текстах с такой ясностью и глубиной, как будто это ты сам мыслишь и живешь... Есть сомнение, что, может быть, название статьи излишне двусмысленно. Но вдумаясь: смыслы рождаются и изменяются в коммуникации. И хотя объектно и объ-

ективно они связаны такой фундаментальной эпистемологической единицей, как понятие, но сильно окрашены задачами образования. Не в этом ли главный смысл их существования?

Введение: о цели, предмете и методе исследования

Цель прозрачная – выяснение значения, содержания, роли смыслов как категории для образовательной деятельности. Предмет видится сложнее, неопределеннее. Нас мало интересует задание формально логического отношения к смыслу. Мы центрируемся на рассмотрении смысла в столкновении миров онтологии и гносеологии, мира Природы и Мира человека как единого Мира. Мы выбираем такие методы как а) диалектико-материалистический, б) доказательство гипотезы о существовании у Густава Шпета определенной системы представлений о смысле. И ищем, с верой в руках, ответы на свои вопросы в текстах Густава Шпета.

Пока эту гипотезу мы актуализируем в виде диалога из вопросов и ответов: «Где смыслы? Нет, не в Природе. Значит, тогда в человеческом мире, в культуре, в знаниях, представлениях? Если это знания о действительности природы, то вряд ли там есть место смыслам? Если это действительность человеческого идеального мира понятий взятого как предмет изучения, то где там место смысла? Не совсем ясно. Где конкретно? В представлениях о каком мире? Если это мир человека, то это мир субъективный, “вкусовой”. И так ли значим в этом мире вопрос о смыслах? Что дает это функционально познанию? И зачем?»

Для конкретизации гипотезы мы остановились на следующей форме естественнонаучного метода познания (в традициях Галилея и Эйнштейна) в обучении: «факты, проблема – гипотеза, модель – следствия, дедуктивный вывод – практика, эксперимент над знанием» (В. Г. Разумовский [19]). Важно отметить, что такая логика содержания образования хорошо согласуется с формой познавательной деятельности в психологии усвоения: мотивация – ориентировочная основа действий в виде схемы-модели – предметная деятельность (материализованная, материальная, речевая) – внутренняя речь «про себя» и мысль (П. Я. Гальперин, Н. Г. Салмина и др.) [20].

Теоретические идеи и модели смыслообразования

Для построения схемы-матрицы видения смыслов в творчестве Г. Г. Шпета мы опираемся на работы, прежде всего, двух методологов: А. В. Смирнова [26] и Г. П. Щедровицкого [38–41], – используя, по возможности, публикации некоторых других авторов [2; 4–5; 8–15; 17–25; 27–32].

Общефилософские, скорее субъектно-онтологические, размышления о смысле А. В. Смирнова требуют вчитывания по оригиналу. Но ниже мы опираемся на тексты нашего анализа работы А. В. Смирнова (см. полнее статью Ю. А. Саурова [22, с. 95–97]). Мы согласны с автором в том, что категория смысла плохо проблематизирована. Хотя для научной и образовательной деятельности это не обязательно непреодолимая трудность. В целом теоретические тексты рассматриваются как факты, прежде всего, точно представленные в форме цитат, которые мы используем как средство для наших целей. Ниже выделены эти составляющие матрицы видения. На их платформе мы разглядываем и понимаем представления Г. Г. Шпета.

Значит, смысл – организованность нашего сознания? И как тогда понимать, что содержание сознания – это и есть результат движения от смысла? Трудно окончательно ответить на эти вопросы...

О полотне мира и сознании как источнике смыслов

Хотя и сложно, но мы точно повторяем из А. В. Смирнова установку: «Такая преданность Я составляет второе из двух условий смыслополагающей деятельности, которую мы называем сознанием», где Я «дано мне до и вне какой-либо активности моего сознания» [26, с. 25, 22]. Он утверждает, что целостность сознания – это изменчивость как таковая, выраженная в сплаве Я и полотна красок (метафора текучести и самостоятельности мира). А пространство конституирует материальную субстанцию, время – действие [26, с. 42–43, 238].

В целом, правила познавательной игры заключаются в том, что условие «я» дано как постулат в форме объекта-субъекта. А содержание сознания, его деятельность выражаются в непрерывном изменении, а значит, в появлении все новых и новых характеристик. А далее в реальности остается творение-поиск форм выражения (и содержания) и в книге, и в познании, и в деле – в нашем случае в образовании. Таковы истоки-основы человеческого видения мира познания и мира практической деятельности.

Приведем из А. В. Смирнова еще ряд принципиальных мыслей: а) текущий, сырой материал ощущений (абсолютный, хотя и наш фон) превращается в наш мир в ходе работы нашего сознания; б) предметы не даны нам изначально, «возникают» как связность мира и смыслы

чего-то – итог деятельности сознания; в) а вещь, по сути, – всегда субъект-предикатный комплекс; г) путь вещи идет от «чистой» субъектности к краскам предикатов, например, тело падает, взаимодействует, ударяет... [26, с. 22, 26]. И далее автор как бы подводит итог: «Мы обнаруживаем мир, потому что обнаруживаем субъектность вне нас» через вещь, т. е. через задание некоей границы... «Путь вещи... – творческий путь... Вещи могут полагаться по-разному, то есть не только субстанционально. Вещи могут полагаться процессуально» [26, с. 31, 47]. Отсюда для анализа представлений Г. Г. Шпета интересен вопрос: есть ли место истории как в данности Я, так и в данности полотна красок?.. Так появляются в образовании многочисленные задачи о значимости и сущности субъекта в познании, о границах применимости знаний всегда и во всем, о бесконечности бега познания.

Суждения о мышлении-методе

Вернемся к идеям А. В. Смирнова: предикация – способ нашего мышления (смысл-ения); мыслить, с-мыслить – рождать смыслы, т. е. встреча двух условий нашего сознания – данности Я и данности Фона ощущений. Понятно, что мы «не можем мыслить то, в чем нет фиксированности, схваченности; но точно так же мы не можем мыслить то, в чем нет текучести» [26, с. 20, 30, 21]. И так, «мы пока умеем мыслить только остановленное; только то, что возможно благодаря именам, а не глаголам; мы умеем мыслить субстанционально или процессуально, но мы не умеем мыслить, что инвариантно в отношении этих вариантов» [26, с. 69].

Мы понимаем рукотворность логики мышления, законы которой и невозможно нарушить именно потому, что это законы смыслополагания. Подчеркнем, что это *наша* рукотворность. Именно поэтому она и неразрывна от практики преобразовательной деятельности. Признаем, что два разных устройства предикации (субстанциональная и процессуальная), две логики мышления априорны. И только потом и формулируются законы мира и, конечно, истории. Отсюда, например, интересно помыслить проблемы различения реальности и описаний в этих разных парадигмах. Да, мы «получили» нормы мышления, неважно даже, от чего или от кого. А далее – только вперед в практику социальной жизни. Тут мы и столкнемся с проблематикой поисков Г. Г. Шпета.

Смысл как субстанция, которая живет в парадигме-пространстве категорий А. В. Смирнова: «Смысл понимается как чистая связность... как чистая целостность»; «связность мира и связность речи могут быть поняты из чистой связности... связность может быть только изначальной. Вот почему мы можем объяснить мир, исходя из анализа сознания, но не наоборот» [26, с. 68]. Получается, что смысл субстанциональности – в объяснении мира через многообразие качеств-субстанций, например, через вещество, поле... Смысл процессуальности – в объяснении мира через многообразие действий, например, через взаимодействие, универсум деятельности... Важно, что в последнем случае процесс получает независимый онтологический статус [22].

В итоге мы принимаем следующую логику: если мир – универсум деятельности и «полотно красок» – единственное, с чем имеет дело сознание, то картина мира – это полотно осмысленности, рамка, модель, психосемантическая парадигма (и другое) функционирования нашего сознания. По-видимому, неслучайно о движении в рамках какой-то картины мира говорят, как о восхождении по смыслам... Именно это ценно. Вот почему мы и пишем: может быть, несколько романтически смысл выражается-разверстывается в любви к Делу, Деятельности, Миру, а сознание-язык дает только форму [22]. Чтобы обеспечить «жизнь» смысла как субстанции, надо в культуре образовательной деятельности заложить логическое движение систем понятий в единстве идеального и реального (социального по Г. Г. Шпету) миров. И таким образом обеспечить трансляцию опыта поиска смыслов в обучении.

Духовная практика Г. П. Щедровицкого через тексты вот уже два десятилетия помогает нам искать смыслы в области образовательной деятельности [19; 21; 23; 38–41]. Выделим важные позиции по нашей теме.

– Смысл есть то, что понимается нами при прочтении текста; владение смыслом проявляется в умении выразить по-разному одну мысль, в понимании тождества разных высказываний; смысл – конструкт, т. е. он создается. Смысл появляется, создается субъектом при фиксации понимания в сложных системах коммуникации [38, с. 557, 560–561, 564].

– «Тексты никакого смысла не несут, в текстах нет такого элемента, как смысл...»; «... а второй индивид понимает этот текст (момент понимания текста или восстановление смысла по тексту здесь должен быть обязательно); я бы даже сказал, что второй индивид, понимая и

восстанавливая его смысл, одновременно выделяет и восстанавливает предмет мысли» (там же, с. 112); «понять текст – это значит восстановить какую-то сетку или систему связей между текстом и чем-то другим» [41, с. 745, 112, 113].

– «Смыслы – это то, что возникает при понимании текста...» И ранее: «Важная составляющая человеческого развития состоит как раз в том, чтобы производить как можно больше смыслов и как можно более разворачивающихся». Смыслы при понимании, по-видимому, задаются мировоззренческими нормами, нормами мышления, рефлексии, техники рассуждений. Смысл связан с речью и первичен, значение связано с языком и рождается в мышлении, т. е. вторично [41, с. 119, 116, 541].

– «Назначение сознания состоит в том, чтобы производить смыслы, и производить их довольно произвольно или свободно... Но сами по себе свободные, произвольно созданные смыслы не дают ни объективного содержания, ни истины. Поэтому они еще должны быть объективированы и проверены на истинность. Эта работа теснейшим образом связана с обобществлением и интеграцией «мира». Объекты и объектное поле создаются и служат нам в качестве общего плацдарма человеческой деятельности. Они суть инварианты всех наших разнообразных смыслов» [41, с. 116].

В работах позднего В. П. Зинченко [1; 6; 29] проявляется страстный интерес к поискам смысла. В книге под его редакцией целая глава «Живые метафоры смысла» посвящена этому понятию [1]. И вообще нашлась целая книга, посвященная личности и творчеству Густава Шпета, которая оказала на нас большое впечатление [6]. И вот некоторые мысли-идеи.

Единственный способ бытия знания – в слове; «знание есть феномен именно словесный (языковой)». И далее: «Научная деятельность – это всегда работа внутри особым образом организованной языком реальности» и «методологическое исследование форм бытия знания всегда привязано к содержанию наличного знания и никоим образом не может абстрагироваться от него». В стиле научного мышления выражается «важнейшее методологическое измерение научно-познавательной деятельности – осознание ученым смыслового (семиотического) поля, в котором он работает» [1, с. 15, 18, 25]. Значит, смыслы «находят жизнь» в знаках.

Смысл – это не столько понятие, сколько концепт культуры. А смысл знания «задается внешними социокультурными целями и внешним социокультурным «порядком вещей»... Высказывание знака о чем-то и есть смысл знака. Не случайно и заключение Ю. М. Лотмана: диалог – основа всех смыслопорождающих процессов. И далее фиксируются представления о смысловом стержне, конструкте, барьере, фундаменте и др. [1, с. 30, 36, 37, 39, 50].

Смысл – медиатор, психологическое орудие (наряду со знаком, словом, символом), которое играет ключевые роли при переходе от реальной формы в идеальную и обратно. При понимании и усвоении знаний происходит перевод знаково-символических значений на язык смыслов, т. е. осмысление значений; при трансляции опыта – означение смысла. В итоге эти сложные переходы дают вероятности понимания, некую свободу в понимании, мышлении, творчестве [1, с. 62–63, 192, 194]. (Смотрите варианты описания в работах В. В. Налимова [17].)

Человек построен с активным устремлением в будущее; «живое движение» играет большую роль в формировании «функциональных органов», в решении задач, имеющих «смысл для живого существа». И смыслы жизни – в ее воспроизводстве. Так, например, глаз человека не просто отражает, а активно «рыскает», сканирует реальность. В. П. Зинченко заключает: «Избыточное число степеней свободы образа мира по отношению к оригиналу представляет собой необходимое условие однозначного отражения действительности» [1, с. 77–78, 139 и др.]. И значит, прямое упрощение систем обучения принципиально обедняет человека.

Еще из книги В. П. Зинченко, который с любовью выделяет мысли Густава Шпета [6]:

– «Предметы – возможности, их бытие идеально»; «... предмет может быть реализован, пополнен содержанием, овеществлен, и через слово же ему будет сообщен также смысл. Он и есть формальное образующее начало этого смысла» [6, с. 33].

– «Значение же и смысл, в конце концов, оказываются чем-то “мешающим” логике, затемняющим ее формальную чистоту». И далее уже сам В. П. Зинченко заключает: «Живое движение значений и смыслов во внутренней форме слова – это прозрение Шпета, мимо которого прошла психология, лингвистика и семиотика» [6, с. 48].

– Г. Г. Шпет писал: «Напротив, логические формы воспитаны и действуют только при наличии особой санкции – смысловой». Будучи превосходным педагогом и философом,

Г. Г. Шпет замечал: «В философии учитель обучает ученика не новым словам, а отчетливому постижению собственных мыслей» [6, с. 56, 57]. И далее: предмет есть объект и субъект вместе; а чтобы извлечь смысл, надо образы перевести в понятия [6, с. 52, 65].

– В. П. Зинченко по идеям Густава Шпета делает вывод о том, что смысловая сторона дела «очень слабо учитывается в теории и практике так называемого целеполагания». А «достижение цели, лишенной смысла, требует не усилия, а насилия». И далее: «Живое знание отличается от первого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» [6, с. 57, 70].

Существенной для определения рамки функций смысла является герменевтика. Следуя М. Е. Соболевой [27], ее анализу работ классиков (И. Кант, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, М. М. Бахтин, Ж. Деррида, Г. Фреге и др.), выделим ряд важных позиций. Герменевтика как философия понимания «становится “органом” гуманитарных наук, сущность деятельности которых состоит в придании смысла изучаемым культурно-историческим феноменам и в понимании их смысла» [27, с. 6]. И, значит, для любой методики важно, в частности, выяснение смысла уравнений (знаковых выражений) законов как культурных феноменов, как описаний чего-либо. Только тогда выяснение смысла теоретических построений продуктивно.

М. Е. Соболева пишет: «Сущность герменевтического понимания заключается в передаче смысла устного или письменного текста, причем экспликация смысла – это всегда одновременно его интерпретация» [27, с. 40]. Важно, что смысловой потенциал текста зависит от многих условий, в том числе его авторитета (автора, тематики, предназначения и др.).

Понимание смысла – это всегда понимание того, о чем идет речь, – предмета. В процессе понимания происходит превращение знаков в речь и смысл; слышать же текст означает проникать в его смысл, понимать его. Важно, что система знаков становится текстом, если у нее появляется субъект-интерпретатор. Итак, «понимание нацелено не на текст сам по себе, а на открываемый благодаря тексту мир смысла»; а «смысл интерпретации заключается не просто в понимании текста, но и в том, использовать понятое для преобразования действительности» [27, с. 32, 20, 38, 39].

Смысл конституируется в процессе «взаимодействия различных точек зрения и различных субъективных горизонтов» [27, с. 31]. Анализируя работу Жака Деррида, М. Соболева определяет важную для нас мысль: «Поэтому “различение” можно охарактеризовать как механизм, благодаря которому происходит движение смысла» [27, с. 43]. Неслучайно во многих работах последнего десятилетия мы обращаемся к различению явления и понятия о явлении, объектов и их моделей, реальности и описаний и т. д. [16; 18–25; 28; 32].

Опираясь на работу Г. Фреге «Значение и смысл», М. Е. Соболева обобщенно выражает: автор «предложил отличать значение знака от его смысла. Под значением знака он понимает чувственно воспринимаемый предмет или так называемое “обозначаемое”. Смысл знака – это способ данности предмета или то, как мы устанавливаем отношение к предмету, как мы о нем думаем... Значением предложения является его истинность или ложность, а смыслом – выражаемая в нем мысль» [27, с. 54].

Следуя Л. Витгенштейну, М. Е. Соболева утверждает: «Если предложение истинно, тем самым однозначно определен его смысл, а потому интерпретация – в строгом смысле этого слова – не нужна»; а «понимать предложение – значит знать условия, при которых оно истинно» [27, с. 26, 27]. Немаловажно, что одинаковый статус для понимания имеют и язык, и реальность.

Что же остается в «сухом остатке», т. е. что выделяется при анализе и что может быть ориентировкой для поиска, понимания и использования смыслов? Обобщим сказанное в виде схем-моделей (рис. 1–3). В них нам важно зафиксировать деятельность по поиску (извлечению) смысла, т. е. некие познавательные процессы-инструменты.

Кратко расшифруем модели, которые дополняют друг друга. Схема 1: акт понимания – это акт субъекта, воспринимающего текст; но это акт объективный акт понимания, опора которого – в онтологии; важно и то, что производство смыслов при понимании – это только при необходимости крайний случай творчества; во всех остальных случаях (техниках) понимания используются смыслы.

Схема 2: процесс челночной деятельности субъекта при понимании текста в коммуникации; время восприятия текста и время (полнота) обращения к нормам культуры – важные аспекты процесса производства или воспроизводства смысла; при этом сам субъект меняется, что можно интерпретировать как развитие.

Схема 3: в коммуникации при передаче текста в процесс смыслообразования включен только принимающий текст; и получаемый или создаваемый смысл меняет текст и самого субъекта.

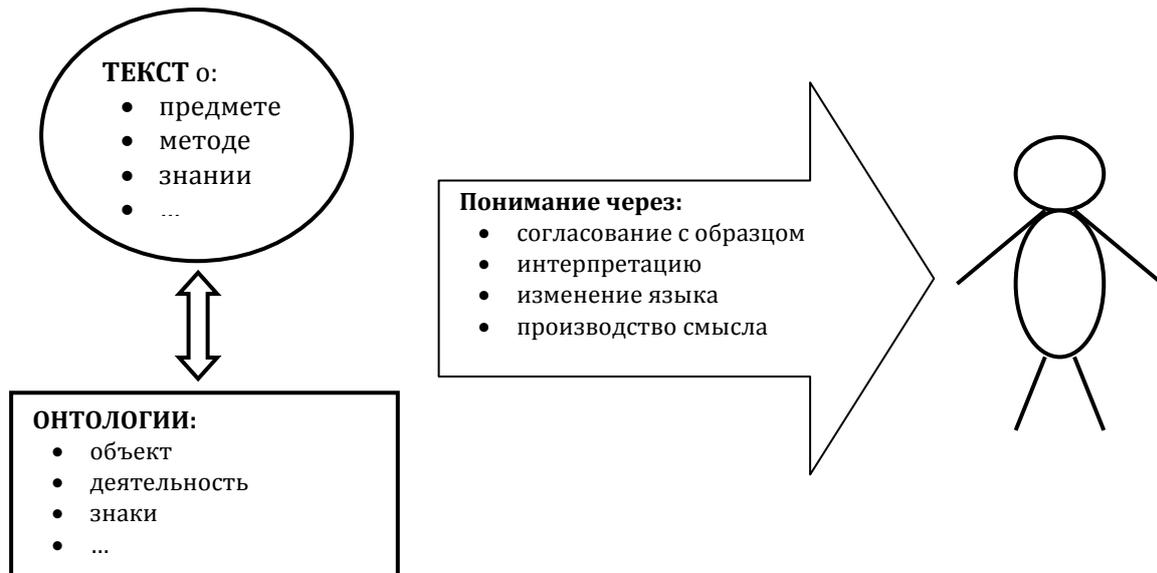


Рис. 1. Акт образования смысла при понимании

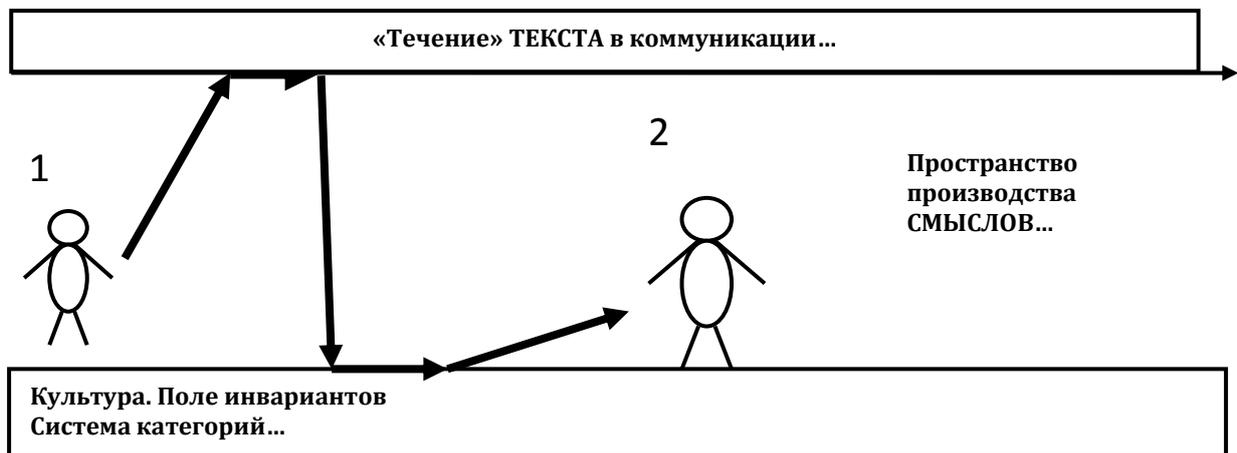


Рис. 2. Акт процесса изменения субъекта при создании смыслов...

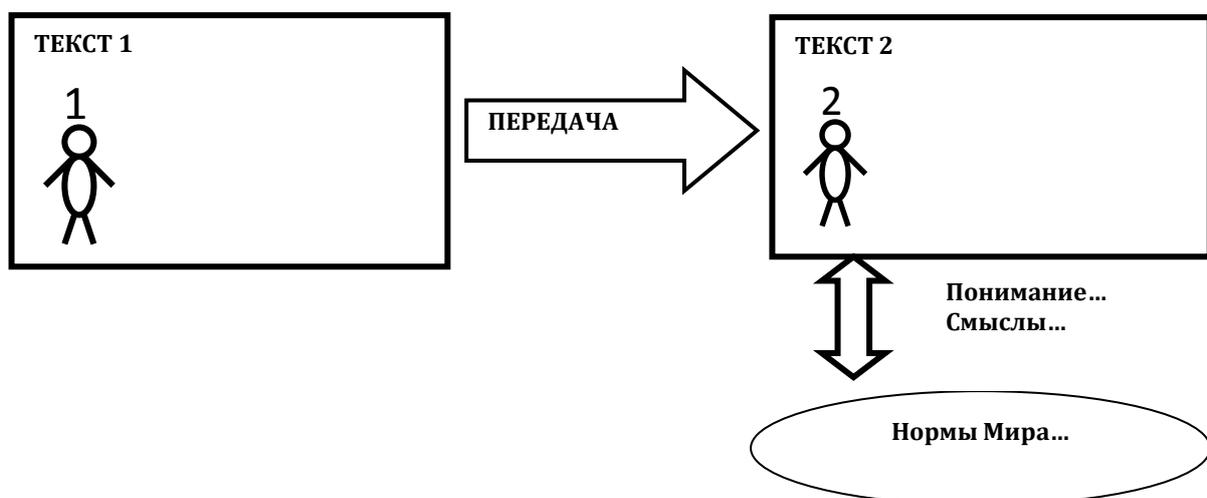


Рис. 3. Место смыслов в коммуникации

Получение эмпирического материала для обобщения представлений

Г. Г. Шпета о смыслах

Не забудем, что наша цель в доказательстве гипотезы об истоках фундаментальных представлений о смысле и смыслообразовании в творчестве Густава Шпета. Для этого сетку современных представлений мы накладываем на тексты столетней давности [3; 6; 30; 33–37]. Но для начала несколько мыслей Г. Г. Шпета о методологии смысла. Мы опираемся здесь в основном на блестящее по содержанию заключение второй части книги «История как проблема логики» [37]. Вот что мы выделяем.

– «Понимать понятие – значит проникнуть к тому смыслу, по поводу которого оно образовано... Как принимаемое понятие достаточно для замещения в познании самой вещи, как понимаемое – для замещения ее смысла» [37, с. 565].

«Тот факт (? – вопрос наш), что понятие не само по себе заключает в себе смысл, а образовано по поводу уже данного (? – вопрос наш) смысла...; но абстрактные предметы, абстрактное само по себе, не заключает в себе смысла... Словом, абстрактные понятия входят как средства в систему нашего действия и через него это приобретает в наших глазах смысл, но это не есть смысл, присущий им как “знакам” абстрактных предметов» [37, с. 566].

– «... и в чисто формальном определении понятия должно быть какое-нибудь указание на смысл... Усмотрение смысла есть установление отношения средства – цель, следовательно, речь идет о роли данного в интуиции по отношению к некоторому “целому” – это и есть формальное определение смысла: роль части по отношению к целому, где усматривается внутренняя зависимость» [37, с. 567].

– «Роль понимания состоит, между прочим, в систематическом индивидуализировании понимаемого – это требование внутренне присуще всякому смыслу и восхождению по целям» [37, с. 571].

– Г. Г. Шпет ясно указывает на то, что решение вопроса о смысле воспринимаемого требует двойного подхода: «феноменологического и структуралистского» [37, с. 164].

Анализ текстов и контекстов Густава Шпета

Очевидно, что в статье тексты только средство для обобщений. Ясно также, что и всего нам не объять. Поэтому обратимся к тому, что нам удалось увидеть.

О мотивах Г. Г. Шпета для рассмотрения смыслов

Густав Шпет предложил нам свою концепцию понимания. Она стоит в ряду концепций В. Дильтея и М. Хайдеггера. Рассмотрим эти идеи в основных чертах. Густав Шпет много страниц посвятил анализу философии В. Дильтея в своей докторской диссертации [34; 36; 37]. Но он отмечает, что работа самого Дильтея, к сожалению, осталась незавершенной [34, с. 836], хотя дильтеевская программа была отчасти реализована М. Хайдеггером в его феноменолого-герменевтической концепции. Но и концепция Г. Г. Шпета, по нашему мнению, исходит из В. Дильтея. Но в чем же оригинальность концепции нашего философа?

Эта оригинальность видна уже в названии работы «История как проблема логики». История выводится Г. Г. Шпетом как проблемное поле для понимания, отличного от интерпретации, принятой герменевтикой. Понимание – это сфера раскрытия смыслов. Как же связаны между собой смысл и значение? Дело в том, что смысл может передаваться как некий социальный (интеллигибельный) опыт интуиции, почва для которого вырастает в историческом контексте, что на языке Х.-Г. Гадамера называется традицией.

Исторический контекст для Г. Г. Шпета является логической проблемой, то есть проблемой рационального (чистого) знания. Недаром он критикует всех представителей (от Дж. Локка и Дж. Милля до В. Вундта и Г. Риккерта) за психологизм, который не умещается в рамки феноменологического метода, ведущего начало от формальной логики, хотя сама концепция Э. Гуссерля была задумана им как дескриптивная. То есть описательная психология. Но, с другой стороны, описательную психологию (феноменологию) можно построить на рациональных основаниях, что и являлось задачей Э. Гуссерля. В этом смысле Г. Г. Шпет следует за Э. Гуссерлем. Так он пишет работу «Явление и смысл», в которой разграничивает феномен и его смыслы, и это уже своеобразный задел для будущей герменевтики философа. Смыслы если и возникают интуитивно, то все равно проходят этап означивания, называния вещи (такой этап есть и у М. Хайдеггера (см. М. Е. Соболеву [27, с. 88–89])). Слово требует своей интерпретации, зависящей от исторического контекста.

Психология, говорит Г. Г. Шпет, согласно В. Дильтею, должна исходить из реального жизненного процесса. Далее Г. Г. Шпет делает вывод о том, что Дж. Миллю и В. Дильтею от-

крывается «свободный путь для самостоятельной структуры исследования» логического строения наук о духе. Исторической науке, по мнению Г. Г. Шпета, недоставало связи с анализом фактов сознания, то есть, другими словами, философского основания. Это основание и стали искать Милль, а затем и В. Дильтей, обратившийся к истории, к понятию «жизненного мира», ключевым моментом которого выступают и четыре исторических типа мировоззрения: мифологическое, философское, религиозное и научное. В итоге мы имеем дело с четырьмя типами сознания. А сознание и есть дело философии, путь философии. Изучая исторические типы сознания, исследователь может выделить понятийный контекст, а из него понять и смысл феноменов. Так, например, религиозное сознание, по словам В. Дильтея, имеет в виду общение с невидимым [34, с. 838, 839, 837, 83].

Умея находить смыслы и значения понятий в контексте истории, философ может пользоваться описательным методом, в отличие от метода «объясняющей психологии», основанном на переносе методов и понятий естествознания на гуманитарные науки [34, с. 839]. Метод описания базируется на раскрытии содержания понятий, но не в пропозициональной установке (высказывании), а в контексте исторического жизненного мира как процесса. Но что же это означает? Всякое слово-понятие в контексте истории меняет свое значение, и если деятельность людей меняется, то меняются и вместе с ней понятия, то есть их значения. Деятельно-практическую концепцию языка/речи предлагает нам Л. Витгенштейн [2], для которого значение как таковое выражает практическую составляющую [8, с. 32].

Понятие, понимание, речь, смыслы

В кругу данных проблем концепция Г. Г. Шпета выглядит остросовременной. Почему? Отыскав рациональное зерно в истории, Г. Г. Шпет объявляет герменевтику логической проблемой, то есть проблемой исторической, социальной. Герменевтика оказывается проблемой особого рода исторического мышления, традиции. Но как научиться исторически мыслить, то есть как построить духовный мир наук о духе, «выяснить построение духовного мира по отдельным областям», в результате которого вырастет методология, *учение о методе*? Возможно ли учение о методе на основе метафизики, то есть философии? Эти задачи Г. Г. Шпет ставит и решает.

Именно в феноменологическом описании философ видит решение проблемы объективного познания. Через интуитивное понимание предмета, через «схватывание» (описание, обозначение) понятия мы постигаем всеобщую связь явлений, или, по-другому, объективно их познаем. Вот как об этом пишет Г. Г. Шпет: «Основной задачей здесь является показать, что возможно некоторое «основное» знание, лежащее в основании всякого объективного познания, мало того, делающее последнее вообще возможным. Это знание не является логическим в том смысле, что в нем не устанавливается логических отношений, то есть это знание не пользуется *дискурсивными* понятиями как таковыми, оно движется, следовательно, в сфере интуиции» [34, с. 847]. Когда мы что-то видим, воспринимаем, раздражаем, нам показывают и т. д. – одним словом, *говорим прозой*, это и есть *чистое описание*.

В основе теоретического знания лежит первичное, дескриптивное, описательное знание. Очень трудно, говорит Г. Г. Шпет, представить знание до всякой теории, на уровне факта. Например: «любой физический закон можно рассматривать <не> как логическое, теоретическое отношение, а простое констатирование факта, что чернильница стоит *передо* мною, *на* столе, *за* бумагой и т. д., суть интуитивные отношения. Но простым *называнием*, однако, не ограничивается описание, оно также требует понимания, то есть указания значения называний, входящих в написание, их смысла и цели, – описание необходимо связано с интерпретацией» [34, с. 847–848].

Смыслы в контексте социального мышления

Густав Шпет ясно видит здесь ряд проблем. Во-первых, неясно, как от дескриптивного (описательного) мышления перейти к дискурсивному (теоретическому) мышлению. Слово, по мнению Г. Г. Шпета, может нести не только логическое значение, но и быть метафорой, метонимией, тропом, образом. Во-вторых, на онтологическом описании сущностей (содержания) может быть построена не научная, а метафизическая теория. Логика, по мысли Г. Г. Шпета, должна рассматривать понятия в качестве орудия достижения определенных целей в практической (социальной) деятельности. В-третьих, В. Дильтей отождествляет логику и теорию познания. С другой стороны, говорит Г. Г. Шпет, В. Дильтей вводит понятие новой психологии – феноменологической, и в этом его несомненная заслуга [34, с. 852, 853, 854, 857]. Психологическое описание у него становится «чистым», феноменологическим, онтоло-

гическим, предметным описанием. В-четвертых, у В. Дильтея не видна разница между теорией познания и психологией. Следовательно, нет разницы между самой психологией и логикой. Поэтому, констатирует Г. Г. Шпет, сама теория познания у В. Дильтея в качестве основной науки терпит крах. Далее он показывает несостоятельность теории познания в качестве центральной методологии научного исследования.

Теория познания была для Г. Г. Шпета отрицательной философией (метафизикой), в которой логика не была связана с предметом. В этом смысле можно говорить о кантовской философии как процессе рассудочной активности. Позитивная философия (онтология) должна найти эту утерянную связь с реальностью. По мысли Густава Шпета, описательная психология, как ее задумал В. Дильтей, не могла заменить позитивное онтологическое основание философии, так как она основывалась на отрицательной теории познания. Нужно вернуть философию в лоно онтологии, обернуться «назад, к вещам».

Однако, если мы в концепцию В. Дильтея включим понятие социального, как это делает Густав Шпет, то от этого она приобретет новое и современное звучание. В этом случае при замене слова «психологический» на понятие социального у В. Дильтея появляется онтологическое основание для его системы. Переживания, таким образом, становятся не психологическими, а социальными. А в итоге теряют индивидуальную, субъективную окраску, а понятие социального приближает нас к объективному, всеобщему знанию, но не через социальные законы (даже хотя бы и через них, как об этом говорит К. Момджян [15, с. 85]), а через понятие коллективного (социального) переживания, которое становится у Г. Г. Шпета предметом общей психологии, или этнологии. (В дальнейшем формируется структурализм, делающий своим предметом социальную антропологию – этнографию.) Коллективные переживания становятся предметом гуманитарных наук (истории, социологии, литературоведения и т. д.), и это иной путь, отличный от естественнонаучного познания, идущего через постижение (объяснение) законов.

Коллективная ментальность становится предметом изучения школы «Анналов» и представляет собой альтернативу позитивистскому взгляду на исследование социальных явлений, идущему от понятия цикличности, закономерности, повторяемости социальных феноменов как таковых, поскольку такой подход выявляет социальные (социологические) или исторические законы и закономерности. Проблематика Г. Г. Шпета уходит своими корнями в феноменологию, и на этой почве его исследовательское поле перекрещивается с пониманием В. Дильтея. Говоря о понимании, Дильтей имеет в виду «вживание» в психологические (социальные, коллективные) переживания людей по типу их исторических мировоззрений (философское, религиозное, мифологическое, научное). Термин «вживание» не проясняется философом, а потому дает Г. Г. Шпету повод для критики В. Дильтея на предмет психологического. «Вживание», с точки зрения Г. Г. Шпета, может быть только психологически оформлено. С другой стороны, по нашему мнению, «вживание» можно понимать как раз феноменологически – как феноменологическое описание психических явлений, выраженное в языковом дискурсе. Феноменолого-герменевтический метод дает философу основание для внедрения современных приемов в методологию познания. В концепции В. Дильтея Г. Г. Шпет заменяет понятие психологического на понятие социального, превращая «отрицательную» теорию познания в «положительную» онтологию. Переживание становится не психологическим, а социальным, и, таким образом, приближает нас к объективному познанию через понятие коллективного переживания. И это иной путь, нежели путь естествознания с его объективными законами.

Таким образом, можно сказать, что шпетовская герменевтика (логика истории) плавно вытекает из анализа дильтеевской концепции понимания, и подход Г. Г. Шпета объясняет значение и смысл явлений путем контекста, а не предикации (не на основе смысла отдельных высказываний, а в них – смысла отдельных слов, понятий). Контекстом у Г. Г. Шпета и М. Хайдеггера выступает история; недаром М. Хайдеггер говорит об экзистенциальной конечности (историчности) Dasein, а Г. Г. Шпет выводит свою герменевтику в качестве рационально понятой истории. Смыслы этой истории задаются самой жизненной практикой (социальным), а понимание здесь происходит методом социальной (интеллигибельной) интуиции, предполагающей не столько «схватывание» предмета в понятии, сколько процесс придания смысла (значения) предмету в практическом освоении социальной реальности, что в принципе напоминает нам концепцию М. Хайдеггера.

Вывод: методом Шпета-Хайдеггера можно постигать онтическое, то есть сущность онтологического, бытийственного, сущность социального явления как такового.

Смысл зависит от конструирования предмета

Г. Г. Шпет отмечает, что В. Дильтей решает основную проблему истории как теоретической науки, в зависимости от своего понимания природы ее объектов и задач.

Что касается смысла истории, культуры, права, знания вообще, то здесь возникает вопрос о методе, который конструируется в зависимости от предмета науки, то есть смысл зависит от предмета познания.

Объекты социальных наук Г. Г. Шпет устанавливает как специфические, которые в силу этого нуждаются в историко-научных фактах, которые суть социальные явления как таковые, требующие специального научного объяснения. Понимание нам не дает научного объяснения. Всякое научное объяснение объективно, а потому нуждается в объективной форме, то есть логической, в силу этого обстоятельства история и оказывается проблемой (то есть предметом) логики, то есть рационального, дискурсивного объяснения. Для В. Дильтея история описывает единичное, и поэтому самым «идеальным» моментом для нее, по В. Дильтею, является биография, но, как говорит Г. Г. Шпет, в истории все взаимосвязано и логика должна найти формы и методы для решения задачи объяснения этой взаимосвязи объектов, «показать, на чем покоится это единство» [34, с. 903, 904, 907]. Это единство, как мы увидим далее, нужно усматривать не в творческой связи, носителем которой является индивидуальность, а в реальной связи действительных объектов – фактах, то, что мы называем словом «причинность», не творческая, а реальная связь объектов друг с другом. В логике это будет усматриваться в виде причинной связи «содержаний» между собой.

В постижении истории Г. Г. Шпет хотел освободиться от предвзятых понятий типа «человек», «человеческое», «человеческое поведение», которые издавна считались предметом исторического рассмотрения. Он писал: «Для философа с понятием “социального” связывается масса вопросов, имеющих решающее значение для всех его суждений, связанных, так или иначе, с этим понятием, что есть социальное, в каком значении выступает это понятие в науке, имеет ли оно смысл и в чем оно состоит как возможно социальное, какова его природа... как возможная наука истории» [34, с. 1012]. В итоге цель Г. Г. Шпета – дать научную методологию истории.

Понятие и смыслы. Смысл как восхождение по целям

Густав Шпет всю воспринимающую деятельность сознания относит к феноменологической, или интуитивной деятельности. Интеллектуальная деятельность может обогатить наше восприятие и привнести знание извне, помимо непосредственных данных восприятия. Г. Г. Шпет говорит, что сущность понятия состоит в его значении, а значение понятия есть то, что в нем соответствует «вещам», объектам, предметам. Поэтому понятие дается нам вместе с нашей интуицией (в том значении, которое мы выбираем в данный конкретный момент), поэтому мы его сами и формируем, конструируем; оно «создается» нами. Но как мы приходим к самому значению понятий? Для логики содержания, то есть методологии, поясняет Г. Г. Шпет, этот вопрос сохраняет свою остроту, но поставить его нужно несколько иначе [34, с. 1014, 1016, 1017].

Итак, понятие существует рядом с интуицией, но не в ней [34, с. 1018]. Эта связь интуиции и понятия лучше всего прослеживается на понятии «социального». Здесь Г. Г. Шпет входит в феноменологическую область и исследует при помощи феноменологического метода понятие «социального». Но принципиально важна следующая мысль Г. Г. Шпета: «Понимать понятие – значит проникнуть к тому смыслу, по поводу которого оно образовано». Понятие всегда направлено на общее, тогда как интеллектуальная интуиция всегда направлена на индивидуальное, единичное, конкретное. *Смысл* мы привносим сами, и в этом чувствуется какое-то противоречие. Это противоречие несколько снимается, если мы говорим о различных степенях понимания. «Роль понимания, между прочим, – говорит Г. Г. Шпет, – в систематическом индивидуализировании понимаемого, это требование внутренне присуще всякому смыслу и восхождению по целям» [34, с. 1028, 1034].

История и смыслы

Вскоре философ покидает почву феноменологии и вступает в область логики. Логическое рассмотрение, по мысли Г. Г. Шпета, начинается с «образования» понятия, которое своим значением и призвано «заменить» предмет в дальнейшем объективном исследовании. Поскольку оно соотнобразится с деятельностью, данной непосредственно (так как образуется вместе с интуицией, то есть коррелятивно), оно является «годным для нас средством познания». В противоположность интуиции понятие всегда определено, в чем и состоит его теоретич-

ность [34, с. 1048, 1049, 1052]. Напомним, что М. Мамардашвили постоянно повторял: выраженное в слове (высказывании) приобретает всеобщий, объективный характер, тогда как чувства нельзя выразить, передать другому, хотя есть различные средства выразительности, например, музыка, живопись, но в них больше индивидуального [14, с. 609–610].

На примере истории Г. Г. Шпет показывает, что определить специфические исторические понятия означает применить описательный метод в истории. Помимо простого описания событий, фактов, этот метод хорош и тогда, когда мы уподобляем историю биологическому развитию. Тем не менее это всего лишь аналогия. Не будем вдаваться в многочисленные подробности, приводящие к различению исторической и творческой («порождающей») причинности. Г. Г. Шпет говорит о том, что историческая причинность является социальной причинностью и проводит различие между социальной и исторической причинностью по линии целей. Критикуя экономический материализм, он утверждает, что «производительные силы» как причина истории – всего лишь механическая причина, а не порождающая, не социальная причина, превращающая его в «технический» материализм. Г. Г. Шпет признает специфический характер исторической причинности как причинности социальной, предполагающей «рост» организации, распределение деятельности, создание новой организации. Исторический процесс есть не что иное, как «развертывание распределяющей исторической причины, «рост» организации, разворачивание новой организующей деятельности на почве общей цели «совместной деятельности». Усмотрение общей целевой программы позволяет понять исторический факт, изложение осуществляемой деятельности позволяет понять, что же в действительности было [34, с. 1080, 1115, 1121, 1123, 1124–1126].

Выделение цели в итоге дает познавательное средство к отысканию объясняющей причины. А далее нужно отыскать методологический принцип, благодаря которому можно дать объяснение истории в целом как процессу создания, развития и изменения социальной организации. Г. Г. Шпет находит этот принцип. Он заключается в применении понятия «средней» формы при объяснении исторической причинности. Это можно понимать в двояком смысле: как вместо индукции (обобщения, логической вероятности) обратиться к статистической вероятности, а также к некоторой типизации, в которой берется «конкретная» историческая причинность, не подвергаясь абстракции, берется в особом регулятивном значении «типичного» или «типического». Пример «такого своеобразного способа образования понятий и пользования ими представляет частный случай сравнительного метода вообще – метод “статистический”» [34, с. 1126, 1130]. В теории это дает развертывание представлений, а значит – понимание, смыслы.

Само понятие «типического» ставит нас перед проблемой типического образа: «историк, изучающий революционное время в России, – пишет Г. Г. Шпет, – может прибегнуть к построению типа революции на образце Великой французской революции, не имея в виду никаких систематических целей. Мы к этому еще добавим, что с таким же логическим успехом историк может создать себе типическое построение из изучения германской революции [19]48 г. или первой английской революции, или еще что». Это дает нам принцип перехода от одного исторического положения к другому, через «мост систематического “типизирования”», а следовательно, показывает связь между фактическим и логическим [34, с. 1131].

Аналогия в описательном процессе вполне может выступать таким историческим методом, который ищет подобного в различном. Но подобия – это не тождества, а смысл, как пишет А. В. Смирнов, – это «различенность, сворачивающаяся в тождество и разворачивающаяся в тождество» [26, с. 78]. Таким образом, аналогия не может породить смысл, а призвана только описать явление, в то время как смысл граничит с пониманием и объяснением этого явления. *В истории понимание из целей дает нам социальная причинность; таким образом, смысл, значение любого исторического события нужно искать, исходя из целеполагающей причины той или иной человеческой организации, социальной группы, с деятельности слоя или класса. В естественнонаучном познании смысл стоит на пороге объяснения физического или биологического закона, который служит целям объяснения, и вытекающего из этого понимания закономерности естественнонаучных явлений.* Здесь причина связана необходимостью этих явлений, их общей фактической связью (причинностью), а не корреляцией фактического и логического, как это имеет место в историческом познании.

Обобщим найденное и сказанное

Представленная выше работа с текстами показывает, как трудно вычленяются в истории познания (в творчестве Г. Шпета) и выражаются в технологии транслирования идеи о смысле. Густав Густавович Шпет исторически оказался в содержательном познавательном

мейнстриме поиска смыслов и внес свой вклад в непрерывность этих поисков от В. Дильтея до Г. П. Щедровицкого, В. П. Зинченко, А. В. Смирнова... Сейчас наша конкретная задача – создать образовательные условия идти дальше, в частности в трансляции смыслов. Нам все настойчивее нужны смыслы как инструмент понимания и познания.

В «сухом остатке» выделим главное для технологически удобного транслирования идей Г. Г. Шпета в нашей образовательной практике.

Схема 4: смысл сам по себе не рождается, но может быть потенциально и существует в слове, он требует усилий по согласованному между целями и социальной реальностью извлечению смысла.

Схема 5: по-видимому, существует иерархия смыслов, извлечение которых – всегда восхождение по целям...



Рис. 4. Логика извлечения смысла

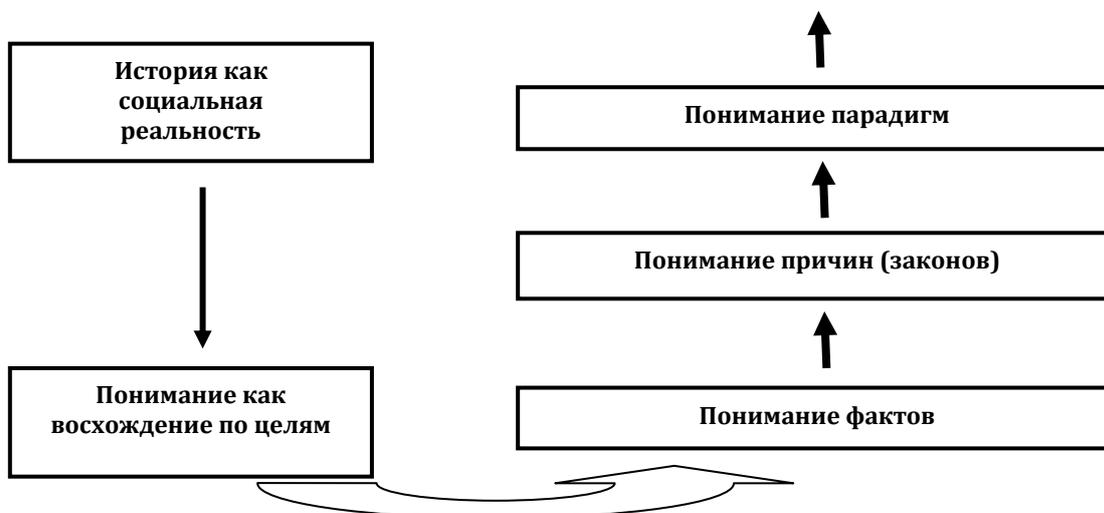


Рис. 5. История познания как восхождение по смыслам

Заключение

Итак, представления Густава Густавовича Шпета в состоянии расшевелить и расширить область знаний о смыслах, привлечь к ней внимание, настроиться на поиски смыслов. Образовательные функции смыслов способствуют в деятельности образованию новой реальности. Жаль, как писал В. П. Зинченко [6, с. 76], что авторы второй половины XX века практически не ссылались на достижения Густава Шпета. И таким образом закрывали их трансляцию. А там есть фундаментальные мысли о смыслах...

Проецируя концепцию Г. Г. Шпета на современную социологию познания, можно сказать и о том, что разграничение философом смысла и значения позволяет продвинуться в понимании смысла, исходя из целеполагающей деятельности (энтелехии) различных коллективов и их организаций. Деятельность, какой бы она ни была, всегда есть смыслопорождающая. Смысл здесь выступает некоей преобразующей функцией. Смысл, по словам М. Мамардашви-

ли, направляет нашу жизнь, выступая в ней неким мотиватором, символом, образом, концентрирующим любую нашу деятельность, придавая ей ощущение цельности, единства нашей, в том числе и психической составляющей сознания.

Категория смысла, по нашему мнению, является важным инструментом познания образовательной реальности. Более того, смысл формирует образовательную реальность, т. е. является онтологической категорией. Остается настроить этот инструмент. Густав Шпет в форме острой и чистой мысли текстов смог задать перспективную проблематику смысла в познавательной деятельности. И мы нашу задачу видим в том, чтобы не потерять ее.

Что же осталось «за горизонтом»? Вот для поисков только два вопроса. Во-первых, каков познавательный статус смыслов: это онтология, метод или знание? Во-вторых, где же границы применимости смыслов?

Список литературы

1. *Василюк Ф. Е., Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. и др.* Методология психологии: проблемы и перспективы / общ. ред. В. П. Зинченко, науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. 528 с.
2. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М. : Канон+, 2014. 288 с.
3. Густав Шпет и его философское наследие: у истоков семиотики и структурализма: коллективная монография / науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. : Российская политическая энциклопедия, 2010. 527 с.
4. *Делез Ж.* Логика смысла. М. : Академический проект, 2015. 472 с.
5. *Дильтей В.* Сущность философии. М. : Интрада, 2001. 159 с.
6. *Зинченко В. П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М. : Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
7. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. 808 с.
8. *Козлова М. С.* Людвиг Витгенштейн // Философы XX века. М., 1999. С. 19–39.
9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
10. *Мамардашвили М. К.* Стрела познания (набросок естественнонаучной гносеологии). М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 304 с.
11. *Мамардашвили М.* Мой опыт нетипичен. СПб. : Азбука, 2000. 400 с.
12. *Мамардашвили М.* Кантианские вариации. М. : Аграф, 2000. 312 с.
13. *Мамардашвили М.* Эстетика мышления. М. : Московская школа политических исследований, 2000. 416 с.
14. *Мамардашвили М. К.* Полный курс лекций. Философия Европы. Психологическая топология пути. М. : АСТ, 2016. 968 с.
15. *Момджян К. Х.* Роль сознания в деятельности людей – об актуальности старого спора // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 76–88.
16. *Мултановский В. В.* Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М. : Просвещение, 1977. 168 с.
17. *Налимов В. В.* В поисках смыслов. СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. 464 с.
18. Наука и социальная картина мира: к 80-летию академика В. С. Степина / под ред. В. И. Аршинова, И. Т. Касавина. М. : Альфа-М, 2014. 768 с.
19. *Разумовский В. Г., Сауров Ю. А.* Научный метод познания в школьном образовании как высочайшая духовная ценность // Научные основы развития образования в XXI веке. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2011. С. 292–296.
20. *Салмина Н. Г.* Виды и функции материализации в обучении: монография. М. : Изд-во МГУ, 1981. 136 с.
21. *Сауров Ю. А.* Программа формирования методологической культуры субъектов образования // Образование и саморазвитие. 2009. № 1. С. 3–11.
22. *Сауров Ю. А.* Интеллектуальные вариации о смысле... // Вестник ВятГГУ. 2016. № 7. С. 95–97.
23. *Сауров Ю. А.* Методика обучения физике: поиски смыслов – люди и идеи... // Вопросы науковедения: монография. Киров : Кировская областная типография, 2017. 356 с.
24. *Сауров Ю. А.* Вопросы методологии и содержание физического смысла в обучении // Учебная физика. 2018. № 2. С. 47–63.
25. *Сауров Ю. А., Низовских Н. А.* Проблемы современного познания человека в мире // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 159–161.
26. *Смирнов А. В.* Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. М. : Языки славянской культуры, 2015. 712 с.
27. *Соболева М. Е.* Философская герменевтика: понятия и позиции. М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2014. 151 с.

28. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
29. Стиль мышления: Проблема исторического единства научного знания: к 80-летию Владимира Петровича Зинченко / под общ ред. Т. Г. Щедриной. М. : Российская политическая энциклопедия, 2011. 640 с.
30. Счастливцева Е. А. Анализ феноменологии Густава Шпета : монография. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2010. 271 с.
31. Фейерабенд П. Прощай, разум. М. : АСТ: Астрель, 2010. 477 с.
32. Человек в мире знания: к 80-летию Владислава Александровича Лекторского / отв. ред.-сост. Н. С. Автономова, Б. И. Пружинин; науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2012. 623 с.
33. Шпет Г. Г. Сочинения. М. : Правда, 1989. 603 с.
34. Шпет Г. Г. История как проблема логики: Критические и методологические исследования. М. : Памятники исторической мысли, 2002. 1168 с.
35. Шпет Г. Г. Философская критика: отзывы, рецензии, обзоры / сост., науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. : Российская политическая энциклопедия, 2010. 487 с.
36. Шпет Г. Г. История как проблема логики: Критические и методологические исследования. Часть первая. Материалы / отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Университетская книга, 2014. 510 с.
37. Шпет Г. Г. История как проблема логики: Критические и методологические исследования. Часть вторая. Архивные материалы / отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Университетская книга, 2016. 728 с.
38. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Школа культурной политики, 1995. 800 с.
39. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М. : Школа культурной политики, 1997. 656 с.
40. Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. М. : Путь, 2004. 400 с.
41. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.

Educational significance of the meanings by Gustav Shpet (To the 140th anniversary of G. G. Shpet)

Yu. A. Saurov¹, E. A. Schastlivtseva²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of physics and methods of teaching physics, Vyatka State University. Russia, Kirov.

ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

²Doctor of philosophical sciences, professor of the Department of culturology, sociology and philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov.

E-mail: abcr@yandex.ru

Abstract. The article expressed our long-term interest in the work of G. G. Shpet. A hundred years ago, in the works of the thinker from the point of view of clearly formulated methodology of knowledge important ideas about the meaning as a necessary tool for understanding the world or the history of the world and himself were expressed and justified. In our time, it is not only about the academic interest in the concepts of meaning, but also, most importantly, about the applied importance of using this tool of knowledge and understanding in education. It is now in the conglomerate (chaos) of texts that the ability to distinguish (perhaps produce) the meanings of texts is so important. Without this, intellectual bonds of people like understanding will not work effectively. The article aims to show the birth of meaning in the context of social thinking. The authors turn to the philosophical heritage of G. G. Shpet, in particular to his extensive work «History as a problem of logic». The article reveals the problem of constructing meaning in social reality, including in history. The meaning depends on the object of knowledge. Understanding, according to G. G. Shpet, does not give a scientific explanation. Any scientific explanation needs an objective, that is logical form because of this history is the subject (problem) of logic, namely the subject of rational, discursive explanation. This explanation should be seen not in the creative activity of the subject, but in the real connection of real objects-facts. Through the concept of the philosopher comes to the problem of universal. The problem it solves is the problem of correlation between intuition and concept. G. G. Shpet displays a special kind of intelligent intuition, which he directs to a specific historical subject. In historical cognition we deal with the correlation between the logical and the actual. G. G. Shpet's methodology is also applicable in the educational process: as an instrument of explanation and cognition, and understanding acts as an internal on the basis of explanation, moment of cognitive activity. The category of meaning is an important tool for learning educational reality being an ontological category. The differentiation of meaning and knowledge allows us to move further in understanding the meaning, based on the goal-setting activities of different groups and their organizations.

Keywords: sense, methodology, history, knowledge, cognition, facts, models, sign thinking, activity.

References

1. Vasilyuk F. E., Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G. et al. *Metodologiya psihologii: problemy i perspektivy* [Methodology of psychology: problems and prospects] / the general editorship of V. P. Zinchenko, scient. editor T. G. Shchedrina. M. ; SPb.: Center for humanitarian initiatives. 2013. 528 p.
2. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskij traktat* [Logical-philosophical treatise]. M. Canon+. 2014. 288 p.
3. Gustav Shpet i ego filosofskoe nasledie: u istokov semiotiki i strukturalizma: kollektivnaya monografiya – Gustav Shpet and his philosophical legacy: at the cradle of semiotics and structuralism: the collective monograph / scientific ed. T. G. Shchedrina. M. Russian political encyclopedia. 2010. 527 p.
4. Deleuze G. *Logika smysla* [Logic of sense]. M. Academicheskij project. 2015. 472 p.
5. Dilthey V. *Sushchnost' filosofii* [Essence of philosophy]. M. Intrada. 2001. 159 p.
6. Zinchenko V. P. *Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (vozvrashchenie iz izgnaniya)* [Thought and Word of Gustav Shpet (return from exile)]. M. Publishing house of URAS. 2000. 208 p.
7. Il'enkov E. V. *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and culture]. M. Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute. 2010. 808 p.
8. Kozlova M. S. *Lyudvig Vitgenshtejn* [Ludwig Wittgenstein] // *Filosofy XX veka* – Philosophers of the twentieth century. M. 1999. Pp. 19–39.
9. Leont'ev D. A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. M. Smysl. 2003. 487 p.
10. Mamardashvili M. K. *Strela poznaniya (nabrosok estestvennonauchnoj gnoseologii)* [Arrow of knowledge (outline of the science of epistemology)]. M. School «Languages of Russian culture». 1997. 304 p.
11. Mamardashvili M. *Moj opyt netipichen* [My experience is atypical]. SPb. Azbuka. 2000. 400 p.
12. Mamardashvili M. *Kantianskie variacii* [Kantian variations]. M. Agraf. 2000. 312 p.
13. Mamardashvili M. *Estetika myshleniya* [Aesthetics of thinking]. M. Moscow school of political studies. 2000. 416 p.
14. Mamardashvili M. K. *Polnyj kurs lekcij. Filosofiya Evropy. Psihologicheskaya topologiya puti* [Full course of lectures. Philosophy of Europe. Psychological topology of the way]. M. AST. 2016. 968 p.
15. Momdzhyan K. H. *Rol' soznaniya v deyatel'nosti lyudej – ob aktual'nosti starogo spora* [The role of consciousness in human activity – on the relevance of the old dispute] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2018, No. 6, pp. 76–88.
16. Multanovskij V. V. *Fizicheskie vzaimodejstviya i kartina mira v shkol'nom kurse* [Physical interaction and world view in school course]. M. Posveshchenie. 1977. 168 p.
17. Nalimov V. V. *V poiskah smyslov* [In search of senses]. SPb. Center for humanitarian initiatives. 2013. 464 p.
18. *Nauka i social'naya kartina mira: k 80-letiyu akademika V. S. Stepina* – The science and social picture of the world: to the 80th anniversary of academician V. S. Stepin / edited by V. I. Arshinov, I. T. Kasavin. M. Alpha-M. 2014. 768 p.
19. Razumovskij V. G., Saurov Yu. A. *Nauchnyj metod poznaniya v shkol'nom obrazovanii kak vysochajshaya duhovnaya cennost'* [Scientific method of knowledge in school education as the highest spiritual value] // Scientific basis of educational development in the XXI century. SPb. SPbSUP publishing house. 2011. Pp. 292–296.
20. Salmina N. G. *Vidy i funkcii materializacii v obuchenii: monografiya* [Types and functions of materialization in education: monograph]. M. Moscow State University Publ. 1981. 136 p.
21. Saurov Yu. A. *Programma formirovaniya metodologicheskoy kul'tury sub"ektiv obrazovaniya* [Program of formation of methodological culture of subjects of education] // *Obrazovanie i samorazvitie* – Education and self-development. 2009, No. 1, pp. 3–11.
22. Saurov Yu. A. *Intellektual'nye variacii o smysle...* [Intelligent variations about the meaning...] // *Vestnik VyatGGU* – Herald of VyatSHU. 2016, No. 7, pp. 95–97.
23. Saurov Yu. A. *Metodika obucheniya fizike: poiski smyslov – lyudi i idei... Voprosy naukovedeniya: monografiya* [Methods of teaching physics: the search for meanings-people and ideas ... Questions of science study: monograph]. Kirov. Kirov regional printing house. 2017. 356 p.
24. Saurov Yu. A. *Voprosy metodologii i sodержanie fizicheskogo smysla v obuchenii* [Problems of methodology and content of the physical meaning of learning] // *Uchebnaya fizika* – Teaching physics. 2018, No. 2, pp. 47–63.
25. Saurov Yz. A., Nizovskih N. A. *Problemy sovremennogo poznaniya cheloveka v mire* [Problems of modern human cognition in the world] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 2015, No. 1, pp. 159–161.
26. Smirnov A. V. *Soznanie. Logika. YAzyk. Kul'tura. Smysl* [Consciousness. Logic. Language. Culture. Meaning]. M. Languages of Slavic culture. 2015. 712 p.
27. Soboleva M. E. *Filosofskaya germenentika: ponyatiya i pozicii* [Philosophical hermeneutics: concepts and positions]. M. Academicheskij Project; Gaudeamus. 2014. 151 p.
28. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical knowledge]. M. Progress-Traditsiya. 2000. 744 p.
29. *Stil' myshleniya: Problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya: k 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko* – Style of thinking: Problem of historical unity of scientific knowledge: to the 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko / edited by T. G. Shchedrina. M. Russian political encyclopedia. 2011. 640 p.
30. Schastlivceva E. A. *Analiz fenomenologii Gustava Speta: monografiya* [Analysis of the phenomenology of Gustav Shpet]. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2010. 271 p.

31. *Feyerabend P. Proshchaj, razum* [Farewell to the mind]. M. AST: Astrel. 2010. 477 p.
32. *Chelovek v mire znaniya: k 80-letiyu Vladislava Aleksandrovicha Lektorskogo* – A Human in the world of knowledge: on the 80th anniversary of Vladislav Aleksandrovich Lecture / resp. ed. – comp. N. S. Avtonomova, B. I. Pruzhinin; scientific ed. T. G. Shchedrina. M. ROSSPEN. 2012. 623 p.
33. *Shpet G. G. Sochineniya* [Works]. M. Pravda. 1989. 603 p.
34. *Shpet G. G. Istoriya kak problema logiki: Kriticheskie i metodologicheskie issledovaniya* [History as a problem of logic: Critical and methodological studies]. M. Monuments of historical thought. 2002. 1168 p.
35. *Shpet G. G. Filosofskaya kritika: otzvyvy, recenzii, obzory* [Philosophical criticism: comments, reviews, summaries] / comp., scient. ed. T. G. Shchedrina. M. Russian political encyclopedia. 2010. 487 p.
36. *Shpet G. G. Istoriya kak problema logiki: Kriticheskie i metodologicheskie issledovaniya. CHast' pervaya. Materialy* [History as a problem of logic: Critical and methodological studies. Part one. Materials] / resp. ed. – comp. T. G. Shchedrina. M.; SPb. Universitetskaya kniga. 2014. 510 p.
37. *Shpet G. G. Istoriya kak problema logiki: Kriticheskie i metodologicheskie issledovaniya. CHast' vtoraya. Arhivnye materialy* [History as a problem of logic: Critical and methodological studies. Part two. Archival materials] / resp. ed. – comp. T. G. Shchedrina. M.; SPB. Universitetskaya kniga. 2016. 728 p.
38. *Shchedrovitskiy G. P. Izbrannye trudy* [Selected works]. M. School of cultural policy. 1995. 800 p.
39. *Shchedrovitskiy G. P. Problemy logiki nauchnogo issledovaniya i analiz struktury nauki* [Philosophy. Science. Methodology]. M. School of cultural policy. 1997. 656 p.
40. *Schedrovitsky G. P.* [Problems of logic of scientific research and analysis of the structure of science]. M. Put'. 2004. 400 p.
41. *Schedrovitsky G. P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya* [Thinking-Understanding-Reflection]. M. Nasledie MMK. 2005. 800 p.

История философии во Франции: идеология прогресса и коллизии самосознания*

О. А. Власова

доктор философских наук, профессор кафедры истории философии, Институт философии,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.
ORCID: 0000-0003-4881-3652. E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли идеологии прогресса в становлении французской истории философии. Прослеживаются особенности формирования истории философии как новой исследовательской области философии в XVII-XVIII вв. Показано, что французская история философии, хотя и начинает складываться позже немецкой, оказывает в своих установках влияние на всю мировую историко-философскую мысль. Идея всемирного историко-философского процесса как прогрессивного развития, сложившаяся во Франции под влиянием идеологии XVII-XVIII вв., сохраняется вплоть до настоящего времени. Эта идея также является отправной для методологических исканий XX в. и служит импульсом философского самосознания и пересмотра облика истории философии в XX-XXI в. – времена кризиса нововременной идеологии.

Ключевые слова: история философии, национальная философская традиция, самосознание, прогресс, идеология.

Французская история философии, хотя и начинает складываться несколько позже немецкой, оказывает в своих установках влияние на всю мировую историко-философскую мысль. Идея всемирного историко-философского процесса как прогрессивного развития, сложившаяся именно во Франции под влиянием идеологии XVII-XVIII вв., закрепляется в немецкой классической традиции и сохраняется вплоть до настоящего времени. Эта идея дает цельность тогда нарождающейся истории философии, способствует ее встраиванию в университетскую систему и обеспечивает ее необходимость для самой философии. Она же дает почву для методологических историко-философских исканий XX в., в первую очередь, конечно же, во Франции и служит импульсом для пересмотра облика истории философии в XX-XXI в. – современные нам времена кризиса нововременной идеологии.

Идея прогресса и национальная традиция истории философии

Французская история философии отражает национальный прогрессистский проект. Французы, в отличие от немцев, практически сразу же воспринимают историю философии как философскую науку. То, что ее предметом является истина – прерогатива философов, не вызывает сомнения. Да и немцы проделывают для этого масштабную подготовительную работу, тратя много времени на обособление новой отрасли от исторической науки [16].

Еще у Х. Томазия история философии является исторической наукой, т. е. философской историей, описывающей попытки человечества разумного осмысления действительности. Однако истина – божественная прерогатива, поэтому попытки приблизиться к ней человека фрагментарны, несовершенны, разрозненны и могут быть собраны только по пространственной метафоре эклектицизма. Сохраняя историческую составляющую, Х. Хойманн называет историю философии как историю попыток приближения к истине пропедевтикой к философии. В процессе постепенной секуляризации вслед за философией обретает свое право стать знанием и история философии. У Я. Бруккера она становится одной из отраслей философского познания мира.

В процессе конституирования новой специальности – до Бруккера, во времена Бруккера и после него – выходит большое количество работ, учебников, руководств, введений по истории философии. При этом важнейшим становится вопрос периодизации, отделения философских учений от нефилософских, словом, философия формирует историю философии по той же классификационной схеме, по которой на первых этапах развивается всякая новая наука [10].

В дискуссиях периодизации и ранжирования появляются основные разделы истории философии – история античной и средневековой философии, а также фиксируются относительно новые попытки. Четкой связи с прошлым немецкой истории философии многим обязаны антиковедение и медиевистика: работы той поры самоопределения до сих пор считаются классическими.

Хотя немцы и начинают возделывать историко-философское поле первыми, они, как видно, еще не окончательно освобождают его от примесей теологии. Философия потому получает право на исключительно философскую историю философии, что философ обретает право на занятия истиной – то право, которое ранее было закреплено за теологией. Прогресс в немецкой истории философии есть еще во многом «потусторонний» прогресс становления истины, и поэтому сам характер прогрессистского толкования носит еще несекуляризованный христианизированный характер. Отголоски подобной традиции будут проступать как в классическом гегелевском варианте истории философии с его становлением мирового Духа, так и в последующих неогегельянских попытках герменевтического историко-философского анализа, стремящегося в единичном выражении усмотреть историю становления всеобщей целостности.

Французы, разумеется, используют немецкий опыт, однако именно они секуляризуют историко-философское развитие, переместив прогресс «с небес на землю» и заговорив в терминологии, которая затем позволит включить историю философии в политический дискурс. В фазе конституирования новой специальности обращает на себя внимание и еще одно примечательное различие. Немцы всячески дорожат своей связью с прошлым, и именно отсюда многочисленные классификационные споры и попытки это прошлое упорядочить. Отделяясь от истории, немецкая история философии сохраняет историческую направленность. Французы с характерным для них интересом к актуальной ситуации, с их ангажированностью даже по отношению к истории философии сохраняют акцентирование современности.

Идеология «новой» истории философии оформляется в рамках складывания идеологии прогресса, где прогресс есть «вера в ценность прошлого; убежденность в величии Западной цивилизации и даже в ее превосходстве над другими цивилизациями; принятие ценности экономического и технологического роста; вера в разум и в тот вид научно-исследовательского знания, который может быть порожден только разумом; и, наконец, убежденность в ни с чем не сравнимой ценности жизни на этой Земле» [8, с. 23]. Ориентиром теперь выступает будущее, а не прошлое, что для истории философии весьма парадоксально. Это прогрессистское идеологическое влияние было подкреплено некоторыми сопутствующими формированию истории философии явлениями: гносеологическим скептицизмом нововременной культуры, позволявшим общаться с фигурами прошлого если не свысока, то, по крайней мере, на равных; постепенной секуляризацией, способствующей отступлению от канонов и появлению возможности формирования новых; ориентацией на воссоздание единой истории как истории становления разума и всеобщую каузальность, что позволило заговорить о стоящем за историческим движением едином принципе [1, с. 291–341].

Все эти составляющие, начиная со времени оформления французской истории философии, мы обнаруживаем за всей историко-философской практикой. Для истории философии при этом имеет значение как общеидеологическая национальная программа прогресса, так и исключительно философская и культурная доктрина обновления, сформированная в ходе спора «древних и новых», в чем-то предрешенного философии. «Еще задолго до того, как спор закончился, “поле” борьбы уже было поделено. Все, что связывалось с накоплением знаний в области естественных наук и философии, было выиграно “новыми”. Все, что касалось литературы и искусства, т. е. воспроизведения “старых образцов”, осталось надежно в руках “древних» [5, с. 111], – отмечает В. В. Высокова. Этот пресловутый спор обеспечил историка философии алиби превосходства, которое дало ему саму возможность и право «свысока» заговорить о великих философах прошлого и, что еще более значимо, поверить их идеи проблемами собственного настоящего. Ведь что, как не это, следует из рассуждений, к примеру, Фонтенеля о высоте деревьев и прогрессе в природе, а также отождествлением становления разума с жизнью человека и развитием человечества [9]. Подобно истории, история философии в результате этого спора получила возможность развиваться на «новых, самостоятельных критических основаниях» [5, с. 120].

Спор древних и новых дает истории философии представление о преемственности идей. Новые философы, конечно же, не лучше старых, однако будучи не худшими, по сравне-

нию с ними, умами, они живут в более просвещенные времена, в годы интенсивного развития общества, а потому могут свободно использовать идеи прошлого, могут оценить, насколько эти идеи оказались адекватны нынешнему уровню развития. Обращение к прошлому так становится базой для упражнения мышления и критики. Один из французских отцов-основателей истории философии Андре Франсуа Деланд расценивает обращение к прошлому и критику учений древности как основание для критического мышления, которое способно продвинуть разум дальше, на новый уровень [7]. Так обновление традиции становится обязательной чертой французского историко-философского стиля.

Будучи коренной идеей западной цивилизации, секуляризованная идея прогресса становится основанием сначала французской, а затем и мировой истории философии и накладывает отпечаток на характер ее обращения с прошлым. Р. Нисбет разъясняет: «История всего, что есть великого на Западе: религии, науки, разума, свободы, равенства, философии и т. д. – прочно основывается на убеждении в том, что то, что человек делает в свое время, является одновременно признанием величия и неотъемлемости прошлого и проявлением уверенности в еще более золотом будущем» [8, с. 39].

История философии, таким образом, начинает обращаться к прошлому, чтобы лучше ориентироваться в проблемах современности, преодолевать кризисные явления и обеспечить себе путь к лучшему будущему. Чуть позднее, в XVIII-XIX вв., идеология укрепитя в истории и истории философии настолько, что станет основанием учения о развитии и историзма. Разумеется, и сама история философии существует в XVII в. еще в зачаточном состоянии, как и сама идеология прогресса, однако именно этой эпохи принадлежит право рождения идеологической традиции прогрессизма и дисциплинарного поля истории философии.

Сомнения прогрессистской истории философии и философское самосознание

Прогрессистская идеология на почве истории философии, в силу ее специфики как науки, практически сразу же приводит к противоречиям и многочисленным вопросам, которые выступают стимулом для развития истории философии. Однако наиболее явными они становятся в XX веке, когда в общенаучном движении самосознания французская история философии обращается к себе самой и пытается осмыслить свои собственные методологические основания. Философия истории философии, которая актуализируется в работах Э. Брейе, М. Геру, Л. Брауна и их современников, так или иначе получает свой исходный импульс в попытке осмыслить противоречия, которые принесла истории философии на заре ее рождения прогрессистская идеология.

Начиная разговор об истории философии, в программном введении к своей многотомной «Истории философии» Эмиль Брейе ставит три вопроса, от ответа на которые, на его взгляд, зависит сама возможность ее существования как самостоятельной дисциплины: 1) каков исток и происхождение философии? 2) в чем специфика истории философии и ее отличие от других исторических дисциплин? 3) можно ли в принципе говорить об эволюции или прогрессе философии? [13, р. 2] Как видно, второй вопрос описывает методологию истории философии, первый и третий закладывает ее содержательную возможность.

Брейе показывает проблематичность каждого из вопросов. Непонятно, где зародилась философия: является ли она исключительно греческим феноменом или была принесена Греции варварскими народами, каковы здесь влияния разных культур, в частности, взаимовлияния Востока и Запада. Заметно, что история философии различна в разных образах философов (как моралистов, политических деятелей, ученых, практиков и т. д.), в разных философских системах и доктринах, она вызревает на фоне событий своей эпохи и связана (как и другие исторические дисциплины) с упорядочиванием и критикой ее ценностей. Трактровка истории философии как истории прогресса разума, по убеждению Брейе, отражает лишь прогрессистский взгляд на историю в Новое время, и, находясь под влиянием А. Бергсона, он выступает против такого понимания истории философии.

На взгляд Брейе, история философии развивается не путем последовательного прогресса идей, т. е. развития в рамках школярской традиции и в границах направлений. Ее развитие невидимо и исключительно ментально: философия обладает своей собственной творческой силой и не зависит напрямую от времени. И неслучайно, что он сравнивает ее с микробами [13, р. 31]: мысль здесь воздействует на мысль, а современные философы продолжают импульс мысли прошлого, развивают «жизненный порыв» философской мысли в современных реалиях [3, с. 278]. Прогресс и развитие позитивных наук предполагает фиксацию чего-то ставшего, конституирование застывших форм, но в философии подобного быть не может. Философская

мысль всегда существует как живая современность и через века проносится в умах и душах философов, будучи становящимся потоком. И. И. Блауберг подчеркивает: «Великие философские учения – это не столько решение, ответ на какой-то вопрос, сколько призыв, обращение к рефлексии будущих философов. Вот почему такие концепции представляют собой не замкнутые, а открытые системы, иначе они имели бы скорее педагогическую, а не собственно философскую ценность. Именно устремленность в будущее определяет, по Брейе, значение такого рода систем, а потому они, в отличие от исторических событий, не могут отойти в прошлое, быть преходящими. Этим и определяется прежде всего специфика работы историка философии: она представляет собой изучение живой и конкретной мысли...» [2, с. 73].

Сходный вопрос в несколько ином ключе ставит Марсиаль Геру [6]. Для него проблема прогресса истории философии раскрывается как проблема соотношения истории и философии, раскрывающаяся в вопросах о том, 1) каким образом ориентированная на вечную истину философия вообще может иметь историю, 2) каким образом она может быть ей дана сквозь призму историографии, 3) как соотносится в поле рефлексии изменение представлений философии о своей сущности и изменение приемов историографии, посредством которой она обращается к ее конкретным историческим формам и проч. [14].

Развитие философских доктрин прогрессирует в истории, и сами они носят временный характер, однако для философии они являются выражением вневременной истины. В отличие от истории, философия отказывается от временности, многообразия и изменчивости и обращается к развитию единой доктрины и становлению Идеи. По Геру, она, в отличие от скептицизма истории, опирается скорее на веру [15, р. 567–569], и в этом положении мы видим отголоски концепта «философская вера» К. Ясперса. Подобно Брейе Ясперс говорит о вневременном единстве философской мысли, которая передается через века в умах и душах людей, словно негаснущая лампада [4].

Люсьен Браун артикулирует отмеченные Брейе и Геру противоречия в более современных терминах дискурса. По его глубочайшему убеждению, рождаясь в XVII в. как дисциплина, мыслящая себя подобно другим наукам, в частности наукам естественным, история философии закрепляет за собой специфическую практику работы с прошлым [12]. Она начинает осмыслять прошлое как историю, т. е. как последовательное прогрессивное развитие идей, и создает для описания этой истории специфические историко-философские понятия и категории [11].

Однако историко-философское описание не является описанием первого порядка, т. е. история философии не обращается к прошлому, фиксируя прогресс мысли, она не выстраивает в линию имена в соответствии с их влиянием друг на друга. По сути, история философии преломляет прошлое через современную ей мысль и идеологию, т. е. оформляет ушедшее прошлое в современные категории. Она одновременно и не оставляет прошлое в прошлом, пытаясь ограничиться историческим эмпирическим познанием, и не восходит на основании разрозненных идей к целостной вечной философии. Она говорит на идеологическом языке своей эпохи. Работа истории философии в этом отношении чрезвычайно сложна.

Эти выкладки Брауна отражают новое понимание историко-философской работы и делают понятной суть свершившейся в XVII в. трансформации, приведшей к возникновению истории философии. Если до этого времени работа с философскими идеями прошлого оставалась в рамках неспецифической истории мысли, истории или философии, новая идеология прогресса потребовала констатации прогресса разума и демонстрации этого прогресса во всей предшествующей истории. История философии стала детищем именно прогрессистской идеологии, которая сохраняется в ней и по сей день, впрочем, как и сохраняется в европейском сознании сам прогрессистский проект Нового времени.

На основании идеологии прогресса история философии конституировала практику работы с прошлым, казалось бы, чисто эмпирическую историческую практику, но тем не менее практику второго рода, где историческая работа проходит этап легитимации настоящим. Обращение к этой идеологизированной (для истории философии неизбежно прогрессистской) практике и становится пространством для методологических поисков французской истории философии XX века.

В завершение следует отметить один парадоксальный факт. Еще не так давно, в отечественном советском прошлом, философия выполняла роль идеологии, а история философии считалась наименее идеологизированной дисциплиной: ограничиваясь, казалось бы, на первых страницах критикой, работы по истории философии доносили до советских исследовате-

лей живую мысль Запада. Однако, если взглянуть на эту обстановку с позиции проделанного в настоящей статье исследования, ситуация уже не кажется такой простой и однозначной. Поскольку, по самому своему происхождению, история философии не может быть беспристрастной работой с прошлым, и в советские времена она была в высшей степени идеологизированной работой по включению фигур прошлого в диалектику марксистски ориентированного развития идей, развития, разумеется, прогрессивного. Идеология прогресса, ставшая во Франции основой народившейся тогда истории философии, лежит в корне самой дискурсивности философии.

Список литературы

1. Барг М. А. Эпохи и идеи: становление историзма. М.: Мысль, 1987. 348 с.
2. Блауберг И. И. Э. Брейе и М. Геру: два подхода к истории философии // История философии. 2008. Т. 13. С. 69–88.
3. Брейе Э. Как я понимаю историю философии // Философия Плотина. Пер. А. С. Гаголина. СПб.: Владимир Даль, 2012. С. 278.
4. Власова О. А. Карл Ясперс: путь философа. СПб.: Владимир Даль, 2018.
5. Высокова В. В. «Спор о древних и новых» и становление историзма в британской историографии XVIII в. // Известия УрФО. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014. Вып. 4. С. 110–122.
6. Кротов А. А. Архитектоника и доказательства (теория философии Марсиала Геру) // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2017. № 3. С. 3–18.
7. Кротов А. А. Философия истории философии во Франции (проблема закономерностей в развитии интеллектуальной культуры). М.: Изд-во Московского университета, 2018.
8. Нисбет Р. Прогресс: история идеи. М.: ИРИСЭН, 2007. 557 с.
9. Фонтенель Б. Свободное рассуждение о древних и новых // Спор о древних и новых. М.: Искусство, 1985. С. 250–264.
10. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994.
11. Braun L. Histoire de l'histoire de la philosophie. Paris: Éditions Ophrys, 1973.
12. Braun L. Théorie et histoire de la philosophie // Journal for General Philosophy of Science. 1979. Vol. 10. № 2. Pp. 234–243.
13. Brehier E. Histoire de la philosophie. T. I. L'antiquité et le moyen âge. Paris: Félix Alcan, 1938. Pp. 2–37.
14. Gueroult M. The History of Philosophy as A Philosophical Problem // The Monist. 1969. Vol. 53. № 4. Pp. 563–587.
15. Gueroult M. Dianoématique. Livre II. Philosophie de l'histoire de la philosophie. Paris: Aubier, 1979. 275 p.
16. Models of the History of Philosophy, vol. II: From the Cartesian Age to Brucker, eds. G. Piaia, G. Santinello. Dordrecht, Heidelberg, London, New York, Springer, 2011.

History of philosophy in France: ideology of progress and conflicts of self-consciousness

O. A. Vlasova

Doctor of philosophical sciences, professor of the Department of history of philosophy,
Institute of philosophy, St. Petersburg State University. Russia, St. Petersburg.

ORCID: 0000-0003-4881-3652. E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

Abstract. The discusses the role of the ideology of progress in the formation of the French history of philosophy. The author shows that the French history of philosophy, although it develops later than the German one, in its attitudes influences on the world historical and philosophical thought. The idea of the world historical-philosophical process as a progressive development that has taken shape in France under the influence of the ideology of the 17-18th centuries is saved up to the present. This idea is also the starting point for methodological searches in the 20th century, and also an impulse of philosophical self-consciousness, revision of the image of the history of philosophy in the modern time of crisis of European ideology.

Keywords: history of philosophy, national philosophical tradition, self-consciousness, progress, ideology.

References

1. Barg M. A. *Epohi i idei: stanovlenie istorizma* [Epochs and ideas: formation of historicism]. M. Mysl'. 1987. 348 p.
2. Blauberg I. I. E. *Breje i M. Geru: dva podhoda k istorii filosofii* [E. Brae and M. Hera: two approaches to the history of philosophy] // History of philosophy. 2008, vol. 13, pp. 69–88.

3. Brae E. *Kak ya ponimayu istoriyu filosofii* [As I understand the history of philosophy] // *Filosofiya Plotina* – Philosophy of Plotinus. Transl. by A. S. Gagonin. SPb. Vladimir Dahl. 2012. P. 278.
4. Vlasova O. A. *Karl Yaspers: put' filosa* [Karl Jaspers: the way of the philosopher]. SPb. Vladimira. 2018.
5. Vysokova V. V. «*Spor o drevnih i novyh*» i stanovlenie istorizma v britanskoj istoriografii XVIII v. [«The controversy about ancient and new» and the rise of historicism in British historiography of the XVIII century] // *Izvestiya UrFO. Seriya 2: Gumanitarnye nauki* – News of the Ural Federal district. Series 2: Humanities. 2014, issue 4, pp. 110–122.
6. Krotov A. A. *Arhitektonika i dokazatel'sva (teoriya filosofii Marsialya Geru)* [Architectonics and proof (a theory of philosophy Marcial Hera)] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya* – Herald of Moscow University. Series 7: Philosophy. 2017, No. 3, pp. 3–18.
7. Krotov A. A. *Filosofiya istorii filosofii vo Francii (problema zakonomernostej v razvitii intellektual'noj kul'tury)* [Philosophy of the history of philosophy in France (the problem of laws in the development of intellectual culture)]. M. Moscow University Publ. 2018.
8. Nisbet R. *Progress: istoriya idei* [Progress: the history of the idea]. M. Institute for the dissemination of information on social and economic sciences. 2007. 557 p.
9. Fontenelle B. *Svobodnoe rassuzhdenie o drevnih i novyh* [Free reasoning about ancient and new] // *Spor o drevnih i novyh* – Dispute about ancient and new. M. Iskusstvo. 1985. Pp. 250–264.
10. Foucault M. *Slova i veshchi: Arheologiya gumanitarnyh nauk* [Words and things: Archaeology of humanitarian sciences]. SPb. A-cad. 1994.
11. Braun L. *Histoire de la philosophie*. Paris: Éditions Ophrys, 1973.
12. Braun L. *Théorie et histoire de la philosophie* // *Journal for General Philosophy of Science*. 1979. Vol. 10. № 2. Pp. 234–243.
13. Brehier E. *Histoire de la philosophie. T. I. L'antiquité et la moyen age*. Paris: Félix Alcan, 1938. Pp. 2–37.
14. Gueroult M. *The History of Philosophy as A Philosophical Problem* // *The Monist*. 1969. Vol. 53. № 4. Pp. 563–587.
15. Gueroult M. *Dianoématique. Livre II. Philosophie de l'histoire de la philosophie*. Paris: Aubier, 1979. 275 p.
16. *Models of the History of Philosophy, vol. II: From the Cartesian Age to Brucker*, eds. G. Piaia, G. Santinello. Dordrecht, Heidelberg, London, New York, Springer, 2011.

УДК 101(091)

doi: 10.25730/VSU.7606.19.005

Принцип ответственности в научно-технической деятельности: история и современное состояние проблемы

А. В. Васенкин

кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии,
Иркутский национальный исследовательский технический университет. Россия, г. Иркутск.
ORCID: 0000-0003-1487-6567. E-mail: vassenkinav@yandex.ru

Аннотация. Цель данной статьи – рассмотрение проблемы ответственности в научно-технической деятельности с точки зрения исторического, диалектического и экзистенциального методов. В статье исследуется вопрос ответственности в науке и технике с точки зрения исторического развития, с точки зрения становления ответственности на более высокий уровень в связи с усложнением научно-технической деятельности и возникновением современных технологий, с позиции изменяющегося человеческого существования под воздействием современных технологий.

В настоящее время ответственность в науке и технике – это необходимый компонент развития и прогресса цивилизации, так как в случае непринятия во внимание координат ответственности в науке и технике мир может быть уничтожен. В результате философских изысканий по вопросам науки и техники, в кругах ученых, инженеров и гуманитарных специалистов начинают формулироваться отдельные аспекты общей проблемы ответственности. Наиболее полное выражение принципа ответственности в научно-технической деятельности было сформулировано немецким философом Гансом Йонасом.

Современное состояние проблемы ответственности относится к развитию так называемого комплекса NBIC-технологий, рассматриваемого как система современной научно-технической деятельности. Комплекс NBIC-технологий формирует новое отношение к фундаментальным жизненным принципам, на которых основывается человеческое существование. Открытия и изобретения, организованные в рамках данного комплекса, ставят на повестку дня вопросы, затрагивающие проблемы жизни и смерти, изменения человеческой природы, реорганизации живой материи. В результате чего проблема ответственности выводится на более высокий уровень философского понимания.

Ключевые слова: философия науки и техники, принцип ответственности, NBIC-технологии, научно-техническая деятельность, нанотехнологии, биотехнологии, информационные технологии, когнитивные исследования.

Проблема ответственности в научно-технической деятельности раскрывается в данной статье с позиции трех методов: исторического, диалектического и экзистенциального. Необходимость использования данной методологии обусловлена тем, что, во-первых, проблема ответственности в науке и технике полноценно может быть рассмотрена исключительно с учетом исторической перспективы; во-вторых, наука и техника, объективно, являются факторами, коренным образом изменяющими человеческое существование, поэтому экзистенциальная проблематика также актуальна в данном вопросе; в-третьих, диалектический метод показывает, что проблема ответственности в научно-технической деятельности в XXI веке ставится на более высокий качественный уровень осмысления в связи с развитием современных технологий.

Следует отметить, что развитие проблемы ответственности приходится на начало XX века, когда в обществе активно распространялось телевидение, радио и проводная телефонная связь. Именно в этот момент возникают дискуссии по поводу необходимости осуществления активных мер по регулированию стихийно происходящих процессов взаимодействия достижений науки и техники с общественностью [19].

Рост техносферы увеличивает в наши дни актуальность информационной экологии. Здесь мы обращаем внимание на тот факт, что технизация социального бытия обладает экзистенциальным измерением, так как коренным образом меняется существование миллионов людей – пользователей техники. Среди европейских мыслителей можно обнаружить идеи тех, которые одними из первых обозначили пагубное действие техники на человека, когда последний начинает испытывать серьезные психологические проблемы в связи с повсеместным распространением техники [16; 20].

Теоретическая разработка вопросов ответственности берет свое начало из естествознания. Одним из первых, кто обратил пристальное внимание на этот спектр проблем, был

лауреат Нобелевской премии по физике Вернер Гейзенберг. Он подробно рассмотрел теорию ответственности в контексте создания атомной бомбы и установил, что ученым невозможно предугадать последствия использования их изобретений: «Как правило, открыватель до совершения открытия не может знать ничего о возможностях его применения, и даже потом путь к его практическому внедрению может оказаться столь долог, что никакие предсказания будут невозможны. Так, например, Гальвани и Вольты не могли составить себе никакого представления о позднейшей электротехнике» [5, с. 309].

Сходной точки зрения придерживался и другой всемирно известный ученый – Макс Борн. М. Борн говорит о коллективной вине, когда комментирует факт сбрасывания атомных бомб на японские города американскими военными. Он уверен, что каждый, имеющий отношение к созданию атомной бомбы, несет ответственность за жизни людей: «Здесь мы имеем дело с коллективной виной, с падением нашего нравственного сознания, за что всех нас можно обвинить, включая и меня, хотя я и не имел отношения к разработкам в области ядерной физики», – пишет М. Борн [2]. Аналогично, выдающийся русский ученый и гуманист А. Д. Сахаров был уверен, что ответственность – это обязательная составляющая деятельности ученых: «Ученые и специалисты имеют сейчас или могут иметь огромное влияние на общественное мнение и влияние на органы власти (не следует его переоценивать, но оно существует). Понимая так положение ученых в современном мире, я убежден в их особой ответственности – и в профессиональном, и в общественном плане» [14].

Только после применения атомного оружия и осознания его чудовищных последствий формируется так называемое Пагуошское движение, целью создания которого было ограничение ядерных исследований, переориентация научных интересов на международное сотрудничество. В качестве документального подтверждения участники движения составляют манифест Рассела – Эйнштейна, который подписывается в 1955 г. В манифесте формируется главная идея – повсеместный отказ от агрессии и предупреждение военных действий: «Мы должны научиться мыслить по-новому. Мы должны научиться спрашивать себя не о том, какие шаги надо предпринять для достижения военной победы тем лагерем, к которому мы принадлежим, ибо таких шагов больше не существует; мы должны задавать себе следующий вопрос: какие шаги можно предпринять для предупреждения вооруженной борьбы, исход которой должен быть катастрофическим для всех ее участников?» [12].

В 50-е гг. XX в. человечество подходит к своеобразному рубежу, когда необходимо выработать отчетливое понимание как негативных, так и позитивных последствий научно-технического прогресса, и принять тот факт, что ответственность в науке и технике – это неотъемлемая составляющая: «Вопрос перестает быть абсурдным, если принять тезис, согласно которому мы, хотим этого или не хотим, вступили сегодня в новую этическую эпоху, в которой «ценностью из ценностей» является ответственность» [9, с. 170].

Примечательно, что еще в начале XX в., задолго до трагических событий, связанных с мировыми войнами, русский ученый В. И. Вернадский писал: «Недалеко время, когда человек получит в свои руки атомную энергию, такой источник силы, который дает ему возможность строить свою жизнь, как он захочет. Это может случиться в ближайшие годы, может случиться через столетие. Но ясно, что это должно быть. Сумеет ли человек воспользоваться этой силой, направить ее на добро, а не на самоуничтожение? Дорос ли он до умения использовать ту силу, которую неизбежно должна дать ему наука? Ученые не должны закрывать глаза на возможные последствия их научной работы, научного прогресса. Они должны себя чувствовать ответственными за последствия их открытий. Они должны связать свою работу с лучшей организацией всего человечества» [3, с. 395].

Дальнейшее развитие принципа ответственности происходит, преимущественно, в рамках различных европейских философских направлений. Среди тех, кто внес существенный вклад, был союз немецких инженеров, который сформировался в 50-е гг. XX в. Основанное в 1956 г. на базе данного союза исследовательское сообщество «Человек и техника» объединило под одним направлением совершенно различных специалистов в области социологии, философии, методологии. Здесь необходимо отметить вклад таких ученых, как Алоиз Хунинг, Ханс Ленк, Гюнтер Рополь. Эта группа проводила исследования, направленные на серьезную теоретическую и методологическую рефлексию всевозможных последствий развития научно-технического прогресса.

Например, А. Хунинг ввел в научный оборот термин *Homo Faber* (человек технический). Он указывал на то, что в условиях увеличивающейся в масштабах техногенной цивилизации

принцип ответственности, гуманности и этического контроля в науке и технике крайне необходим. Homo Faber, безусловно, важен, но существует одно принципиальное условие – Homo Faber может существовать только в диалектическом единстве с Homo Sapiens. А Хунинг считает, что современные инженеры должны стать «служителями гуманности», их задачей становится создание пространства для действительно достойной человека жизни» [15, с. 419].

Другой ученый – Х. Ленк – известен тем, что обратил особое внимание на деятельность инженеров и показал: на этапе бюрократизации общественных систем ни ученый, ни инженер больше не являются строгой индивидуальностью: «Вообще, ввиду деления ответственности на множество людей и бесчисленных разветвлений общества и его представительных, принимающих решения органов, должна вступить в свои права коллективная ответственность за применение разработанных технических методов и, частично (вспомним о Манхэттенском проекте первой атомной бомбы), также за разработку крупных технических проектов, если мы не придерживаемся тезиса, что существует обладающий собственной динамикой квазиестественный процесс технологического развития» [11, с. 386].

Значительный вклад в освещение проблемы ответственности принадлежит немецкому философу Гансу Йонасу. В своей работе «Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации» Г. Йонас показывает, что научно-технический прогресс создает необходимость рассмотрения принципа ответственности в контексте обеспечения стабильного будущего цивилизации. «Действуй так, – пишет Г. Йонас, – чтобы последствия твоей деятельности были совместимы с поддержанием подлинно человеческой жизни на Земле. Либо действуй, чтобы последствия твоей деятельности не были разрушительными для будущей возможности такой жизни» [4, с. 213].

Таким образом, мы увидели, что философский опыт разработки принципа ответственности наглядно отражает тот факт, что техногенная цивилизация сегодня сталкивается с существенными социально-этическими проблемами. Если мы говорим о современных технологиях, то к данным технологиям относят т. н. NBIC-технологии (NBIC – Nanotechnology, Biotechnology, Information technology and Cognitive science).

Исходя из большинства практических примеров, которые существуют в сфере распространения NBIC-технологий, принцип ответственности создает систему запретов на проведение таких исследований, которые ориентированы на повышение качества условий существования человечества. Например, согласно итогам социологического опроса, проведенного немецкой ассоциацией IT-компаний BITKOM, каждый четвертый житель Германии готов вживить себе под кожу микрочип. Опрошенные высказывали мнение, что готовы пойти на этот шаг, но только в том случае, если в чипе будут доступны личные данные, в том числе медицинская информация, благодаря которой можно будет быстро опознать человека и оказать ему помощь в случае экстренных ситуаций [17]. Подобный характер социальных настроений представляется достаточно опасным. Даже если человек согласен на подобное вмешательство, то он не в состоянии объективно оценить те непредвиденные негативные последствия, которые могут привести к разрушению не только организма, но и личности [6; 7].

Важно понимать, что научно-техническое сообщество не должно примерять на себя роль Творца. Если же технологии позволят нам проводить лечение смертельных болезней, восстанавливать потерянные конечности, воскрешать людей из мертвых, то это не является прямым руководством к действию. Как указывал в свое время академик И. Т. Фролов: «Мы не можем и дальше продолжать размахивать «флагом Галилея», исходить из принципа «ничего, кроме...» [18].

С точки зрения принципа ответственности, современное научно-техническое развитие должно идти по пути исключения многих инновационных проектов. Например так, как это делается в отношении практики клонирования. Известно, что в Европейском сообществе установлены юридические санкции, которые касаются проектов по клонированию человека, они, в свою очередь, получили свое законопроектное существование [10]. И сегодня существует вполне допустимый вопрос о том, насколько позволительно, особенно после практики клонирования животных, использовать данную технологию применительно к человеку [8].

Рассматривая развитие NBIC-технологий, помимо принципа ответственности, в научно-технической деятельности получает распространение так называемый принцип предосторожности, который можно рассматривать как продолжение темы ответственности. Этот принцип направлен на прогнозирование возможных негативных последствий от реализации

научно-технических проектов. Как пишет Р. Г. Апресян: «Между тем, начиная с 1990-х, актуальность именно принципа предосторожности все шире признается в научно-технологической, экологической, биомедицинской, промышленной, торговой политиках. Он утверждается в качестве этического не только по формальным признакам. Это – действительно – этический принцип, поскольку предметом принципа предосторожности, в отличие от традиционной максимы благоразумия, направленной на обеспечение частного благополучия, является общее благо и интересы других людей [1, с. 26–27].

Таким образом, кратко рассмотрев историю развития проблемы ответственности в науке и технике, а также ее современное состояние, мы можем заключить, что данный принцип отражает специфическую социально-этическую ориентацию NBIC-технологий как характеристику современной научно-технической деятельности. Формирование инновационного облика науки и техники автоматически изменяет научную картину мира, стиль научного мышления, что в свою очередь требует принятия объективного усложнения и расширения пределов ответственности: «И только морально зрелая личность, руководствуясь нравственным императивом, может осознавать меру ответственности за принятие и реализацию технологических решений» [13, с. 74].

Можно заключить, что данный принцип необходим по той причине, что без принятия ответственности научно-техническая деятельность может осуществляться по принципу «Я сам себе хозяин». Когда мы говорим об ответственности в науке и технике, мы подразумеваем получение результатов, которые не являлись бы враждебными и губительными как для социальных, так и для природных систем. Сегодня ученые и инженеры уже не существуют в рамках индивидуального творчества, научно-технические проекты – это результаты деятельности огромного количества людей, в том числе и специалистов гуманитарного направления.

Список литературы

1. Апресян Р. Г. Метадисциплинарные проблемы прикладной этики / Р. Г. Апресян // Прикладная этика: «КПД практичности». Вестник // под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень: Изд-во НИИ ПЭ, 2008. Вып. 32. С. 5–28.
2. Борн М. Моя жизнь и взгляды / М. Борн. М.: Изд-во Прогресс, 1973. 176 с.
3. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. М.: Наука, 1988. 520 с.
4. Гаджикурбанова П. А. Страх и ответственность: этика технологической цивилизации Ганса Йонаса / П. А. Гаджикурбанова // Этическая мысль. 2003. № 4. С. 162–177.
5. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое / В. Гейзенберг; пер. с нем. И. А. Акчуриной, Э. П. Андреевой. М.: Наука, 1989. 400 с.
6. Горохов В. Г. Нанотерроризм: новый тип ответственности современного человека за окружающий нас мир и за будущее в глобальной технонауке [Электронный ресурс] / В. Г. Горохов // Материалы Третьего международного форума «Партнерство государства, бизнеса и гражданского общества при обеспечении информационной безопасности и противодействии терроризму». URL: <http://www.ipib.msu.ru/publications/article21> (дата обращения: 28.02.2018).
7. Горохов В. Г. Нанозтика: значение научной, технической и хозяйственной этики в современном обществе / В. Г. Горохов // Вопросы философии. 2008. № 10. С. 33–49.
8. Гнатик Е. Н. Философско-гуманитарные аспекты проблемы клонирования человека / Е. Н. Гнатик // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: философия. 2003. № 1. С. 112–122.
9. Грейш Ж. Ответственность за будущее поколения: этический смысл трансмиссии / Ж. Грейш // История философии. Вып. 1. С. 164–177.
10. Калинин П. А. Запрет клонирования человека в европейском праве / П. А. Калинин // Конституционное право: восточноевропейское обозрение. 2002 № 4. С. 18–21.
11. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Х. Ленк // Философия техники в ФРГ. М.: Изд-во Прогресс, 1989. С. 372–392.
12. Манифест Рассела – Эйнштейна [Электронный ресурс] // Российский Пагуошский комитет. URL: <http://www.pugwash.ru/history/documents/333.html> (дата обращения: 28.02.2018).
13. Ручкина Г. Ф. Человек в мире техники: история и современность / Г. Ф. Ручкина // Научный вестник МГТУГА. Сер. Философия, социология, политология. 2006. № 101. С. 70–74.
14. Сахаров А. Д. Ответственность ученых [Электронный ресурс]. URL: http://www.sakharov-archive.ru/Raboty/Rabot_41.html (дата обращения: 28.02.2018).
15. Хунинг А. Инженерная деятельность с точки зрения этической и социальной ответственности / А. Хунинг // Философия техники в ФРГ / сост. Ц. Г. Арзаканян, В. Г. Горохов. М., 1989. 528 с.
16. Эллюль Ж. Технологический блеф / Ж. Эллюль // Это человек: антология / сост. П. С. Гуревич. М., 1995. 318 с.

17. Я – киборг [Электронный ресурс] // Непознанный мир. URL: <http://tainy.net/16839-ya-ki-borg.html> (дата обращения: 28.02.2018).

18. V Фроловские чтения. Естествензнание в XXI веке: философские, социальные и этические проблемы (15 ноября 2005 г.) [Электронный ресурс] / Академик Фролов Иван Тимофеевич. URL: <http://www.frolov-it.ru/mem5.html> (дата обращения: 28.02.2018).

19. *Habermas J.* Technology and science as «ideology» / Toward a Rational Society. Heinemann, L., 1971. Pp. 81–122.

20. *Touraine A.* Le retour de l'acteur. Essai de sociologie / A. Touraine. Paris: Librairie Artheme Fayard, 1984. 350 p.

The principle of responsibility in scientific and technical activities: the history and current state of the problem

A. V. Vasenkin

PhD of philosophy, associate professor of history and philosophy,
Irkutsk National Research Technical University. Russia, Irkutsk.
ORCID: 0000-0003-1487-6567. E-mail: vasenkinav@yandex.ru

Abstract. The purpose of this article is to consider the problem of responsibility in scientific and technical activities in terms of historical, dialectical and existential methods. This article examines the issue of responsibility in science and technology from the point of view of historical development, from the point of view of the formation of responsibility to a higher level in connection with the increasing complexity of scientific and technological activities and the emergence of modern technologies, from the perspective of changing human existence under the influence of modern technology.

At present, responsibility in science and technology is a necessary component of the development and progress of civilization, since if the coordinates of responsibility in science and technology are not taken into account, the world can be destroyed. As a result of philosophical research on science and technology, in the circles of scientists, engineers and humanitarian specialists, certain aspects of the General problem of responsibility are beginning to be formulated. The most complete expression of the principle of responsibility in scientific and technical activities was formulated by the German philosopher Hans Jonas.

The current state of the problem of responsibility relates to the development of the so-called complex NBIC-technologies, considered as a system of modern scientific and technical activities. The complex of NBIC technologies forms a new attitude to the fundamental principles of life on which human existence is based. Discoveries and inventions organized within the framework of this complex, put on the agenda issues affecting the problems of life and death, changes in human nature, the reorganization of living matter. As a result, the problem of responsibility is brought to a higher level of philosophical understanding.

Keywords: philosophy of science and technology, the principle of responsibility, NBIC-technology, scientific and technical activities, nanotechnology, biotechnology, information technology, cognitive research.

References

1. *Apresyan R. G.* *Metadisciplinarnye problemy prikladnoj ehtiki* [Meta-disciplinary problems of applied ethics] / R. G. Apresyan // *Prikladnaya ehtika: «KPD praktichnosti». Vedomosti – Applied ethics: «efficiency of practicality»*. Statements // under the editorship of V. I. Bakshtanovskiy, N. N. Karnaukhov. Tyumen: publishing house of Institute of PE. 2008. Issue 32. Pp. 5–28.

2. *Bourne M.* *Moya zhizn' i vzglyady* [My life and views] / M. Bourne. M. Publishing house Progress. 1973. 176 p.

3. *Vernadskij V. I.* *Filosofskie mysli naturalista* [Philosophical thoughts of naturalist] / V. I. Vernadsky. M. Nauka. 1988. 520 p.

4. *Gadzhikurbanova P. A.* *Strah i otvetstvennost': ehtika tekhnologicheskoy civilizacii Gansa Jonasa* [Fear and responsibility: ethics of technological civilization of Hans Jonas] / P. A. Gadzhikurbanova // *Eticheskaya mysl'* – Ethical thought. 2003, No. 4, pp. 162–177.

5. *Heisenberg V.* *Fizika i filozofiya. CHast' i celoe* [Physics and philosophy. The part and the whole] / Heisenberg; translated from German by I. A. Akchurina, E. P. Andreeva. M. Nauka. 1989. 400 p.

6. *Gorohov V. G.* *Nanoterrorizm: novyy tip otvetstvennosti sovremennogo cheloveka za okruzhayushchij nas mir i za budushchee v global'noj tekhnouke* [Nanoterrorism: a new type of responsibility of modern man for the world around us and for the future in global technoscience] [Electronic resource] / V. G. Gorokhov // *Materialy Tret'ego mezhdunarodnogo foruma «Partnerstvo gosudarstva, biznesa i grazhdanskogo obshchestva pri obespechenii informacionnoj bezopasnosti i protivodejstviu terrorizmu»* – Materials of the Third international forum «Partnership of the state, business and civil society in ensuring information security and countering terrorism». Available at: <http://www.ipib.msu.ru/publications/article21> (date accessed: 28.02.2018).

7. Gorohov V. G. *Nanoehtika: znachenie nauchnoj, tekhnicheskoy i hozyajstvennoj ehtiki v sovremennom obshchestve* [Nanoethics: the importance of scientific, technical and economic ethics in modern society] / V. G. Gorokhov // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2008, No. 10, pp. 33–49.
8. Gnatik E. N. *Filosofsko-gumanitarnye aspekty problemy klonirovaniya cheloveka* [Philosophical and humanitarian aspects of the problem of human cloning] / E. N. Gnatik // *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: filosofiya* – Herald of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Philosophy. 2003, No. 1, pp. 112–122.
9. Greish Zh. *Otvetstvennost' za budushchie pokoleniya: ehticheskij smysl transmissii* [Responsibility for future generations: ethical sense of transmission] / Zh. Greish // *Istoriya filosofii* – History of philosophy. Issue 1. Pp. 164–177.
10. Kalinichenko P. A. *Zapret klonirovaniya cheloveka v evropejskom prave* [Prohibition of human cloning in European law] / P. A. Kalinichenko // *Konstitucionnoe pravo: vostochnoevropejskoe obozrenie* – Constitutional law: Eastern European review. 2002, № 4, pp. 18–21.
11. Lenk H. *Otvetstvennost' v tekhnike, za tekhniku, s pomoshch'yu tekhniki* [Responsibility in engineering, technology, technology] / H. Lenk // *Filosofiya tekhniki v FRG* – Philosophy of technology in Germany. M. Publishing house Progress. 1989. Pp. 372–392.
12. *Manifest Rassela– Ejnshtejna* – Russell– Einstein Manifesto [Electronic resource] // *Rossijskij Paguoshskij komitet* – Russian Pugwash Committee. Available at: <http://www.pugwash.ru/history/documents/333.html> (accessed: 28.02.2018).
13. Ruchkina G. F. *Chelovek v mire tekhniki: istoriya i sovremennost'* [Man in the world of technology: history and modernity] / G. F. Ruchkina // *Nauchnyj vestnik MGTUGA* – Scientific herald of MSTUCA. Ser. Philosophy, sociology, political science. 2006, No. 101, pp. 70–74.
14. Saharov A. D. *Otvetstvennost' uchenyh* [Responsibility of scientists] [Electronic resource]. Available at: http://www.sakharov-archive.ru/Raboty/Rabot_41.html (date accessed: 28.02.2018).
15. Huning A. *Inzhenernaya deyatelnost' s tochki zreniya ehticheskoy i social'noj otvetstvennosti* [Engineering activities in terms of ethical and social responsibility] / A. Huning // *Filosofiya tekhniki v FRG* – Philosophy of technology in Germany / comp. C. G. Arzakanyan, V. G. Gorokhov. M. 1989. 528 p.
16. Ellul J. *Tekhnologicheskij blef* [Technological bluff] / Jacques Ellul // *Eto chelovek: antologiya* – This is a man: the anthology / comp. P. S. Gurevich. M. 1995. 318 p.
17. *Ya – kiborg* – I am a cyborg [Electronic Resource] // *Nepoznannyj mir* – Unknowable World. Available at: <http://tainy.net/16839-ya-kiborg.html> (date accessed: 28.02.2018).
18. *V Frolovskie chteniya. Estestvoznaniye v XXI veke: filosofskie, social'nye i ehticheskie problemy (15 noyabrya 2005 g.)* – V Frolov readings. Natural science in the XXI century: philosophical, social and ethical problems (November 15, 2005) [Electronic resource] / Academician Ivan Frolov. Available at: <http://www.frolov-it.ru/mem5.html> (date accessed: 28.02.2018).
19. Habermas J. *Technology and science as «ideology»* / Toward a Rational Society. Heinemann, L., 1971. Pp. 81–122.
20. Touraine A. *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie* / A. Touraine. Paris: Librairie Artheme Fayard, 1984. 350 p.

О современной социально-политической харизме ислама

И. С. Мавляутдинов

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

Аннотация. Секуляризация, претендующая на атрибутивность мировоззренческих трендов современного мира, в процессе своего «наступления» встречается с очевидным «сопротивлением» в лице ренессанса религиозного мировосприятия. Представителям и апологетам различного вероисповедания, сообразно символу веры, аутентичному их религии, свойственно задаваться вечными вопросами бытия, а лавинообразно множась проблемы социокультурной действительности множат их (представителей и апологетов) число. В частности, актуальными для научного (эпистемологического) осмысления являются вопросы о взаимовлиянии религиозных традиций и современных социокультурных/цивилизационных преобразований. Автор статьи исходит из того, что ислам сегодня характеризуется распространением своего духовного влияния, при этом в отличие от других конфессий, он устойчив идеологически, социально и культурно. Представляется, что ислам, будучи «духовной семьей с четкими границами» (в отличие от «духовных семей Европы с нечеткими границами», как-то протестантизм), обладает сильной социально-политической харизмой, имеющей потенциал к нарастанию. Основная интенция статьи заключается в том, что реформы, переводящие ислам в плоскость конструктивного взаимодействия со светским государством, а значит, обозначающие путь к достижению взаимопонимания на всех уровнях взаимодействия, осуществимы благодаря религиозно-философским идеям джадидизма. Обращается внимание и на необходимость смягчения крайностей в интерпретировании догматики ислама (своего рода его мировоззренческой перверсии), имеющейся сегодня по большей части на Западе (в Европе) в связи с увеличением числа террористических атак. В России же, где ислам имеет автохтонный характер, эти проявления выражены в меньшей степени, в том числе благодаря непрекращающейся работе отечественных ученых по его переосмыслению. В основу исследования легли концептуальные положения и выводы, содержащиеся в трудах отечественных и зарубежных философов и социологов, использованы методы текстологического и компаративного анализа, а также метод герменевтики – интерпретирование.

Ключевые слова: ислам, социально-политическая харизма ислама, потенциал нарастания, политизация ислама, джадидизм.

Традиционные представления, которым и сегодня следует ислам, не предполагают четко очерченных политических целей и предпочтений в концепциях общественной жизни. Сама его философия и социальная доктрина регулирует все, что необходимо исламу в политическом смысле, а именно: любые различия и противоречия в обществе преодолеваются одним единственным условием – верой. Философия ислама формирует социально-направленный идеологический вектор, мощный дискурс которого вызывает у верующих убежденность в справедливости и единстве общественных устремлений, именно этот вектор неминуемо встраивает в общественное сознание коллективизм [10; 11]. Между тем «религиозность старая» (так именуется традиционный тип религиозности современный социолог религии Даниель Эрвье-Леже), присущая т. н. практикующим верующим (посещающим приход по воскресеньям, соблюдающим посты), к сожалению, в силу разных причин изживает себя в Европе. Усредненное отношение европейцев к религии может быть проиллюстрировано изречением из французской карикатуры: «Я не верил в себя, свои силы и поэтому обратился к вере, к тебе – Богу. Поэтому теперь я верю в себя, и у меня сложности с верой в тебя». Вообще же, как отмечает Д. Эрвье-Леже, «в современном контексте текучести верований пути религиозной идентификации часто непредсказуемы и изменчивы» [18, с. 266].

Будучи религией всеобъемлющей, ислам поглощает и политическую культуру мусульманских обществ, сама правомерность которой также определяется религиозными методами. Следует отметить, что в среде мусульманских улемов преобладают два непримиримых и диаметрально противоположных мнения о внутренних предпосылках упадка мусульманской цивилизации. Так, по мнению фундаменталистов, неудачи современных исламских стран объ-

ясняются внедрением в мусульманское общество чуждых понятий и обычаев, отходом от вековых традиций ислама – одной из трех генетически связанных религий (наряду с иудаизмом и христианством), «в рамках которых теизм развивался в наиболее чистом виде» [1]. С другой стороны (по мнению модернистов и реформаторов), все как раз наоборот: причина этих неудач заключается не в отступлении от прежних обычаев, а в их сохранении. Особенный вес при этом имеют консерватизм и огромное влияние исламского духовенства, ответственного за живучесть убеждений и обычаев, которые сегодня утратили созидательную мощь и прогрессивный настрой, актуальные тысячу лет назад. Фанатизм в его исповедании – вот то, что осуждают модернисты, а не религиозность общества и тем более не сам ислам.

Проблематичность, однако, заключается в том, что только лишь посредством теоретических рассуждений парадигма общественно-политического устройства, способная послужить модернизации мусульманского общества, не может быть просто взята и скопирована. Такого рода модернизационные явления всегда есть результат эволюционно-поступательного, порою мучительного преобразования общества, включающего и его идеологию. Политическая философия ислама находится исключительно в религиозном измерении, что является причиной, по которой подобные трансформации не осуществляются.

Один из ведущих западных исследователей ислама, Бернард Льюис (1916–2018 гг.), приводил два ярких примера в подтверждение вышеозначенных точек зрения: Иран с его исламской революцией и светская демократия Турции [9]. Так, по мнению ученого (далеко не единственного рассуждавшего в подобном ключе), продолжение пути фундаментализма приведет мусульманскую цивилизацию к катастрофе. Эта точка зрения, относящаяся к ближневосточным народам, справедлива и для всего мусульманского мира: продолжение неукоснительного движения по раз и навсегда выбранному пути неминуемо заведет в тупик, и тогда, в окружении более успешных стран, не останется и шанса на выход из усугубляющегося колониального состояния. В случае если мусульманские народы смогут найти пути обхождения разногласий и объединения усилий в построении единого экономического и политического пространства, то тогда они, вне всякого сомнения, смогут явить миру новый расцвет исламской культуры, к тому же в условиях глобализации различные культуры «вынуждены искать сообщаемость друг с другом, разместившись на одной планете» [13, с. 10].

Осознание необходимости такой реформы назрело во многих современных мусульманских странах. И в этом контексте именно российские мусульмане, в частности мусульмане Татарстана, могут предоставить уникальный опыт реформ, переводящих ислам в плоскость конструктивного взаимодействия со светским государством. В основе этого опыта, указывающего путь к достижению взаимопонимания, находится джадидизм. Следует напомнить, что одним из виднейших представителей джадидизма является Шигабутдин Марджани (1818–1889). Именем богослова Марджани названа Соборная мечеть в г. Казани, а в связи с 200-летием со дня его рождения в столице Татарстана 20 ноября 2018 г. был открыт памятник этому великому татарскому просветителю [3], что, безусловно, свидетельствует о непреходящем значении джадидизма и в XXI веке.

Многие западные исследователи ислама рассматривают его как крайне традиционный, фундаментальный феномен, недооценивая либо вовсе игнорируя удивительную гибкость ислама, основанную на его философии, потенциально открытой к нововведениям. А ведь философия, а значит, вдумчивое проживание, есть «идейное подспорье жизненно самостоятельного человека» [17]. Выпячивая же проблемный исламизм, акцентируя внимание на предписанной неукоснительности традиций, эти мыслители упускают из виду прогрессивные идеи джадидизма.

Возникновение джадидизма как полноценного общественно-политического движения доказывает способность ислама не только к успешному интегрированию в иные культуры, но и активному их изменению посредством привнесения своих ценностей и идей. Основываясь на заложенном в философии ислама принципе «доводов разума», джадиды настаивали на критическом осмыслении мусульманских традиций, требуя рассматривать их в историческом аспекте, утверждая при этом, что ислам обязывает мусульман искать принципы социального порядка, наиболее подходящие для того или иного исторического периода. Движущей идеей джадидов являлось убеждение, что мусульмане отступили от изначального свободного духа Корана, заменили его традициями и директивами, сохранившимися со средневековья. Само понятие джихада, активно используемое фундаменталистами, рассматривалось ими в его изначальном смысле, означающем усердие. Джадиды заявляли о равенстве всех людей, мужчин

и женщин, терпимости к светскому государству и другим религиям [2; 14]. В политическом плане джадидам были близки идеи европейской Конституции и парламентаризма такого типа, который, по их утверждению, лежит в основе шуры – предписываемого Кораном и Сунной коллективного принятия решений.

Вместе с этим исследователи ислама отмечают и другие тенденции. Фактом является то, что в условиях слабости государства, сопровождающей ломку общественно-политической системы России в 1990-х годах, в ее регионах, населенных мусульманами, стали наблюдаться процессы радикализации и политической ангажированности ислама [10; 12]. Аналитики отмечают, что джихадизм Северного Кавказа являлся удобным инструментом в борьбе местных кланов, к тому же прикрываемый им террор позволял устранять конкурентов и успешно манипулировать федеральным центром. Однако следует учитывать, что провозглашенный в то время исламизм был явлением неоднородным, меняющим степень своего радикализма в зависимости от условий. От того и проявлялся он чаще всего в виде сложных, смешанных тенденций: при получении политических дивидендов и власти экстремисты становились умеренными, а не найдя взаимопонимания с властью, умеренные уходили в экстремистское подполье [10].

Также аналитики отмечают, что радикальный ислам не способен стать объединяющим фактором в условиях этнической клановости и сильных этнических традиций, но в случае критического обострения социальной ситуации или наложения друг на друга экономических и политических противоречий может сыграть роль последней капли, переполняющей чашу стабильности.

Существует огромное количество западных публикаций, посвященных современным политическим проблемам ислама и его влиянию на государство, зачастую политически предвзятых. Особый взгляд западных исследователей на этот вопрос касается взаимодействия ислама с гражданским обществом и его проявления на международной арене в условиях глобализации. Обращает на себя внимание тот факт, что почти все эти работы написаны в обвинительном тоне и характеризуются отрицательным отношением к исламу, виноватому, по мнению этих авторов, не только в своих проблемах, но и во многих проблемах международного сообщества [2]. Однако есть и другие авторы, на обширном фактическом материале показывающие, что сегодняшние проблемы связаны не столько с исламом, сколько с геополитикой самих западных государств, и предлагающие отделять террористические акты от термина «исламские» [7; 8]. Ими характеризуется как неверное (неправдивое) наделение той или иной внешнеполитической акции какого-либо мусульманского государства ярлыком «исламская», даже несмотря на то, что заметна повсеместная исламизация мусульманского общества [5].

Как среди отечественных, так и среди зарубежных исследователей бытуют несколько точек зрения и на истоки исламского фундаментализма. Так, сторонники идеи о том, что исламизация – побочный продукт процессов возрождения ислама, отмечают закономерность и даже естественность реакций традиционного общества, возникающих на фоне этого возрождения в ответ на давление процессов глобализации.

Другие же исследователи подчеркивают: за политическими проявлениями ислама, особенно в виде крайних, радикальных его форм, стоит борьба различных политических групп за социально-экономические интересы. В качестве предпосылок «энергии протеста» ими используется неравенство мусульманских стран в международных отношениях, а также нерешенность острых социальных и экономических проблем. При этом, обладая мощной социальной харизмой, ислам способен перевести любой подобный протест в религиозную плоскость, а отсутствие в авторитарных мусульманских государствах светских правовых механизмов способно обеспечить исламизму роль единственно возможной в таких условиях оппозиции [9].

Действие харизмы может как нарастать, так и иссякать. Так, начавшееся в XX в. и продолжившееся на стыке XX и XXI веков иссякание харизмы («былая готовность к «жертвоприношению интеллекта» в пользу веры, т. е. в пользу людей, обладающих харизмой, сменяется принесением былой веры в жертву интеллекту, рациональности, расчету») [4] сегодня в лице исламского вероучения несет потенциал нарастания. Какими же атрибутивными чертами наделяет харизма своего носителя? На наш взгляд, это: 1) четкое/конкретно сформулированное осознание собственных целей вкупе с открытостью самовыражения; 2) ярко выраженная способность воздействовать не только на группу, но и на массы; 3) колоссальный заряд энергии, распространяющийся вовне. Думается, что актуальная правомерность использования термина «харизма» в социально-политическом контексте задается комплексным воздействием нескольких групп причин:

– западноевропейское христианство (в частности, в лице протестантизма) – это «духовная семья с нечеткими границами» [16, с. 133]. В нашей же интерпретации ислам – это «духовная семья с четкими границами», с учетом того, что в России ислам имеет «автохтонный» характер [11, с. 248];

– харизма проявляется как в политической, так и в обычной и религиозной жизни. Как отмечает В. И. Гараджа, «без нее не было бы той веры, которая дает силы людям совершать чудеса, преодолевать, казалось бы, непреодолимое, уповать на то, что и “невозможное возможно”» [4];

– действие харизмы в истории, согласно М. Веберу, может как «увеличиваться, так и иссякать» [4];

– культурно-цивилизационные потоки дня сегодняшнего смешивают понятия этноса как культурно-этнической общности и нации как общности культурно-политической (пресловутые глобализация и мультикультурализм все еще имманентны современному ходу истории).

Перед нами не было цели показать весь спектр взаимосвязей философии ислама и политики. Нам было важно подчеркнуть то, что ислам, как религия, обладающая собственной философией, и в международных отношениях, и во внутренней политике следует сообразно своей социально-политической харизме, способной создать из него как созидательный инструмент, так и разрушительное оружие. Доверяя человеку Божественное благословение, ислам в глазах верующего является единственным и неоспоримо-истинным мерилom его поступков, что предопределяет соблазн использования ислама в политических целях, формируя феномен политического ислама. Для философов представляет интерес грань восприятия верующими собственного бытия, обращающая ислам как инструмент созидания в ислам-оружие, а также механизм этого перехода из одного состояния в другое, основой которого является глубокая социальная доктрина ислама, отождествляемая мусульманами с социальной справедливостью, равенством всех людей перед Всевышним. Теизм, развиваемый исламом, – «это способная быть принятой современным человеком без “разлома” в сознании рациональная и логическая философская доктрина и религиозное учение». [19, с. 12]. Вселяют же уверенность в благоприятном исходе нарастания социально-политического потенциала ислама (помимо прочего) и доминирующие в современной философской мысли (В. А. Канке) «аналитическая философия и философия коммуникативного разума» [6, с. 277].

Не вызывает сомнения, что «сегодня в мире происходит глобальное религиозное возрождение» [20, с. 20]. Современный ислам вынужденно противостоит таким вызовам, решение которых либо глубоко его реформирует (переосмыслит, перенаправит), либо он исчезнет, как единое объединяющее мусульман начало, рассыпавшись на множество изолированных радикальных сект. Спровоцированный исламский радикализм в сочетании с волнами миграции способен породить ответную реакцию в виде неофашизма, прикрытого на этот раз эгидой борьбы за демократические ценности и устроить в Европе множество антимусульманских актов, «эффективность» которых способна будет превзойти любой «исламистский» теракт. Между тем «внутри исламского мира зреют мощные силы противостояния терроризму, выявляется стремление разоблачить искусно сконструированный миф об “исламском” лице терроризма» [15, с. 20]. Плодотворно развивающийся в парадигме джадидизма ислам сегодня проявляет себя в способности внести вклад в поддержание мирной жизни и стабильности будущего, ибо вряд ли вызовет возражение, что «... сочетая веру с разумом, увязывая религию с философией и наукой, совмещая крепкую привязанность к своей культуре с уважением к вере и культуре другого, можно гармонично примирить их в себе...» [20, с. 15–16].

Опасность политизации ислама направлена в первую очередь на него самого, заставляя его играть по правилам Запада, под его контролем и на его поле, превращая ислам в очередную манипулятивную идею, «красную угрозу», опасное и чужое явление, отрицающее демократию и «либеральные ценности».

Список литературы

1. Аверинцев С. С. Теизм. Новая философская энциклопедия. ИФ РАН. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01169b48a469a83c6b8d4d16> (дата обращения: 28.10.2018).
2. Бжезинский З. Великая шахматная доска. М.: Международные отношения, 2010. 256 с.
3. В Казани открыли памятник Шигабутдину Марджани // Новостной портал Inkazan.ru. URL: <https://inkazan.ru/news/city/20-11-2018/v-kazani-otkryli-pamyatnik-mardzhani> (дата обращения: 21.11.2018).

4. *Гараджа В. И.* Харизма // Новая философская энциклопедия / ИФ РАН. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHbb6bbbed980347b8e2096bb> (дата обращения: 27.10.2018).
5. *Донцов В. Е.* Ислам в международных отношениях // Дипломатический ежегодник 1997. М. : Научная книга, 1997. С. 62–89.
6. *Канке В. А.* Современная философия. М. : Омега-Л, 2013. 329 с.
7. *Кепель Ж.* Джихад. Экспансия и закат исламизма. М. : Ладомир, 2004. 468 с.
8. *Ланд Р. Г.* Ислам в истории России. М. : Восточная литература РАН, 1995. 267 с.
9. *Льюис Б.* Ислам: что пошло не так? // Россия в глобальной политике. 2003. Т. 1. № 1. С. 94–101.
10. *Мавляутдинов И. С.* Ислам, политика и современность // Вестник экономики, права и социологии. 2012. Апрель – Май – Июнь. URL: <http://www.vestnykeps.ru/0212/50.htm> (дата обращения: 05.11.2018).
11. *Малахов В., Летняков Д.* Ислам в восприятии российского общества: сравнительно-политический аспект // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2018. № 2(36). С. 248–271. DOI: <http://doi.org/10.22394/2073-7203-2018-36-2-248-271>.
12. *Малашенко А. В.* Ислам во внешней политике России // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспект. 2007. № 7. С. 28–32.
13. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире / под ред. П. Бергера, С. Хантингтона; пер. с англ. В. В. Сапова. М. : Аспект Пресс, 2004. 379 с.
14. *Наумкин В. В., Макаров Д. В.* Исламский фактор в мировой политике и интересы России // Стратегия России. 2007. № 7. С. 53–66.
15. *Нысанбаев А. Н.* Становление глобальной этики взаимопонимания // Вопросы философии. 2017. № 8. С. 11–20.
16. *Трофимов С. В.* Религиозный вопрос и светское государство: кризис регуляции по Д. Эрвье-Леже // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2017. Т. 23. № 4. С. 126–146. DOI: [10.24290/1029-3736-2017-23-4-126-146](https://doi.org/10.24290/1029-3736-2017-23-4-126-146).
17. *Фатенков А. Н.* Мировоззренческие апории современной России // Философская мысль. 2014. № 1. С. 203–262. DOI: [10.7256/2306-0174.2014.1.10624](https://doi.org/10.7256/2306-0174.2014.1.10624).
18. *Эрвье-Леже Д.* В поисках определенности: парадоксы религиозности в обществах развитого модерна // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2015. № 1 (33). С. 254–268.
19. *Яран С. Д.* Рациональность веры в Бога в современной философии религии / пер. с турецкого И. С. Мавляутдинова; под науч. ред. Л. С. Астаховой / ИСФНиМК К(П)ФУ. Казань : ИД МеДДок, 2017. 212 с.
20. *Esposito G., Watson M.* Introduction. Religion and Global Order / ed. J. L. Esposito-M. Watson. Cardiff: University of Wales Press, 2000.

On contemporary socio-political charisma of Islam

I. S. Mavlyautdinov

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

Abstract. Secularization, which claims to be attributable to the ideological trends of the modern world, in the process of its «offensive» meets with obvious «resistance» in the face of the renaissance of the religious world perception. Representatives and apologists of various religions, according to the symbol of faith, authentic to their religion, tend to ask themselves eternal questions of being, and the multiplying problems of sociocultural reality multiply their (representatives and apologists) number. In particular, questions of the mutual influence of religious traditions and modern sociocultural / civilizational transformations are relevant for scientific (epistemological) understanding. The author of the article proceeds from the fact that Islam today is characterized by the spread of its spiritual influence, while, unlike other confessions, it is stable ideologically, socially and culturally. It seems that Islam, being a «spiritual family with clear boundaries» (as opposed to «spiritual families of Europe with fuzzy boundaries, such as Protestantism»), has a strong socio-political charisma that has the potential to grow. The main intention of the article is that the reforms that translate Islam into a plane of constructive interaction with a secular state, and therefore signify a path to mutual understanding at all levels of interaction, are feasible thanks to religious and philosophical ideas of Jadidism. Attention is also drawn to the need to mitigate the extremes in interpreting the dogma of Islam (a kind of its ideological perversion), which is available today mostly in the West (in Europe) due to the increasing number of terrorist attacks. In Russia, where Islam has an autochthonous character, these manifestations are less pronounced, including due to the incessant work of domestic scientists in rethinking it. The study was based on conceptual statements and conclusions contained in the works of domestic and foreign philosophers and sociologists, using the methods of textual and comparative analysis, as well as the method of hermeneutics – interpretation.

Keywords: Islam, the social and political charisma of Islam, the potential for growth, the politicization of Islam, Jadidism.

References

1. Averincev S. S. *Teizm. Novaya filosofskaya ehnciklopediya IF RAN* [Theism. New philosophical encyclopedia. IPh RAS]. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01169b48a469a83c6b8d4d16> (accessed: 28.10.2018).
2. Bzhezinskij Z. *Velikaya shahmatnaya doska* [Grand chessboard]. M. International relations. 2010. 256 p.
3. *V Kazani otkryli pamyatnik Sigabutdinu Mardzhani* – In Kazan a monument to Shigabutdin Marjani was opened // *Novostnoj portal Inkazan.ru* – News portal Inkazan.ru. Available at: <https://inkazan.ru/news/city/20-11-2018/v-kazani-otkryli-pamyatnik-mardzhani> (accessed: 21.11.2018).
4. Garadzha V. I. *Harizma* [Charisma] // *Novaya filosofskaya ehnciklopediya* – New encyclopedia of philosophy / Institute of philosophy RAS Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHbb6bbbed980347b8e2096bb> (date accessed: 27.10.2018).
5. Doncov V. E. *Islam v mezhdunarodnyh otnosheniyah* [Islam in international relations] // *Diplomaticheskij ezhegodnik 1997* – Diplomatic Yearbook 1997. M. Nauchnaya kniga (Scientific book). 1997. Pp. 62–89.
6. Kanke V. A. *Sovremennaya filosofiya* [Modern philosophy]. M. Omega-L. 2013. 329 p.
7. Capel J. *Dzhihad. EHkspansiya i zakat islamizma* [Jihad. Expansion and decline of Islamism]. M. Lado-mir. 2004. 468 p.
8. Landes R. G. *Islam v istorii Rossii* [Islam in the history of Russia]. M. Eastern literature of RAS. 1995. 267 p.
9. Lewis B. *Islam: chto poshlo ne tak?* [Islam: what went wrong?] // *Rossiya v global'noj politike* – Russia in global politics. 2003, vol.1, No. 1, pp. 94–101.
10. Mavlyautdinov I. S. *Islam, politika i sovremennost'* [Islam, politics and modernity] // *Vestnik ehkonomiki, prava i sociologii. 2012. April' – Maj – Iyun'* – Herald of economics, law and sociology. 2012. April – May – June. Available at: <http://www.vestnykeps.ru/0212/50.htm> (date accessed: 05.11.2018).
11. Malahov V., Letnyakov D. *Islam v vospriyatii rossijskogo obshchestva: sravnitel'no-politicheskij aspekt* [Islam in the perception of Russian society: comparative political aspect] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, Church in Russia and abroad. 2018, № 2 (36), pp. 248–271. DOI: <http://doi.org/10.22394/2073-7203-2018-36-2-248-271>.
12. Malashenko A. V. *Islam vo vneshnej politike Rossii* [Islam in the foreign policy of Russia] // *Islam v sovremennom mire: vnutrigosudarstvennyj i mezhdunarodno-politicheskij aspekt* – Islam in the modern world: domestic and international political aspect. 2007, No. 7, pp. 28–32.
13. *Mnogolikaya globalizaciya. Kul'turnoe raznoobrazie v sovremennom mire* – Many faces of globalization. Cultural diversity in the modern world / ed. by P. Berger, S. Huntington; transl. from English by V. V. Sapov). M. Aspect Press. 2004. 379 p.
14. Naumkin V. V., Makarov D. V. *Islamskij faktor v mirovoj politike i interesy Rossii* [Islamic factor in world politics and the interests of Russia] // *Strategiya Rossii* – Strategy of Russia. 2007, No. 7, pp. 53–66.
15. Nysanbaev A. N. *Stanovlenie global'noj ehtiki vzaimoponimaniya* [Formation of global ethics of mutual understanding] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2017, No. 8, pp. 11–20.
16. Trofimov S. V. *Religioznyj vopros i svetskoe gosudarstvo: krizis regulyacii po D. Hervieu-Léger* [Religious question and the secular state: the crisis of regulation in D. Hervieu-Léger] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya* – Herald of Moscow University. Episode 18. Sociology and political science. 2017, vol. 23, No. 4, pp. 126–146. DOI: [10.24290/1029-3736-2017-23-4-126-146](https://doi.org/10.24290/1029-3736-2017-23-4-126-146).
17. Fatenkov A. N. *Mirovozzrencheskie aporii sovremennoj Rossii* [Worldview aporia of modern Russia] // *Filosofskaya mysl'* – Philosophical thought. 2014, No. 1. Pp. 203–262. DOI: [10.7256/2306-0174.2014.1.10624](https://doi.org/10.7256/2306-0174.2014.1.10624).
18. Hervier-Léger D. *V poiskah opredelennosti: paradoksy religioznosti v obshchestvah razvıtogo moderna* [In search of certainty: paradoxes of religiosity in societies of developed modernity] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, Church in Russia and abroad. 2015, № 1 (33), pp. 254–268.
19. Yaran S. D. *Racional'nost' very v Boga v sovremennoj filosofii religii* [Rationality of belief in God in modern philosophy of religion] / translated from Turkish by I. S. Mavlyautdinov; under scientific ed. by L. S. Astakhova / Institute of social and philosophical Sciences and mass communications. Kazan. IDMedDoc. 2017. 212 p.
20. Esposito G., Watson M. Introduction. Religion and Global Order / ed. J. L. Esposito-M. Watson. Cardiff: University of Wales Press, 2000.

Специфика философского опыта

М. В. Вольферц

аспирант кафедры социальной философии, онтологии и теории познания,
Алтайский государственный университет. Россия, г. Барнаул.
E-mail: marina_wolfherz@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется специфика философского опыта, рассматривается и как составляющая духовной культуры человека, и как самостоятельный философский феномен. По мнению автора, в современных философских исследованиях преобладает первая трактовка понимания философского опыта, сближающая его с философским дискурсом. Согласно данной трактовке, философский опыт предстает как переживание философом процесса философствования, представленное в философском тексте. Однако автор полагает, что такая интерпретация философского опыта не раскрывает его специфики. В данной статье отмечается, что философский опыт – это не просто опыт того или иного философа как опыт постижения бытия и сущего, выраженный на вербальном уровне. Непостижимое чувственно-рациональным образом и невыразимое дискурсивными средствами бытие человека в мире предполагает обращение философа к поиску иных средств постижения и выражения этого бытия и, соответственно, задает понимание философии не только как особой формы дискурса, но и как духовной практики. По мнению автора, актуальность проблемы исследования специфики философского опыта связана с тем, что в перспективе поднимает важные вопросы методологического плана, а именно: что должен включать в себя философский опыт? на чем он должен основываться? какова ценность данного опыта, если в нем содержится непостижимый аспект бытия?

Ключевые слова: культура, философский опыт, экзистенциальный опыт, бытие, присутствие.

Актуальность исследования проблемы философского опыта определяется тем, что с помощью раскрытия и концептуализации данного понятия удастся привлечь внимание к проблеме взаимосвязи теоретической деятельности философа с его образом жизни. Через обращение к понятию философского опыта мы ставим своей целью показать, что задача философа – это не столько выработка тех или иных концепций о мире, сколько трансформация собственного существования, собственного образа жизни. Так, П. Адо утверждал, что философия находится между двух полюсов: полюс речи (дискурс) и полюс действия – и, по его мнению, философа стоит искать там, где философия выстрадана самой жизнью, а не в философских рассуждениях. Согласно нашему исследованию, философия выступает в качестве познания человеческого существования и познания мира через собственное существование. Говоря словами С. Кьеркегора, философ должен мыслить для того, чтобы жить, а не жить для того, чтобы мыслить. Подобные идеи мы находим в творчестве многих философов экзистенциалистов, представителей философии жизни, а также в творчестве русских религиозных мыслителей. Для того, чтобы раскрыть специфику философского опыта в качестве теоретико-методологического базиса, мы ориентируемся на идеи таких философов, как С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, А. Бергсон, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк, И. А. Ильин.

Границы исследования проблемы определения философского опыта довольно широки и, по сути, вырастают из таких фундаментальных вопросов, как: что такое философия? кто такой философ? какова специфика философского познания мира? Действительно, что остается в определении философа, если вынести за скобки любые дальнейшие характеристики: философ-(экзистенциалист) или философ-(позитивист), философ-(идеалист) или философ-(материалист) и т. д.? При этом сведение ответа на данный вопрос до его этимологической интерпретации в понимании философии как любви к мудрости, а философа как того, кто любит мудрость, не может нас устроить, так как, с одной стороны, данное действие приведет к редуцированию проблемы, а с другой стороны, ответ снова поставит перед нами те же вопросы, но в иной формулировке: что такое мудрость и как человек воплощает свою любовь к ней? А если учитывать тот факт, что роль философии в жизни человека и общества постоянно меняется, включая современный этап, то ее определение оказывается весьма трудной задачей еще и потому, что в конечном итоге мы будем иметь дело не с философией, но с философиями.

Исследуя проблему философского опыта, мы можем отметить, что фундаментальных работ, посвященных осмыслению философского опыта в качестве самостоятельной проблемы, не так много, но при этом существуют попытки определения данного понятия в контексте решения проблем, связанных с анализом роли и задач философии как таковой, а также возможностей ее практического применения.

Так, И. В. Цветкова в статье «Структура философской культуры» говорит о том, что данная культура представляет собой систему, включающую те элементы, которые с одной стороны маркируют деятельность философов-«профессионалов», а с другой стороны – те элементы, которые являются результатом их деятельности. По мнению И. В. Цветковой, группа первых элементов является «ядром» философской культуры, в состав которого входят философский опыт, философское мышление и философская деятельность. В свою очередь результатом развития данных элементов являются формирование философского мировоззрения, традиций и философских текстов.

Говоря о специфике философского опыта, И. В. Цветкова выделяет следующие его особенности: разнообразие источников, сложную иерархию строения, противоречивость, трагичность, историчность, подчиненность универсальной идее, личностный характер – и указывает, что «философский опыт можно определить как систематизированный результат восприятия индивидом многообразия жизненных явлений, имеющий исторический характер и находящий свое выражение в категориальных формах» [16, с. 11]. Важно отметить, что И. В. Цветкова, перечисляя особенности философского опыта, не раскрывает их значения, не рассматривает отдельно. В частности, не ясны источники и структура философского опыта. Также возникает вопрос, почему автор указывает именно на трагичность как на особенность философского опыта (например, И. А. Ильин, напротив, в качестве критериев переживания подлинного философского опыта выделяет чувства любви и радости). И еще возникает важный вопрос следующего характера. Из определения, предложенного автором, следует, что философский опыт – это то, что находит свое выражение в категориях, то есть в философском дискурсе, однако возможно ли, чтобы такой опыт был сосредоточен только в сфере переживания? Или был выражен в языке, но не в рамках философского дискурса (предполагающего обращение к категориально-понятийным структурам), а в рамках поэтического произведения, обращенного к образам, метафорам, аллегориям?

Е. А. Тюгашев в статье «Философия как опыт свободы» также обращается к понятию философского опыта и рассматривает его как чувственно-практическое знание, выступающее «источником философского познания» [14, с. 46]. Автор выделяет два аспекта философского опыта. Первый позволяет рассматривать его как индивидуальный, личностный опыт философа, в результате которого мыслитель конструирует свое учение. Второй раскрывает философский опыт как «совокупный опыт человечества, концептуализированный в философских системах» [14, с. 46]. По сути, и И. В. Цветкова, и Е. А. Тюгашев так или иначе выделяют внутреннее содержание философского опыта и его актуализацию в культуре в виде текстов и философских систем, которые составляют основной корпус развития истории философии. Однако, считая определение философского опыта И. В. Цветковой слишком абстрактным, оторванным от практической стороны философии как таковой, Е. А. Тюгашев утверждает следующее: сфера политики является актуальной сферой приложения философских теорий, она позволяет выделить некий философский праксис, направленный на реализацию «опыта свободы». Как отмечает Е. А. Тюгашев, «философ экспериментально (или в общественно-политической деятельности) реализует практики свободы – от самодисциплинирования до освобождения» [14, с. 50]. И, по мнению автора, практика свободы конституирует философский опыт как некий «эмпирический» базис. На наш взгляд, такая интерпретация философского опыта является ограниченной и указывает лишь на один аспект реализации философского опыта, выраженный в преобразовании социального бытия, в качестве которого выступают общественно-политические системы и отношения. Соответственно, свобода также рассматривается в рамках данного региона бытия, и Е. А. Тюгашев не затрагивает ее онтогносеологический, этический и другие аспекты.

Таким образом, мы можем говорить о том, что современные авторы, обращаясь к проблеме философского опыта, указывают на то, что, во-первых, это личностный опыт философа; во-вторых, это опыт, который выражается в философском дискурсе; в-третьих, это опыт, который становится частью культуры человечества в виде теоретических построений и в виде их реализации в социальном бытии человека.

Мы согласны с тем, что философский опыт является личным опытом философа, принадлежащим философу непосредственно на экзистенциальном уровне. Однако, если говорить о его значении в философствовании, то оно не может быть сведено только к роли некоего источника формирования культуры или преобразования социального бытия. Конечно, и такие подходы имеют право на существование, однако в таком случае остаются за скобками следующие вопросы: что открывается философу посредством философского опыта? что может быть критерием подлинности этого открытия? можем ли мы говорить о существовании философского опыта вне культуры (как формы объективации этого опыта в тексте, например), вне философского дискурса?

Итак, философский опыт связан с опытом бытия в мире конкретного философа на уровне переживания и осмысления этого бытия. Очень важно сделать акцент на том, что личный опыт формируется в ситуациях, которые онтологически предстоят философу, которые он не может избежать как человек, существующий в мире, и к которым, например, относятся ситуации смерти близких людей. Однако, особым образом переживая, проживая этот опыт, осмысляя его, философ может открывать для себя возможность постижения бытия как целенаправленное стремление постичь его *тайну*. Отсюда вырастает осознанное стремление мыслителя к абсолютной истине, желание узреть Бога, испытать воление к нему, как говорил И. А. Ильин.

Подтверждение данной идеи мы находим в творчестве многих мыслителей, в том числе М. К. Мамардашвили, согласно которому философия – это всегда некий внутренний акт, вспышка сознания, путь к которой проходит через собственные переживания или испытания человека, и только благодаря этому он обретает уникальный, никем неповторимый живой опыт. «И его нельзя понять с помощью дедукции из имеющихся слов, а можно только, повторяю, испытать, если угодно, пройти какой-то путь страдания. И тогда окажется, что испытанное нами имеет отношение к философии» [6, с. 46]. Однако важно не только само переживание, но и его осмысление; важно отстраниться от непосредственного переживания радости или горя, дистанцироваться, посмотреть на ситуацию как бы сверху, задать вопросы «почему я так счастлив?» или «почему я испытываю страдание?», то есть рефлексия по поводу переживаемых состояний и порождает так называемый личный опыт, который впоследствии возможно облечь в философские понятия, передать, используя возможности философского дискурса. «Философия – это оформление и до предела развитие состояний с помощью всеобщих понятий, но на основе личного опыта» [6, с. 45]. Через переживания и их осмысление философ и может обнаружить в личном опыте сверхличное содержание, универсальное, то, что выходит за рамки только его «так-бытия» в мире и связывает с другими людьми, с бытием вообще. В этом и заключается ценность собственного личного опыта философа.

О связи между личным опытом и философствованием размышляет и А. Л. Никифоров. В статье «Философия как личный опыт» он проводит грань между философией и наукой, утверждая, что главным отличием деятельности философа от ученого будет поиск и выражение *собственного* понимания мира и *своего* отношения к нему. Результатом философского творчества является создание нового смысла, нового истолкования вечных проблем. Исходным же пунктом любого философского исследования будет служить «субъективная неудовлетворенность существующими решениями и желание устранить эту неудовлетворенность» [8, с. 69]. Тем самым на любых философских изысканиях лежит отпечаток личности философа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что философия, как философствование, рождается из личного опыта философа, это его «пройденный путь», пережитый и выраженный впоследствии в философских понятиях и категориях, то, что в онтологическом ракурсе выводит его из бытия личного в бытие сверхличностное, которому он и противостоит, и принадлежит одновременно. Очевидно, что философия, особенно если мы говорим о западноевропейской традиции, прежде всего, обнаруживает себя в философском дискурсе. Результаты философской рефлексии тех или иных мыслителей, начиная с античности, дошли до нас в их текстах. И, да, в этом смысле мы можем говорить о философском опыте как суммарном опыте философской мысли на протяжении всей истории философии. Но что, если обратиться к философскому опыту как таковому, как к непосредственному переживанию? Философы с древних времен, как отмечал М. К. Мамардашвили, посредством мысли совершают акты трансцендирования, об этом подробно писал и Н. А. Бердяев, который противопоставлял трансцендирование и объективацию. В этом смысле явление философского опыта в текстах – это, скорее, объективация, в то время как его непосредственное переживание является актом

трансцендирования, то есть актом вопрошания за пределы наличного предметного бытия. И в этом смысле понятие философского опыта оказывается шире понятия философского дискурса, так как в своей онтологической специфике, будучи направленным на переживание того, что находится «по ту сторону» сущего, данного предметным образом (Бога, Бытия, Единого, Добра, Свободы, Истины и т. д.) допускает не только другие способы выражения данного переживания, помимо дискурса, но и в принципе содержит в себе невыразимое и непостижимое. Не случайно И. А. Ильин называет философию «духовным делом», и многие мыслители, говоря о духовном опыте как опыте философии, указывая на ограниченность рационально-чувственных форм познания.

Ю. М. Резник в статье «Человек вопрошающий. О назначении философа» указывает на то, что для того, чтобы быть философом в подлинном смысле этого слова, необходимо «обладать способностями к философствованию как к особому рода духовной практике» [10, с. 149], и если вопрошание, созерцание, коммуникация, по сути, характеризуют познавательную деятельность любого философа, то духовная практика, как отмечает исследователь, – «удел избранных». В свою очередь, П. Адо отмечает, что иллюстрацией понимания философии как духовной практики являются античные философские школы, трактующие философию как искусство жизни, а философский акт – как «конверсию, переворачивающую всю жизнь, меняющую само бытие того, кто ее совершает» [1]. Так, например, известное упражнение стоиков в воображаемом переживании собственной смерти означает, по мнению П. Адо, формирование навыков мудрой и осмысленной жизни. Главной задачей этого упражнения является превзойти «себя частичного и пристрастного» и суметь возвыситься до масштабов универсума, открыть «видение сверху», осознать свою принадлежность всему мирозданию. Это переход к подлинному существованию, достижение самосознания, видения мира, обретение состояния покоя и свободы. Таким образом, философия трактуется не только как сфера философского дискурса, но и как жизнь философа, включающая в себя духовные практики, а философом объявляется тот, кто способен их осуществить.

По мнению М. Хайдеггера (который, на первый взгляд, не говорит о духовной составляющей философствования специальным образом), чтобы определить философию, нужно «попасть в философию», а это значит попасть в сферу осмысления бытия, которое не может быть опредмечено. «Философы отзываются на бытие сущего, когда они говорят, что есть сущее, поскольку оно есть, то наш разговор с философами также должен отзываться на бытие сущего» [15, с. 22]. О бытии вопрошающий узнает через сущее, но в отношении него он должен занять определенную позицию, встретиться с ним определенным образом, например, посредством удивления. Еще Платон и Аристотель отмечали, что удивление является отправной точкой философствования. Человек, движимый удивлением перед сущим, пытается постичь тайну бытия, и тем самым рождается философия, становящаяся философствованием как состоянием переживания и осмысления бытия сущего. В связи с этим вопрос о специфике философского опыта обретает новое измерение, которое можно условно обозначить как выходящее за пределы личного бытия философа в мире в сферу единого бытия. Иными словами, благодаря философскому опыту характерной особенностью бытия философа в мире является обнаружение связи этого бытия с бытием мирового целого.

Если обратиться к восточной философии, например, к даосизму, то можно вспомнить притчу о Чжуан-цзы и Хуэй Ши, стоявших над рекой Хао и наблюдавших за резвящимися пескарями. Чжуан-цзы, указав на них, сообщил, что в этом заключено счастье рыб, на что Хуэй Ши ответил, что Чжуан-цзы не рыба и, следовательно, он не может высказывать подобных суждений. За этим последовало следующее признание Чжуан-цзы: «Я узнал об этом из моего собственного счастья, которое я испытал, стоя над рекой Хао» [18, с. 114]. Эти слова Чжуан-цзы, по сути, указывают на особую позицию философа, созерцающего мир, позволяющую переживать его на уровне первичной онтологической целостности. И поскольку бытие первичнее мысли, которая пытается его схватить, облечь в слово, то прежде, чем сказать о бытии, философ должен его определенным образом пережить. Такой вид переживания, следуя мысли Р. Роллана, можно назвать «океаническим чувством», это значит «ощущать себя волной в беспредельном океане, быть частью таинственной и бесконечной реальности» [2, с. 29]. Личный характер философского опыта в этом смысле сопряжен с мотивацией философа к переживанию и постижению бытия, направляя нас к основополагающему смыслу философского опыта, заключенному в его онтологической выраженности, укорененности в самом бытии.

Итак, мы должны отметить, что исследование специфики философского опыта является сложной философской проблемой, анализ которой должен учитывать не только исторические формы философствования и философии как сферы духовной культуры, но и саму специфику философствования, которое может выходить за рамки философского дискурса. Философский опыт, формирующийся на фоне экзистенциальной истории бытия в мире конкретного мыслителя, включает в себя не только его личные переживания, но и само переживание «сверхличного» характера бытия, которое не может быть объективировано и адекватно выражено посредством философских категорий и понятий. При этом важно, чтобы, представляя как состояние особого присутствия, переживания реальности, превосходящее рамки предметности и субъект-объектного разделения мира, философский опыт включал в себя и те духовные практики и упражнения, которые могут способствовать его очищению и актуализации.

Список литературы

1. Адо П. Духовные упражнения и античная философия [Электронный ресурс]. URL: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%90/ado-pjer/duhovnie-uprazhneniya-i-antichnaya-filosofiya> (дата обращения: 02.11.2018).
2. Адо П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлис и Арнольдом И. Дэвидсоном. Челябинск: Социум, 2010. 288 с.
3. Дао дэ цзин. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 144 с.
4. Ильин И. А. Религиозный смысл философии: Три речи 1914–1923 [Электронный ресурс]. URL: http://legitimist.ru/lib/philosophy/i_ilin_religioznyj_smysl_filosofii.pdf (дата обращения: 02.11.2018).
5. Корнеев М. Я., Торчинов Е. А. «Хайдеггер и восточная философия: поиски взаимодополнительности культур» [Электронный ресурс]. URL: <https://unotices.com/book.php?id=24426&page=1> (дата обращения: 01.11.2018).
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию // Философия философии. Тексты философии: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2012. 347 с.
7. Мерло-Понти М. В защиту философии / Пер. с франц., примеч. и послесл. И. С. Вдовиной. М.: Иностранная литература, 1996. 248 с.
8. Никифоров А. Л. Философия как личный опыт // Философия философии. Тексты философии: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2012. 347 с.
9. Ойзерман Т. И. Философия философии // Философский журнал. 2008. № 1. С. 6–14.
10. Резник Ю. М. Человек вопрошающий. О назначении философа // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2014. № 1 (33). С. 147–154.
11. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. Переиздание. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1986. 464 с.
12. Торчинов Е. А. Пути философии Востока и Запада: Познание запредельного. СПб.: Пальмира, Книга по требованию, 2017. 463 с.
13. Торчинов Е. А. Религии мира. Опыт запредельного. Психотехника и трансперсональные состояния / Е. А. Торчинов. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. 384 с.
14. Тюгашев Е. А. Философия как опыт свободы // Вестник НГУ. Серия: Философия. 2012. Том 10, вып. 4. С. 46–51.
15. Хайдеггер М. Что это такое – философия? // Философия философии. Тексты философии: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2012. 347 с.
16. Цветкова И. В. Структура философской культуры // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2002. № 1. С. 5–16.
17. Черданцева И. В. Прологомены к пониманию человека в философии. Барнаул: Концепт, 2014. 166 с.
18. Чжуан-цзы. М.: Книга по требованию, 2016. 232 с.
19. Ясперс К. Разум и экзистенция. М.: Канон+, 2013. 336 с.
20. Ясперс К. Философия. Книга третья. Метафизика. М.: Канон+, 2012. 296 с.

Specificity of philosophical experience

M. V. Volferts

postgraduate student of the Department of social philosophy, ontology and theory of knowledge,
Altai State University. Russia, Barnaul.
E-mail: marina_wolfherz@mail.ru

Abstract. The author of this article explores the specifics of philosophical experience, considering it both as a component of a person's spiritual culture and as an independent philosophical phenomenon. According to the author, the first interpretation of the understanding of philosophical experience, which brings it closer to

philosophical discourse, prevails in modern philosophical research. According to this interpretation, the philosophical experience appears as the philosopher's experience of the process of philosophizing presented in the philosophical text. However, the author believes that such an interpretation of philosophical experience does not reveal its specificity. This article notes that the philosophical experience is not just the experience of this or that philosopher as the experience of comprehending being and being, expressed on a verbal level. Incomprehensible in a sensually rational way and ineffable by discursive means, the being of man in the world presupposes the philosopher to look for other means of comprehending and expressing this being and, accordingly, sets understanding of philosophy not only as a special form of discourse, but also as spiritual practice. According to the author, the relevance of the problem of studying the specifics of philosophical experience is related to the fact that in the future it raises important questions of the methodological plan, namely: what should the philosophical experience include? What should it be based on? What is the value of this experience if it contains an incomprehensible aspect of being?

Keywords: culture, philosophical experience, existential experience, being, presence.

References

1. Ado P. *Duhovnye uprazhneniya i antichnaya filosofiya* [Spiritual exercises and ancient philosophy] [Electronic resource]. Available at: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%90/ado-pjer/duhovnie-uprazhneniya-i-antichnaya-filosofiya> (accessed: 02.11.2018).
2. Ado P. *Filosofiya kak sposob zhit': Besedy s Zhanni Karlis i Arnol'dom I. Dehvidsonom* [Philosophy as a way to live: Conversations with Jeannie Carlisle and Arnold I. Davidson]. Chelyabinsk. Socium. 2010. 288 p.
3. *Dao deh czin – Tao te Ching*. SPb. Azbuka, Azbuka-Atticus. 2018. 144 p.
4. Il'in I. A. *Religioznyj smysl filosofii: Tri rechi 1914-1923* [Religious meaning of philosophy: Three speeches 1914-1923] [Electronic resource]. Available at: http://legitimizist.ru/lib/philosophy/i_ilin_religioznyj_smysl_filosofii.pdf (accessed: 02.11.2018).
5. Korneev M. YA., Torchinov E. A. «Haidegger i vostochnaya filosofiya: poiski vzaimodopolnitel'nosti kul'tur» [«Heidegger and Eastern philosophy: the search for complementarity of cultures»] [Electronic resource]. Available at: <https://unotices.com/book.php?id=24426&page=1> (accessed 01.11.2018).
6. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [As I understand philosophy] // *Filosofiya filosofii. Teksty filosofii: uchebnoe posobie dlya vuzov – Philosophy of philosophy. Texts of philosophy: textbook for universities*. M. Academic project, Fund «Mir». 2012. 347 p.
7. Merleau-Ponty M. *V zashchitu filosofii* [In defense of philosophy] / Transl. from Fr., notes and afterward by I. S. Vdovina. M. Inostrannaya literatura (Foreign literature). 1996. 248 p.
8. Nikiforov A. L. *Filosofiya kak lichnyj opyt* [Philosophy as personal experience] // *Filosofiya filosofii. Teksty filosofii: uchebnoe posobie dlya vuzov – Philosophy of philosophy. Texts of philosophy: textbook for universities*. M. : Academic project, Fund «Mir». 2012. 347 p.
9. Oizerman T. I. *Filosofiya filosofii* [Philosophy of philosophy] // *Filosofskij zhurnal – Philosophical journal*. 2008, No. 1, pp. 6–14.
10. Reznik Yu. M. *CHelovek voproschayushchij. O naznachanii filosa* [Man inquiring. On the appointment of the philosopher] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Seriya «Social'nye nauki» – Herald of Nizhny Novgorod University named after N. Lobachevsky. Series «Social sciences»*. 2014, № 1 (33), pp. 147–154.
11. Seneka L. A. *Nravstvennye pis'ma k Luciliyu. Pereizdanie* [Moral letters to Lucilius. Reissue]. Kemerovo. Kemerovo book publishing house. 1986. 464 p.
12. Torchinov E. A. *Puti filosofii Vostoka i Zapada: Poznanie zapredel'nogo* [Ways of philosophy of East and West: Knowledge of the beyond]. SPb. Palmyra, Book on demand. 2017. 463 p.
13. Torchinov E. A. *Religii mira. Opyt zapredel'nogo. Psihotekhnika i transpersonal'nye sostoyaniya* [Religions of the world. Experience beyond. Psycho and transpersonal states] / by E. A. Torchinov. SPb. Petersburg Oriental Studies. 2000. 384 p.
14. Tyugashev E. A. *Filosofiya kak opyt svobody* [Philosophy as the experience of freedom] // *Vestnik NGU. Seriya: Filosofiya – Herald of NSU. Series: Philosophy*. 2012, volume 10, issue 4, pp. 46–51.
15. Heidegger M. *Chto eto takoe – filosofiya?* [What is philosophy?] // *Filosofiya filosofii. Teksty filosofii: uchebnoe posobie dlya vuzov – Philosophy of philosophy. Texts of philosophy: textbook for universities*. M. Academic project, Fund «Mir». 2012. 347 p.
16. Cvetkova I. V. *Struktura filosofskoj kul'tury* [Structure of philosophical culture] // *Vestn. Samar. gos. un-ta – Herald of Samara State University*. 2002, No. 1, pp. 5–16.
17. Cherdanceva I. V. *Prolegomeny k ponimaniyu cheloveka v filosofii* [Prolegomena to understanding of the person in philosophy]. Barnaul. Concept. 2014. 166 p.
18. *Chzhuan-czy – Chuang-Tzu*. M. Book on demand. 2016. 232 p.
19. Jaspers K. *Razum i ehkzistenciya* [Reason and existenz]. M. : Canon+. 2013. 336 p.
20. Jaspers K. *Filosofiya. Kniga tret'ya. Metafizika* [Philosophy. Book three. Metaphysics]. M. : Canon+. 2012. 296 p.

Видные ученые XIX в. – уроженцы Вятского края (И. Ф. Яковкин, Ф. Я. Попов, А. Ф. Попов)

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. Статья посвящена раскрытию вклада в отечественную науку и просвещение видных ученых – уроженцев Вятского края И. Ф. Яковкина, Ф. Я. Попова и А. Ф. Попова. Первая часть статьи раскрывает факты жизни и деятельности первого вятского ученого-методиста и первого руководителя Императорского Казанского университета Ильи Федоровича Яковкина (1764–1836). Выпускник Вятской духовной семинарии и учительских курсов (учительской семинарии) при Санкт-Петербургском главном народном училище, он прославился как автор первых отечественных учебников «Всемирной истории» в трех частях и «Летоисчислительного изображения Российской истории». Его по праву, наряду с М. В. Ломоносовым, можно считать основоположником отечественной методики преподавания истории в общеобразовательных учреждениях. В 1805–1813 гг. И. Ф. Яковкин стал первым руководителем Казанского университета и внес большой вклад в развитие одного из первых вузов России. Он навсегда вписал свое имя золотыми буквами в историю этого славного учебного заведения. Он был также первым заслуженным профессором университета. В статье также рассказывается о взаимоотношениях И. Ф. Яковкина с рядом известных людей своего времени (М. Бартельсом, С. Я. Румовским, Н. И. Лобачевским и др.), приводятся факты его биографии, впервые собранные воедино в данной статье. Во второй части статьи приводятся биографические сведения об одном из первых вятских ученых и директоров Вятской мужской гимназии Ф. Я. Попове (1784–1840) и его сыне, известном математике А. Ф. Попове (1815–1878/1879). Раскрывается их вклад в науку и развитие образования в Вятке и Казани.

Ключевые слова: Вятская губерния, Вятка, Вятская духовная семинария, Казань, Казанский университет, Илья Федорович Яковкин, Николай Иванович Лобачевский, Вятская мужская гимназия, Федор Яковлевич Попов, Александр Федорович Попов.



И. Ф. Яковкин



А. Ф. Попов

Публикация данной статьи ставит перед собой целью вывести из плена забвения имена трех славных ученых-педагогов – уроженцев Вятского края И. Ф. Яковкина, Ф. Я. Попова и А. Ф. Попова, которые в свое время внесли значительный вклад в развитие науки и образования, а затем их имена практически канули в Лету. Первая часть статьи повествует об И. Ф. Яковкине, далее наш рассказ идет о Ф. Я. и А. Ф. Поповых.

Императорский Казанский университет имеет богатую историю. Ему было суждено стать третьим – после Московского и Санкт-Петербургского, – отечественным университетом;

он был открыт в 1804 году, вскоре после учреждения в России в 1802 году первых восьми министерств и среди них Министерства народного просвещения. Естественно, что личность *первого* руководителя Казанского университета Ильи Федоровича Яковкина должна бы была вызывать особый интерес у историков. Однако, как это ни покажется странным, до настоящего времени его исследовательская и организаторская деятельность не получили достаточного освещения на страницах научных изданий. Невероятно, но факт; имя И. Ф. Яковкина, увы, прочно забыто, во всяком случае, на Вятской земле.

Илья Федорович Яковкин родился в 1764 г. в семье священника села Богородского Соликамского уезда Пермской губернии. Получив начальное обучение в доме своего дяди, игумена Соликамского Вознесенского монастыря, восьмилетний Илья был определен на обучение в 1772 г. в Вятскую духовную семинарию. Во время пребывания в семинарии он самостоятельно занимался изучением новых языков, и притом настолько успешно, что оказался в состоянии перевести с французского языка «Историю Роберта, герцога Нормандского», впоследствии изданную в типографии отдельной книгой [13]. В дальнейшем им было написано значительное количество трудов, преимущественно исторического характера [12].

Окончив в 1782 г. курс в семинарии, И. Ф. Яковкин получил в ней должность учителя русской, славянской и латинской грамматики и географии. Но уже в 1783 г. он был вызван в Санкт-Петербург в числе трех лучших выпускников, вместе с И. Мышкиным и Е. Шутихиным, для продолжения образования на только что открывшихся учительских курсах при Санкт-Петербургском главном народном училище. Вскоре эти учительские курсы официально стали называться учительской семинарией. В то время это было единственное учебное заведение в России, где можно было получить специальное педагогическое образование.

20 августа 1786 г. состоялся первый выпуск Санкт-Петербургской учительской семинарии. Ее окончили всего 20 человек. Пятая часть выпуска, а именно четыре выпускника, были направлены в город Вятку для работы в местном главном народном училище (далее – ГНУ), которое только начинало свою работу. Это были уроженец Тверской губернии Ефим Виглинский, Григорий Тихомиров из Московской губернии, Тимофей Рапинов из Казанской губернии и уроженец села Кырмыж Вятского уезда Вятской губернии Иван Мышкин [3, с. 74].

Можно с уверенностью утверждать, что Вятское ГНУ в начальный период своей работы было укомплектовано учительскими кадрами так хорошо, как никакое другое в России. В Вятском ГНУ было четыре класса, и в каждый класс был направлен выпускник столичной учительской семинарии.

И. Ф. Яковкин также окончил курс обучения в самом первом выпуске учительских курсов и был удостоен звания «Учитель высших разрядов по историческим и географическим предметам». Начиная с 1787 г., он состоял в должности преподавателя истории, географии, русского и латинского языков в придворном певческом корпусе, где Яковкин преподавал также естественную историю и современные языки: французский и немецкий.

В годы работы в столице И. Ф. Яковкин прославился как переводчик иностранных учебников, а в 1787–1789 гг. им был написан и издан один из первых отечественных учебников – «Всемирная история» в трех частях. Первая часть учебника была подготовлена при участии знаменитого педагога того времени Федора Ивановича Янковича де Мириево [10, с. 198–201]; авторство второй и третьей частей полностью принадлежало И. Ф. Яковкину.

Новаторство И. Ф. Яковкина при создании этого учебника состояло в том, что он отказался от господствовавшей в историографии того времени периодизации всемирной истории в соответствии с четырьмя монархиями (Ассиро-Вавилонской, Мидо-Персидской, Греко-Македонской и Римской). Взамен методист-новатор предложил монографический характер изложения исторических событий (войн, монархий, освоения территорий и т. п.). Сильная сторона И. Ф. Яковкина как методиста заключается и в том, что в свой учебник он включил достаточно полный анализ экономического состояния общества, вопросы развития искусства, описание быта и культуры народов.

В силу отсутствия в то время в науке общей теории периодизации всемирной истории автор, естественно, не мог создать всеобъемлющей картины исторического процесса. Тем не менее его учебник, несомненно, послужил здоровым и сильным стимулом к созданию учеными-историками более позднего периода такой картины и, разумеется, новых, более совершенных учебников. Учебное пособие И. Ф. Яковкина широко применялось в главных и малых народных училищах в течение ряда лет и стало важной вехой в развитии учебника истории в России [11, с. 64].

Другой важнейшей заслугой И. Ф. Яковкина как методиста стало создание учебника российской истории «Летоисчислительное изображение Российской истории» (Санкт-Петербург, 1798).

Как известно, российская история как самостоятельный учебный предмет вводилась в учебных заведениях России значительно позднее всеобщей истории. Сами сведения по русской истории в XVIII в. были весьма отрывочными. Первые учебники по истории России были написаны еще М. В. Ломоносовым: «Краткий Российский летописец» и «Древняя Российская история (до 1054 г.)». Но после смерти великого русского ученого прошло немало времени, и потребовались новые учебные пособия по истории. Учебник И. Ф. Яковкина следовал в русле работ М. В. Ломоносова. Он был невелик, имел всего 42 страницы [2, с. 122]. Такое ограничение по объему было наложено соответствующей программой обучения. Собственно говоря, школьные учебники и должны отличаться краткостью; в этом случае легче выделить главное в изучаемом материале.

Все учебники Яковкина отличались краткостью, сочетавшейся с энциклопедичностью, и имели характер справочных изданий. В них содержалось много фактов, но, конечно, не всегда прослеживалась связь между ними. Не было четкого разделения на различные исторические эпохи. В основу периодизации ученым были положены периоды царствований. Кратко излагались основные политические, экономические и культурные события в истории России [9, с. 13].

Разумеется, в своих учебниках по российской истории И. Ф. Яковкин не мог прямо раскрыть социальное положение простого народа, но в то же время он сообщает, в частности, о крупных народных восстаниях, и это во времена, когда самодержавие стремилось вытравить в народе память о них. Логичность и последовательность в изложении, строгость в отборе материала, строгий и вместе с тем ясный и популярный язык изложения способствовали популярности и долговечности учебных пособий И. Ф. Яковкина.

Своими трудами он, вслед за М. В. Ломоносовым и В. Н. Татищевым, стал одним из основоположников методики преподавания истории в российской педагогике. В том, что в конце XVIII – начале XIX вв. история как учебный предмет стала рассматриваться как дисциплина важная и необходимая, есть немалая заслуга и И. Ф. Яковкина [8, с. 67].

Учебники И. Ф. Яковкина были написаны для комиссии о народных училищах, которая собиралась открывать, начиная с 1786 г., главные и малые народные училища. Причем в губернских городах открывались главные, а в уездах – малые народные училища.

Но в таком значительном городе, как Казань, в конце 1798 г. состоялось открытие даже не главного народного училища, а гимназии, и для нее формировался учительский персонал. В состав учителей этой гимназии в 1799 г. был определен и И. Ф. Яковкин, с поручением ему исторического и географического классов, иными словами, он становился учителем истории и географии. Он исполнял также обязанности и инспектора классов, говоря современным языком, был заместителем директора по учебной работе, т. е. завучем.

В это время И. Ф. Яковкин уже пользовался большой известностью как преподаватель и как автор учебников, причем учебников новаторских для своего времени. В 1804 г. И. Ф. Яковкин удостоился особой благодарности попечителя учебных заведений губернии Степана Яковлевича Румовского и был назначен исправляющим должность директора, а в 1805 г. был утвержден директором гимназии.

5 ноября 1804 г. император Александр I подписал «Утвердительную грамоту» и «Устав Императорского Казанского университета». 14 февраля 1805 г. – дата официального открытия университета. Некоторые учителя гимназии, в том числе И. Ф. Яковкин, одновременно с исполнением обязанностей гимназических преподавателей были зачислены в штат университета. И. Ф. Яковкин стал ординарным профессором при кафедре российской истории, географии и статистики, а также директором университета.

Как директор И. Ф. Яковкин пользовался расположением и неограниченным доверием С. Я. Румовского; он имел огромный авторитет среди преподавателей в начальный период существования университета. Стиль работы Яковкина можно бы было охарактеризовать как авторитарный; он энергично подавлял малейшие попытки членов совета к проведению в жизнь автономных начал, которые были «дарованы» университетским уставом 1804 года. Такое положение оказалось возможным для Яковкина главным образом ввиду того переходного состояния, в котором находился Казанский университет вплоть до полного его открытия в 1814 г.

А пока университет обходился без выборных ректора и деканов, без разделения на факультеты, без правильно поставленного преподавания – и все это продолжалось до осени

1811 г. Фактически университет был «в полной унии» с гимназией, то есть оба учебных заведения существовали совместно. Ввиду этого Яковкин именовался «профессором-директором». В течение первых десяти лет существования университета он соединял в своем лице звание директора гимназии с фактическими обязанностями ректора университета.

В начальный период деятельности Казанского университета И. Ф. Яковкину пришлось бороться против группы преподавателей, недовольных его методами работы. Особую активность в этой борьбе против профессора-директора проявляли адъюнкты Г. И. Карташевский и И. И. Запольский, профессора П. А. Цеплин, Герман и Каменский. Однако благодаря поддержке Румовского Яковкину удавалось неизменно одерживать верх. К тому же основная часть преподавательского состава поддерживала Илью Федоровича.

Поначалу физические и математические дисциплины вели Запольский и Карташевский, но 5 декабря 1806 г. из-за конфликта с И. Ф. Яковкиным они (и ряд других преподавателей) были уволены. Преподавать математику было поручено наиболее подготовленным студентам. Студенты вели занятия и по некоторым другим дисциплинам. Ситуация изменилась только в 1808 г. с прибытием в университет видных немецких ученых, которых отобрал и пригласил С. Я. Румовский. В феврале 1808 г. в Казань приехал профессор Мартин Бартельс, друг и учитель великого немецкого математика Карла Фридриха Гаусса. 2 марта он начал читать курс лекций по «чистой математике». В сентябре того же года в университете начал работу известный математик Каспар Реннер, а в 1810 г. – профессор теоретической и опытной физики Броннер и профессор астрономии Литтров.

Между прочим, в эти годы студентом университета был его будущий ректор Н. И. Лобачевский. 31 мая 1809 г. он стал так называемым *камерным студентом*, получив положительную аттестацию И. Ф. Яковкина, в которой отмечалось не только его хорошее поведение, но и успехи в науках. И действительно, Лобачевский пользовался в университете доверием; именно ему осенью 1809 г. было поручено проверить инвентарь химического кабинета, оставшегося после смерти адъюнкта Эверста. В 1811 г. Лобачевский окончил университет. 26 марта 1814 года 21-летний Н. И. Лобачевский, по ходатайству Броннера и Бартельса, был утвержден адъюнктом чистой математики.

Но вернемся к И. Ф. Яковкину. Смерть С. Я. Румовского 8 июля 1812 г. стала началом конца того полномочного положения в университете, какое занимал И. Ф. Яковкин. Новый попечитель М. А. Салтыков выступил его решительным противником, и в июле 1813 г. И. Ф. Яковкин вынужден был сложить с себя обязанности профессора-директора. В 1814 г. во главе университета стал впервые избранный советом университета ректор Иван Осипович (Иоганн Баптист) Браун (1774–1819), выпускник Венского университета. Он руководил вузом в 1813–1819 гг.

Тем не менее авторитет Яковкина как ученого и профессора оставался значительным. Неслучайно 27 марта 1816 г. он первым был утвержден во вновь введенном в университете почетном звании «заслуженный профессор университета».

Однако в 1819 г. в Казань приехал ревизор М. Л. Магницкий, который дал крайне отрицательное заключение о состоянии дел в университете: он обнаружил хозяйственный беспорядок, склоки, «отсутствие благочестия». Похвалы Магницкого удостоился только физико-математический факультет. В отчетном докладе он предложил вообще закрыть университет, но император Александр I наложил резолюцию: «Зачем уничтожать, лучше исправить». В результате самого М. Л. Магницкого назначили попечителем Казанского учебного округа; ему, естественно, и было поручено «произвести исправление». Для начала Магницкий уволил ректора Брауна и девять профессоров; в том числе он изгнал из университета без пенсии И. Ф. Яковкина, который уже давно не был директором.

Бартельс и другие иностранцы-преподаватели вынуждены были уехать, а 28-летнего Лобачевского, уже успевшего показать незаурядные организаторские способности, назначили, вместо Бартельса, деканом физико-математического факультета. В 1827–1846 гг. Н. И. Лобачевский был ректором Казанского университета, причем он был первым ректором университета из числа его выпускников.

Что касается И. Ф. Яковкина, то в дальнейшем он работал в Санкт-Петербургской учительской семинарии. В сентябре 1827 г., уже после падения М. Л. Магницкого, И. Ф. Яковкин сделал было безуспешную попытку определиться вновь на службу в Казанский университет.

В годы, последовавшие за увольнением его из университета, Яковкин жил в Царском селе, но потом снова переехал в Казань, где и скончался 26 марта (7 апреля) 1836 г. Его дочь Прасковья Ильинична (1794–1858) была женой профессора, барона Егора Васильевича Вран-

геля, который, в свою очередь, приходился троюродным братом Егору Ермолаевичу Врангелю – деду Петра Николаевича Врангеля, который стал, как известно, видным деятелем «белого» движения в годы Гражданской войны в России. Впрочем, как говорится, это уже совсем другая история...

В 1811 г. в губернском городе Вятке была открыта первая в крае мужская гимназия. В 1819 г. директором Вятской мужской гимназии стал учитель словесности и латинского языка Федор Яковлевич Попов (1784–1840), занимавший эту должность по 1835 г. Он происходил из духовного сословия, был выпускником Ярославской духовной семинарии и Санкт-Петербургского пединститута. Пользовался благосклонностью попечителя учебного округа М. Л. Магницкого.

Важным событием в период директорства Ф. Я. Попова было посещение гимназии 9 октября 1824 г. российским императором Александром I. Он прибыл в сопровождении генерала Дибича и лейб-медика Виллие в 13 часов и пробыл в гимназии около часа. Очевидец Косарев рассказывал: «Входя в гимназию, Государь спрашивал встретивших и сопровождавших его профессора Казанского университета Г. С. Суворцева и Ф. Я. Попова о гимназическом доме: когда он был построен и как приобретен гимназией, о количестве учащихся, куда поступают на работу» [1, с. 17]. Высочайшему «визитатору» были показаны классы, рисунки и изделия учащихся, библиотека, таблицы и др. В 1830 г. Попов получил в награду за службу Высочайший подарок – бриллиантовый перстень с аметистом стоимостью в 1000 р. [6, с. 86].

В заслугу директору Ф. Я. Попову можно поставить то, что ему удалось создать прекрасный педагогический коллектив. Учителя гимназии не только проявляли себя с положительной стороны как педагоги, но и активно занимались научно-исследовательской работой, прежде всего в области местной географии и истории, топографии, метеорологии, изучения флоры и фауны, других богатств Вятского края. Фактически тогдашние учителя были единственными представителями научной мысли в регионах, своего рода светочами знания среди мрака неграмотности.

Подтвердим этот тезис на примере двух учителей гимназии, оставивших яркий след в ее истории. В 1814 г. Министерство народного просвещения поручило учителям «поверить всеобщее землеописание Российской империи в той части ее, которая имеет отношение к Вятскому краю» [4, с. 320]. Смотрители уездных училищ присылали в гимназию описание природы, истории и культуры уездов, в которых они сами работали. Летом была организована серия командировок учителей в уезды. Видным учителем-исследователем первой Вятской мужской гимназии в начальный период ее работы был Александр Яковлевич Некрасов. Он составил обширный труд «Вятская флора» (в 2 т.), «Описание насекомых Вятской губернии» и доставил в Казанский университет атлас из 50 видов растений.

Учитель Василий Яковлевич Баженов зарекомендовал себя как автор трудов по истории, географии и статистике Вятского края. В круг его интересов входили такие темы, как флора и фауна Вятского края, составление гербариев, разыскание серебряной, медной и железной руд в пределах Вятской губернии. Он выступил преемником первого вятского историка Александра Ивановича Вештомова, научные труды которого по исследованию Вятской истории он в 1813 г. взялся продолжить. (Между прочим, Вештому летом 2018 года в городе Кирове в ознаменование его выдающихся заслуг перед вятской историей был поставлен памятник.)

Вятский губернатор Федор Иванович фон Бадке всячески поддерживал Баженова в деле сбора краеведческих и иных регионально-исторических материалов; губернатор посылал подведомственным учреждениям предписания доставлять Баженову необходимые сведения с мест и предложил педагогу вести с ними личную переписку. Такое же предписание, по просьбе Баженова, сделал директор гимназии смотрителям уездных училищ. В 1816 г. Баженов представил до тысячи «писанных листов», содержащих обработанный, приведенный в надлежащий порядок историко-статистический и топографический материал по Вятской губернии, который был отправлен в Министерство народного просвещения [7, с. 156]. Многие работы В. Я. Баженова печатались в «Ученых записках Казанского университета».

Вятская гимназия неоднократно в период, когда ее директором был Ф. Я. Попов, успешно проходила ревизии. В частности, в 1816 г. ревизоры нашли, что преподаватель истории и географии Баженов и естественной истории Широков, философии и словесности Попов и французского языка Эри по «рачительному отправлению своих обязанностей заслуживают особенной признательности высшего начальства» [1, с. 16].

Директор Ф. Я. Попов ввел в 1819 г. ведение протоколов заседаний педагогических советов. Так, в 1819 г. обсуждались меры к религиозно-нравственному воспитанию учащихся,

отчет Баженова о методе преподавания. Однако вскоре В. Я. Баженов был приглашен на работу в Казанский университет, а другой прекрасный учитель А. Я. Некрасов скончался (в 1821 г.) Это были большие потери для гимназии [5].

Сын Ф. Я. Попова, известный российский математик, механик и физик Александр Федорович Попов родился 17 (29) ноября 1815 г. в городе Вятке. Он учился в Вятской гимназии, где, кстати, далеко не сразу пристрастился к математике. В 1835 г. он окончил физико-математический факультет Казанского университета. В 1843 г. защитил магистерскую диссертацию на тему «Теория волнения каплеобразных жидкостей», а в 1845 г. – докторскую диссертацию на тему «Об интегрировании дифференциальных уравнений гидродинамики, приведенных к линейному виду».

В университете А. Ф. Попов был не только учеником гениального русского математика и ректора Казанского университета Н. И. Лобачевского, но стал даже его преемником, получив в 1846 г. должность заведующего и профессора по кафедре чистой математики Казанского университета. Произошло это при следующих обстоятельствах.

1846 год был для Лобачевского тяжелым. 8 февраля умирает его двухлетняя дочь Надежда. В этом же году, по истечении 30 лет службы, министерство по уставу должно было принять решение об оставлении Лобачевского профессором или о выборе нового преподавателя. 11 июня университетский совет сообщил министру, что «не находит никаких причин» отстранять Н. И. Лобачевского от преподавания. Сам Лобачевский в случае отрицательной резолюции просил назначить на свою кафедру чистой математики А. Ф. Попова. В итоге А. Ф. Попов и был назначен заведующим кафедрой. В 1866 г. он был избран членом-корреспондентом Императорской Академии наук по математическому разряду. Скончался А. Ф. Попов 31 декабря 1878 г. (13 января 1879 г.) в городе Казани.

Гидростатика и гидродинамика были главным предметом научных занятий А. Ф. Попова. Его гидродинамические исследования, в основном, были посвящены теории сопротивления, испытываемого твердым телом при движении в жидкой среде. Он занимался поиском поверхностей, обеспечивающих наименьшее сопротивление при движении такого тела. А. Ф. Попов был автором значительного количества научных публикаций. Укажем основные работы А. Ф. Попова по гидростатике и гидродинамике, опубликованные в «Ученых записках Казанского университета»: «Теория волнения каплеобразных жидкостей» (1848), «О законах колебания жидкости в цилиндрических сосудах» (1850), «Об условиях движения жидкости, представляющей постоянный ток» (1850) и др. Некоторые работы А. Ф. Попова публиковались во Франции и Германии. Оставил он и воспоминания о Н. И. Лобачевском.

И. Ф. Яковкин, Ф. Я. Попов и А. Ф. Попов внесли свой неповторимый вклад в развитие образования в Приволжском регионе, всемерно содействовали распространению научных знаний. Их судьбы были связаны с судьбой одного из самых выдающихся россиян – Н. И. Лобачевского. Все это дает основание считать, что их научное наследие и просветительско-образовательная деятельность не только заслуживают самой высокой оценки со стороны потомков, но и нуждаются в дальнейшем изучении.

Список литературы

1. Васильев М. Г. История Вятской гимназии за 100 лет ее существования. Вятка, 1911. 256 с.
2. Поварова Е. В. Научно-педагогическая деятельность преподавателей Петербургской учительской семинарии в XVIII в. // Советская педагогика. 1980. № 6. С. 120–126.
3. Помелов В. Б. Первая Вятская мужская гимназия: к 200-летию со времени открытия // Герценка: Вятские записки : научно-популярный альманах. / ред. кол. Н. П. Гурьянова и др. Киров, 2011. Вып. 20. С. 82–104.
4. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М. : Вече, 2018. 416 с.
5. Помелов В. Б. Главные и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета (Педагогика и психология). 2011. № 2 (3). С. 73–81.
6. Помелов В. Б. Из истории Вятской мужской гимназии // Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2011 год : информационно-статистический сборник / ред. кол. Н. И. Зорин и др. Киров, 2011. Вып. 8 (57). С. 319–326.
7. Помелов В. Б. История Вятского образования: XIV–XXI вв. : монография // Поиски утраченного. Т. 2. (Электронный ресурс : CD-R). Киров : ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 1184 с.
8. Помелов В. Б. Первая мужская гимназия в Вятской губернии (К 200-летию гимназического образования в России) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2011. № 1 (1). С. 155–163.

9. Помелов В. Б. Первый вятский автор учебников И. Ф. Яковкин // Петряевские чтения 98 : тезисы докладов к чтениям / редакторы Н. Е. Петряева, А. Л. Рашковский. Киров, 1998. 96 с.
10. Помелов В. Б. Содержание и методы работы в Вятском главном народном училище // Начальная школа. 2011. № 7. С. 11–17.
11. Прутковская Р. А. Становление и развитие программы и учебника истории средней школы в России : дис. ... канд. ист. наук. Л., 1968. 230 с.
12. Яковкин И. Ф. Зрелище света, или Всемирное жизнеописание. СПб., 1789. 76 с.
13. Яковкин И. Ф. История Роберта, герцога Нормандского, прозванного Дьяволом : пер. с франц. СПб., 1785. 26 с.

Prominent scientists of the XIX century – natives of Vyatka region (I. F. Yakovkin, F. Ya. Popov, A. F. Popov)

V. B. Pomelov

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

Abstract. The article deals with the disclosure of contributions to domestic science and education of eminent scientists – sons of Vyatka region I.A. Jakovkin, A. Ja. Popov and A. F. Popov. The first part of the article reveals the facts of life and activity of the first scientist-methodist of the Vyatka origin and the first head of the Imperial University of Kazan Ilya Fedorovich Jakovkin (1764–1836). He was a graduate of the Vyatka Theological Seminary and the Teaching courses (Seminary) of the St. Petersburg Main National School. Jakovkin became famous as the author of the first textbooks of «world history» in three parts and «Hystorical images of Russian history». He, by the right, alongside with M. V. Lomonosov, can be considered the founder of the patriotic history teaching methodology in general educational establishments. In 1805–1813 I. F. Yakovkin became the first leader of the Kazan University and made a great contribution to the development of one of the first universities of Russia. He is one of outstanding persons in the history of this glorious institution. He was also the first Emeritus Professor of the University. The article also discusses the relationship of I. F. Jakovkin with a number of famous people of his time (N. Bartels, S. J. Rumovsky, N. I. Lobachevsky, etc.) and other facts of his biography, for the first time gathered together in this article. In the second part of the article biographical information about one of the first scientists and directors of Vyatka gymnasium F. Ja. Popov (1784–1840) and his son, the famous mathematician A. F. Popov (1815–1878/1879) is provided. Their contributions to science and education in Vyatka and Kazan is disclosed.

Keywords: Vyatka guberniya, Vyatka, Vyatka Seminary, Kazan, Kazansky University, Ilya Fedorovich Yakovkin, Nikolai Ivanovich Lobachevsky, Vyatka gymnasium, Fedor Jakovlevich Popov, Alexandr Fedorovich Popov.

References

1. Vasil'ev M. G. *Istoriya Vyatskoj gimnazii za 100 let ee sushchestvovaniya* [History of Vyatka gymnasium for 100 years of its existence]. Vyatka. 1911. 256 p.
2. Povarova E. V. *Nauchno-pedagogicheskaya deyatel'nost' prepodavatelej Peterburgskoj uchitel'skoj seminarii v XVIII v.* [Scientific and pedagogical activity of teachers of the St. Petersburg teachers' seminary in the XVIII century] // *Sovetskaya pedagogika* – Soviet pedagogy. 1980, No. 6, pp. 120–126.
3. Pomelov V. B. *Pervaya Vyatskaya muzhskaya gimnaziya: k 200-letiyu so vremeni otkrytiya* [The first Vyatka men's gymnasium: the 200th anniversary of the opening] // *Gercenka: Vyatskie zapiski: nauchno-populyarnyj al'manah* – Herzenka: Vyatka notes: popular science almanac / edit. board N. P. Guryanova, etc. Киров. 2011. Issue. 20. Pp. 82–104.
4. Pomelov V. B. *100 velikih pedagogov* [100 great teachers]. M. Veche. 2018. 416 p.
5. Pomelov V. B. *Glavnye i malye narodnye uchilishcha Vyatskoj gubernii (k 225-letiyu sozdaniya sistemy svetskogo obrazovaniya v Rossii)* [Major and minor public schools Vyatka province (to the 225th anniversary of the establishment of a system of secular education in Russia)] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta (Pedagogika i psihologiya)* – Herald of Vyatka State Humanitarian University (Pedagogic and psychology). 2011, No. 2 (3), pp. 73–81.
6. Pomelov V. B. *Iz istorii Vyatskoj muzhskoj gimnazii* [From the history of Vyatka men's gymnasium] // *Pamyatnaya knizhka Kirovskoj oblasti i Kalendar' na 2011 god: informacionno-statisticheskij sbornik* – Commemorative book of the Kirov region and the Calendar for 2011: information and statistics collection / ed. I. Zorin and others. Киров. 2011. Issue. 8 (57). Pp. 319–326.
7. Pomelov V. B. *Istoriya Vyatskogo obrazovaniya: XIV–XXI vv.: monografiya* [History of Vyatka education: XIV–XXI centuries: monograph] // *Poiski utrachennogo. T. 2. (Elektronnyj resurs: CD-R)* – Search for the lost. Vol. 2. (Electronic resource: CD-R). Киров. LLC «Raduga-PRESS». 2013. 1184 p.

8. Pomelov V. B. *Pervaya muzhskaya gimnaziya v Vyatskoj gubernii (K 200-letiyu gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii)* [The first men's gymnasium in Vyatka province (to the 200th anniversary of gymnasium education in Russia)] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Herald of Vyatka State Humanitarian University*. Kirov. 2011, No. 1 (1), pp. 155–163.

9. Pomelov V. B. *Pervyj vyatskij avtor uchebnikov I. F. YAKovkin* [The first Vyatka author of textbooks I. F. Yakovkin] // *Petryaevskie chteniya 98: tezisy dokladov k chteniyam – Petryaevsk reading 98: abstracts of the readings / editors N. E. Petryayeva, A. L. Rashkovskiy*. Kirov. 1998. 96 p.

10. Pomelov V. B. *Soderzhanie i metody raboty v Vyatskom glavnom narodnom uchilishche* [Content and methods of work in the Vyatka main public school] // *Nachal'naya shkola – Elementary school*. 2011, No. 7, pp. 11–17.

11. Prutkovskaya R. A. *Stanovlenie i razvitie programmy i uchebnika istorii srednej shkoly v Rossii : dis. ... kand. ist. nauk* [Formation and development of the program and textbook of high school history in Russia: dis. ... PhD of hist. sciences]. L. 1968. 230 p.

12. Yakovkin I. F. *Zrelishche sveta, ili Vsemirnoe zhizneopisanie* [Spectacle of light, or the World biography]. SPb. 1789. 76 p.

13. Yakovkin I. F. *Istoriya Roberta, gercoga Normandskogo, prozvannogo Diavolom: per. s franc.* [Story of Robert, Duke of Normandy, surnamed the Devil: translated from the French]. SPb. 1785. 26 p.

Исследование сформированности компетенции охраны окружающей среды будущих бакалавров-экологов

Е. Н. Зимирева¹, Е. А. Ходырева²

¹аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: katerina-zimirev@mail.ru

²доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров; проректор по качеству образования, Университет Иннополис.
Россия, г. Казань. E-mail: khodyreva.e@inbox.ru

Аннотация. Исследование сформированности компетенции охраны окружающей среды предусматривает изучение особенностей процесса формирования данной компетенции и уровня ее сформированности у будущих бакалавров-экологов в образовательном процессе. В статье уточнено содержание понятия «компетенция охраны окружающей среды», которое рассматривается как интеграция индивидуальных качеств личности, включающих владение экологическими знаниями, практическими умениями и навыками деятельности в рамках экологического императива; способность к ситуативной деятельности в природе и обществе; опыт разрешения конфликтных экологических ситуаций; ценностное отношение к окружающему миру; ответственность за свои действия и поступки, а также личностные качества человека, обеспечивающие осознанное и экологически обоснованное регулирование природопользования. Выделены и охарактеризованы структурные компоненты, критерии, уровни и показатели сформированности компетенции охраны окружающей среды будущих бакалавров-экологов. Предложен диагностический инструментарий и результаты оценки уровня сформированности компетенции охраны окружающей среды по компонентам: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Выявлен «разрыв» между теоретическими знаниями и практическим умением применять их для решения природоохранных задач; отмечается слабовыраженный интерес в приобретаемых знаниях, недостаточная профессиональная мотивация, для преодоления которого авторами исследования осуществлена разработка и реализация образовательных экологических проектов, в ходе которых обучающиеся осуществляют поиск и анализ информации по вопросам охраны окружающей среды, применяют полученные знания для решения природоохранных задач, проектируют и реализуют мероприятия по охране природы, принимая соответствующие управленческие решения и неся ответственность за их последствия.

Сделан вывод о том, что применение экологических образовательных проектов в процессе профессиональной подготовки ориентирует студентов не только на получение базовых знаний об устройстве и функционировании природных и природно-антропогенных систем в природе и обществе, но и на развитие практического опыта участия в решении профессиональных задач, направленных на улучшение качества окружающей среды и минимизации последствий хозяйственной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование студентов в вузе, компетенция охраны окружающей среды, бакалавры-экологи, компетенции охраны окружающей среды, образовательные экологические проекты.

В настоящее время интерес для общества и работодателя на рынке труда в сфере охраны окружающей среды представляет бакалавр-эколог, нацеленный на поиск новых, нестандартных решений природоохранных задач, способный действовать в ситуациях неопределенности и риска; принимать управленческие решения в сфере охраны природы; нести ответственность за последствия нерационального природопользования. Именно поэтому особую актуальность приобретает проблема повышения качества подготовки будущих экологов в вузе путем формирования у них компетенции охраны окружающей среды.

Оценивая степень разработанности проблемы формирования компетенций в образовательном процессе вуза, отметим, что исследователи предлагают разнообразные подходы к определению понятий «компетенция» [3; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 16; 17].

Общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) [14, с. 9] отмечено, что будущий бакалавр-эколог должен обладать компетенцией охраны окружающей среды.

В контексте нашего исследования компетенция охраны окружающей среды рассматривается как интеграция индивидуальных качеств личности, включающих владение экологическими знаниями, практическими умениями и навыками деятельности в рамках экологического императива; способность к ситуативной деятельности в природе и обществе; опыт разрешения конфликтных экологических ситуаций; ценностное отношение к окружающему миру; ответственность за свои действия и поступки, а также личностные качества человека, обеспечивающие осознанное и экологически обоснованное регулирование природопользования.

Л. Е. Пистунова, характеризуя компетенцию как категорию, обращает внимание на ее структуру, включающую в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный, – уровни сформированности которых определяются согласно критериям (мотивационный, когнитивный, деятельностный).

Каждый из критериев рассматривается посредством системы эмпирических показателей, которые отражают степень сформированности отдельно взятого компонента [2, с. 54]:

– мотивационный критерий (степень развития положительной мотивации, наличие интереса, преобладание видов мотивации к профессиональной деятельности, мотивы учебной деятельности);

– когнитивный критерий (знания, умения и навыки в области охраны окружающей среды в рамках специальности);

– деятельностный критерий (уровень стремления к саморазвитию, оценка возможности реализации себя в профессиональной деятельности, самооценка своих качеств) [6, с. 404].

Исходя из данных критериев и показателей, мы определили характеристики уровней сформированности компетенции охраны окружающей среды.

Высокий уровень. Обучающиеся с данным уровнем характеризуются потребностью в самообразовании, в познании особенностей профессии, профессиональной самореализации; демонстрируют глубокие знания в области охраны окружающей среды, руководствуются профессиональными и учебно-познавательными мотивами (успешно продолжить обучение на последующих курсах, приобрести глубокие и прочные знания, интерес к профессии, желание стать высококвалифицированным специалистом).

Средний уровень. Студенты с данным уровнем демонстрируют поверхностные, неглубокие знания по вопросам охраны окружающей среды. Среди мотивов учебной деятельности большое значение имеют коммуникативные и социальные мотивы (общаться с интересными людьми, приносить пользу обществу, исполнить долг перед родителями, обеспечить достойное служебное положение); направленность на приобретение новых профессиональных знаний, расширение опыта профессиональной деятельности остаются ситуативными.

Низкий уровень. Студенты с данным уровнем демонстрируют незаинтересованность в приобретении знаний и умений по вопросам охраны окружающей среды, профессиональные и учебно-познавательные мотивы выражены слабо; экологические знания являются фрагментарными и бессистемными: такой студент не имеет представления о сущности выбранной профессии; отсутствует стремление и потребность в самообразовании.

Анализ структуры компетенции охраны окружающей среды позволяет оценить уровень сформированности компетенции у будущих экологов в вузе.

Методы. С целью определения исходного уровня сформированности у будущих экологов компетенции охраны окружающей среды нами применялись диагностические методики по каждому выделенному компоненту: мотивационному, когнитивному, деятельностному. Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».

Сформированность мотивационного компонента проводилась по методике Н. Ц. Бадмаевой, разработанная на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина [1, с. 151–154].

Методика включает оценку 34 мотивов учебной деятельности. Студентам-экологам предлагалось оценить по пятибалльной шкале мотивы учебной деятельности по их значимости: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Данная методика позволяет определить ведущие мотивы, лежащие в основе учебной деятельности студентов:

– профессиональные мотивы (желание стать высококвалифицированным специалистом, быть успешным в будущей профессиональной деятельности, интерес к профессии, же-

вание найти ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности);

– учебно-познавательные мотивы (желание успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5», приобретать глубокие и прочные знания, желание продолжать научную деятельность по специальности);

– мотивы творческой самореализации (творческое решение проблемы, желание узнавать новое и заниматься творческой деятельностью).

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента компетенции охраны окружающей среды нами разработан тест по оцениванию первоначального уровня знаний в сфере охраны окружающей среды.

Тест включал 10 вопросов на знание законодательства в сфере охраны окружающей среды и особенностей обращения с отходами производства и потребления.

В качестве примера приведем некоторые из них:

1. Какой из способов решения проблемы обращения с отходами является наиболее экологически эффективным?

- а) сжигание отходов в специальных установках;
- б) утилизация отходов в качестве вторичного сырья;
- в) размещение отходов;
- г) захоронение отходов.

2. Среди перечисленных ниже отходов укажите отход, который относится к 5-му классу опасности для окружающей природной среды:

- а) металлолом (незагрязненный);
- б) замасленная ветошь;
- в) отработанные автомобильные масла;
- г) автомобильные покрышки.

3. Отработанные ртутные и люминесцентные лампы, ртутьсодержащие приборы подлежат обезвреживанию путем:

- а) демеркуризации;
- б) дезактивации;
- в) захоронения;
- г) дезинфекции.

4. Основной целью экологического нормирования является:

- а) определение допустимого уровня воздействия на окружающую среду;
- б) установление правил расчета платы за негативное воздействие на окружающую среду;
- в) определение экономической ценности природных ресурсов;
- г) установление правил оформления разрешений (лицензий) на природопользование.

5. Каким образом должны быть оборудованы места накопления отхода «аккумуляторы свинцовые отработанные неповрежденные, с неслитым электролитом» для последующей их передачи специализированным организациям:

- а) в закрытом помещении;
- б) в металлической емкости на поддоне;
- в) в металлической емкости на открытой площадке;
- г) отдельно от других видов отходов в специально выделенном для этого защищенном помещении.

С нашей точки зрения, знания из данных областей в практике охраны окружающей среды выступают основой для экологически обоснованного регулирования природопользования в контексте концепции устойчивого развития.

Студентов, ответивших верно на 1–3 вопроса теста, причисляли к низкому уровню, на 4–8 – к среднему уровню, 9–10 – к высокому уровню по данному компоненту компетенции охраны окружающей среды.

Изучение деятельностного компонента компетенции охраны окружающей среды будущих экологов в вузе проводилось по методике «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л. Н. Бережнова) [15, с. 411–414].

Тест «Рефлексия на саморазвитие» включает 18 вопросов и три предполагаемых ответа на каждый (возможен только один вариант ответа). Однозначно выбранные ответы позволяют определить уровень стремления к саморазвитию, самооценку своих качеств, способствующих саморазвитию, оценку возможностей реализации себя в профессиональной деятельности.

В качестве примера приведем несколько вопросов теста:

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) дисциплинированный.

2. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?

- а) недостаточно времени;
- б) нет подходящей литературы и условий;
- в) не хватает силы воли и упорства.

3. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:

- а) решительный;
- б) сообразительный;
- в) любознательный.

4. Удастся ли вам в профессиональном плане добиться того, о чем вы мечтаете?

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего, да;
- в) как повезет.

5. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

Результаты тестирования оценивались на основании разработанных нами уровней: высокого, среднего, низкого.

С нашей точки зрения, данная методика наиболее целесообразна для оценивания уровня сформированности деятельностного компонента, поскольку позволяет определить уровень стремления к саморазвитию (необходимость и потребность в самосовершенствовании, достижении профессиональных планов), наличие качеств личности (целеустремленность, эрудированность, решительность, упорство), способствующих саморазвитию и возможностей реализации себя в профессиональной деятельности, в том числе и педагогической.

Результаты и их обсуждение

Определение уровня сформированности компетенции охраны окружающей среды и ее компонентов проводилось у студентов, обучающихся по направлению 05.03.06 «Экология и природопользование» (уровень бакалавриата) в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». **В исследовании приняли участие 18 студентов I курса, 15 студентов II курса, 20 студентов III курса и 13 студентов IV курса.**

Исследование мотивационного компонента проводилось с помощью методики диагностики учебной мотивации (Н. Ц. Бадмаева, А. А. Реан и В. А. Якунин).

Результаты исследования уровня сформированности мотивационного компонента компетенции охраны окружающей среды представлены на рис. 1.

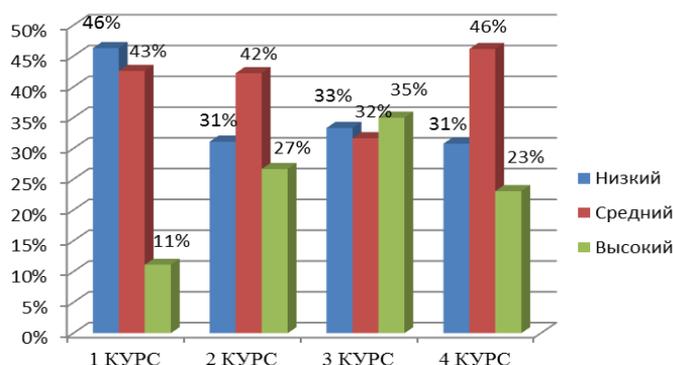


Рис. 1. Показатели сформированности мотивационного компонента

Установлено, что не все обучающиеся осознают значимость своей профессии. Среди мотивов учебной деятельности студентов первого курса – профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы близки друг к другу по значению; у студентов второго курса на первом месте выступают мотивы профессиональные и учебно-познавательные; студенты третьего курса руководствуются, прежде всего, мотивами творческой самореализации и профессиональными; у студентов четвертого курса ярко выражены профессиональные мотивы.

Можно отметить, что в среднем мотивационные профили студентов разных курсов обладают сходными характеристиками. «Среднестатистический» студент руководствуется, прежде всего, учебно-познавательными и профессиональными мотивами.

Исследование когнитивного компонента проводилось с помощью теста по вопросам охраны окружающей среды.

Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента представлены на рис. 2.

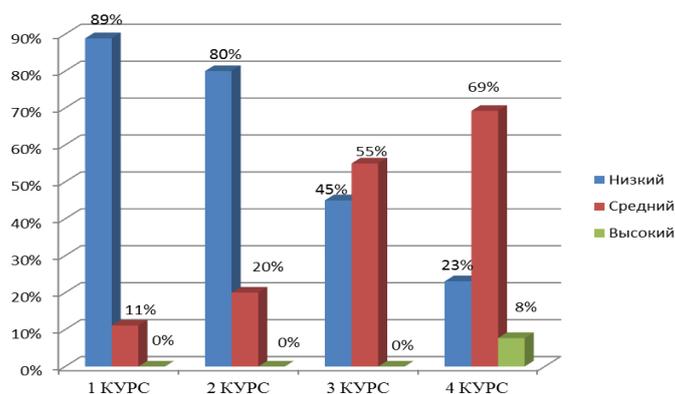


Рис. 2. Показатели сформированности когнитивного компонента

На основании полученных результатов можно сказать, что у большинства студентов первого и второго курса сформированность когнитивного компонента находится на низком уровне; высокий уровень знаний по вопросам охраны окружающей среды наблюдается лишь у 8% обучающихся четвертого курса, на третьем и четвертом курсе преобладают студенты со средним уровнем знаний.

Выявленные результаты показывают недостаточную сформированность когнитивного компонента компетенции охраны окружающей среды в области знаний нормативно-правовой документации, вопросов обращения с отходами производства и потребления.

Исследование деятельностного компонента проводилось с помощью метода диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Березнова).

Уровень сформированности деятельностного компонента компетенции охраны окружающей среды будущих экологов в вузе отражен на рис. 3.

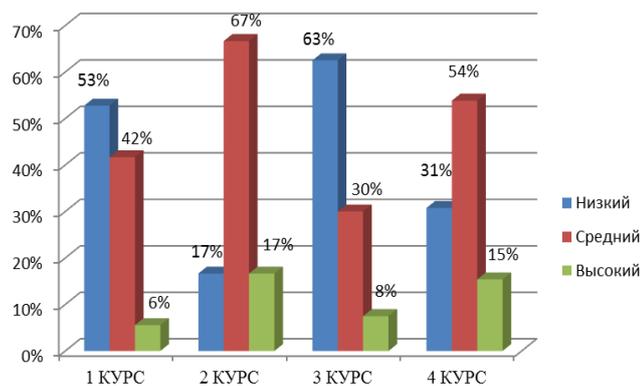


Рис. 3. Показатели сформированности деятельностного компонента

Результаты диагностики по определению уровня сформированности деятельностного компонента компетенции охраны окружающей среды свидетельствуют о том, что у студентов первого и третьего курса преобладает низкий уровень саморазвития. Возможное объяснение данного факта состоит в том, что студенты первого курса еще не осознали необходимость и потребность в саморазвитии, а у студентов третьего курса недостаточно свободных временных ресурсов. Средний и высокий уровни у студентов второго курса объясняется тем, что, по сравнению с первым курсом, они имеют более высокий уровень знаний по вопросам охраны природы, а также они два раза были на учебной практике, т. е. проявили себя в практической сфере. Во время практик студенты занимались непосредственно природоохранной деятельностью, которая включала в себя планирование и проведение экологических исследований на основе научного анализа информации (подбор картографических и литературных источников); разработку проектов обустройства локальных геосистем природоохранного назначения; идентификацию и описание биологического разнообразия, его оценку современными методами количественной обработки информации; решение практических задач экологического мониторинга; написание индивидуальной исследовательской работы и др. Таким образом, в процессе практики студенты самостоятельно добывают теоретические знания экологической деятельности, у них формируется первоначальный профессиональный опыт в сфере охраны окружающей среды и создаются возможности для личностного и профессионального роста.

Студенты четвертого курса имеют высокий уровень знаний и уже определились с дальнейшим развитием своего потенциала как личности, так и будущего профессионала.

Сравнительная характеристика по итогам первоначальной диагностики позволила сделать вывод о преобладании обучающихся со средним и низким уровнями сформированности компетенции охраны окружающей среды по всем компонентам (см. рис. 4).

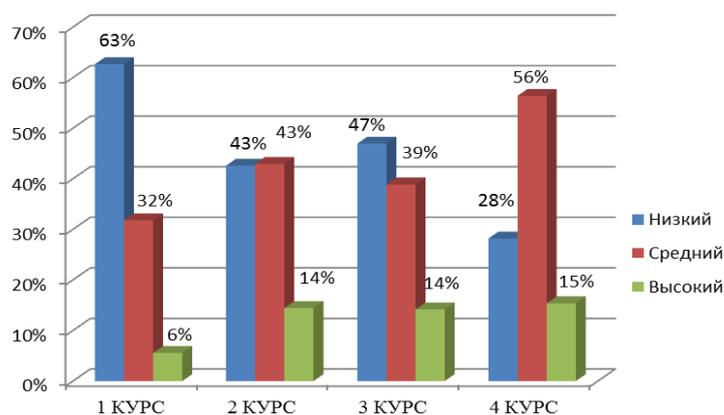


Рис. 4. Показатели сформированности компетенции охраны окружающей среды

Исследование сформированности компетенции охраны окружающей среды у будущих экологов показало, что большая часть студентов обладает поверхностными, фрагментарными знаниями по вопросам охраны природы и обращения с отходами производства и потребления, не все обучающиеся осознают значимость выбранной профессии, направленность на приобретение новых знаний и расширение опыта профессиональной деятельности остаются ситуативными.

Выводы

Полученные результаты подтверждают актуальность нашего исследования и свидетельствуют о необходимости повышения уровня сформированности компетенции охраны окружающей среды будущих экологов в вузе.

С нашей точки зрения, перспективным направлением деятельности, обеспечивающим повышение уровня сформированности компетенции охраны окружающей среды будущих экологов в вузе, является разработка и реализация образовательных экологических проектов.

Работа над проектом предусматривает самостоятельное определение студентами темы, целей, задач и результатов проекта, идентификацию рисков в выбранном образовательном экологическом проекте, что, в свою очередь, будет способствовать творческой и профессио-

нальной самореализации студентов, развитию у них положительной мотивации, стремлению к приобретению новых знаний и умений в области охраны окружающей среды, расширению опыта профессиональной деятельности, что предопределяет эффективность формирования компетенции охраны окружающей среды будущих экологов в вузе.

Список литературы

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. 280 с.
2. Голохвастова Е. Ю. Формирование общих компетенций у будущих экологов в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2015. 190 с.
3. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.
4. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М. : Национальное образование, 2012. С. 24.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
6. Зимирева Е. Н., Ходырева Е. А. Теоретические аспекты формирования компетенции охраны окружающей среды у студентов-экологов // Концепт. 2017. Т. 29. С. 402–405. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770886.htm>.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования: проблемы определения // Вестник Самарского государственного технического университета. 2012. № 1. С. 132–139.
8. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С. 55–60.
9. Милованова Н. Г. Модернизация российского образования в вопросах и ответах / Н. Г. Милованова. Тюмень : Вектор Бук, 2002. 86 с.
10. Пистунова Л. Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук / Л. Е. Пистунова. Кемерово, 2006. 233 с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.
12. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
13. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М. : МИСиС, 2004. 16 с.
14. ФГОС ВО по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование (уровень бакалавриата) : утвержден 11.08.2016. № 998. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/050306.pdf>.
15. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. 488 с.
16. Ходырева Е. А. Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество / Е. А. Ходырева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Вятский гос. гуманитарный ун-т. Киров : ВятГУ, 2011. 107 с.
17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Research of formation of competence of environmental protection of future bachelors-ecologists

E. N. Zimireva¹, E. A. Hodyreva²

¹postgraduate student of the Department of pedagogy, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: katerina-zimirev@mail.ru

²Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy, Vyatka State University.
Kirov, Russia; Vice-rector for quality of education, Innopolis University. Russia, Kazan.
E-mail: khodyreva.e@inbox.ru

Abstract. The study of formation of competence of environmental protection involves the study of peculiarities of the process of development of this competence and of level of its formation at future bachelors-ecologists in the educational process. The article clarifies the content of the concept of «competence of environmental protection», which is considered as the integration of individual qualities of the individual, including the possession of environmental knowledge, practical skills and activities within the environmental imperative; the ability to situational activities in nature and society; experience in conflict resolution of environmental situations; value attitude to the world; responsibility for their actions and deeds, as well as personal qualities of the person to ensure a conscious and environmentally sound management of natural resources. Structural components, criteria, levels and

indicators of formation of competence of environmental protection of future bachelors-ecologists are allocated and characterized. The diagnostic tools and the results of assessment of the level of formation of environmental protection competence by components are proposed: motivational, cognitive, activity. The «gap» between theoretical knowledge and practical ability to apply them to solve environmental problems is revealed; there is a weak interest in the acquired knowledge, insufficient professional motivation, to overcome which the authors of the study carried out the development and implementation of educational environmental projects, in which students carry out the search and analysis of information on environmental protection, apply the knowledge to solve environmental problems, design and implement measures for the protection of nature, taking appropriate management decisions and bearing responsibility for their consequences. It is concluded that the application of environmental educational projects in the process of training focuses students not only on obtaining basic knowledge about the structure and functioning of natural and man-made systems in nature and society, but also on the development of practical experience of participation in solving professional problems aimed at improving the quality of the environment and minimizing the consequences of economic activity.

Keywords: professional education of students at the university, competence of environmental protection, bachelors-ecologists, competence of environmental protection, educational environmental projects.

References

1. Badmaeva N. C. *Vliyaniye motivacionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey* [Influence of motivational factors on the development of mental abilities]. Ulan-Ude. 2004. 280 p.
2. Golohvastova E. YU. *Formirovaniye obshchih kompetentsiy u budushchih ehkologov v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of general competences of future ecologists in institutions of secondary vocational education: dis. ... PhD of ped. sciences']. Togliatti. 2015. 190 p.
3. Ermakov D. S. *Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya ehkologicheskoy kompetentnosti uchashchihsya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical concept of formation of ecological competence of pupils: author's abstract. dis. ... Dr. of ped. sciences']. M. 2009. 39 p.
4. Efremova N. F. *Kompetentsii v obrazovanii: formirovaniye i ocenivaniye* [Competence in education: formation and evaluation]. M. National education. 2012. P. 24.
5. Zeer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podhod* [Modernization of professional education: competence approach]. M. MPSI. 2005. 216 p.
6. Zimireva E. N., Hodyreva E. A. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya kompetentsii ohrany okruzhayushchej sredy u studentov-ehkologov* [Theoretical aspects of formation of competence of environmental protection in students-ecologists] // *Koncept – Concept*. 2017. Vol. 29. Pp. 402–405. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770886.htm>.
7. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya: problemy opredeleniya* [Key competences – new paradigm of education result: problems of definition] // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Herald of Samara State Technical University*. 2012, No. 1, pp. 132–139.
8. Isaeva T. E. *Klassifikatsiya professional'no-lichnostnykh kompetentsiy vuzovskogo prepodavatelya* [Classification of professional and personal competences of a university teacher] // *Pedagogika – Pedagogy*. 2006, No. 9, pp. 55–60.
9. Milovanova N. G. *Modernizatsiya rossijskogo obrazovaniya v voprosah i otvetah* [Modernization of Russian education in questions and answers] / N. G. Milovanova. Tyumen. Vector Buk. 2002. 86 p.
10. Pistunova L. E. *Formirovaniye ehkologicheskoy kompetentnosti studentov vuza: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of ecological competence of university students: dis. ... PhD of ped. sciences] / L. E. Pistunova. Kemerovo. 2006. 233 p.
11. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation] / Raven. M. KOGITO-TSENTR. 2002. 396 p.
12. Selevko G. *Kompetentnosti i ih klassifikatsiya* [Competence and its classification] // *Narodnoe obrazovanie – Public education*. 2004, No. 4, pp. 138–143.
13. Tatur YU. G. *Kompetentnostnyy podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Competence-based approach in the description of the results and the design standards of higher professional education]. M. MISiS. 2004. 16 p.
14. Federal State Educational Standard on Higher Education in the direction of training 05.03.06 Ecology and environmental management (bachelor level): approved 11.08.2016. No. 998. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/050306.pdf> (in Rus.)
15. Fetiskin N. P. *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups] / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. M. Publishing house of Institute of Psychotherapy. 2002. 488 p.
16. Hodyreva E. A. *Innovatsionnyye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: kompetentnost', samostoyatel'nost', tvorchestvo – Innovative technologies of professional education: competence, independence, creativity* / E. A. Hodyreva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Vyatka State Humanities University. Kirov. VyatSHU. 2011. 107 p.
17. Hutorskoy A. V. *Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty* [Key competences and educational standards] / A. V. Hutorskoy // *Eidos*. 2002. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Направленность академических ориентаций студентов в процессе реализации учебного курса как ценности

М. Виднере

доктор хабилитат психологии, доктор экономических наук, профессор,
Международная высшая школа практической психологии. Латвия, г. Рига.
ORCID: 0000-0003-1545-1309. E-mail: mvidnere@gmail.com

Аннотация. В современных условиях экономических перемен положительно оценивается факт, что в сфере практики педагогики и управления просвещением Латвии все большее значение приобретают понятия «отношения», «достижения», «ориентации». Это свидетельствует об изменениях в понимании, так как качество просвещения в большой степени зависит от инновативной профессиональной компетенции будущих педагогов. Целью исследования было выяснить взаимосвязь отношений и ориентаций студентов в академических студиях будущему современному педагогу. Источниками выработки методологических основ исследования являются теоретические работы научных деятелей Латвии и Западной Европы, защищенные диссертации по педагогике и психологии и обобщенный опыт исследовательской работы. В исследовании адаптирован и использован «Опрос об академической направленности студентов как отношении к студиям» (Survey of Academic Orientations) (Davidson, Beck, & Silver, 1999). Методика содержит определенные академические ориентации, что может послужить профессиональным интересам будущего педагога. Их образуют определенные факторы отношений к студиям.

Результаты свидетельствуют о том, что в педагогических студиях у студентов образуется выраженная сфера интересов, показывая определенные академические различия в академических качествах между выборками студентов Латвии. Работа будущих педагогов в наши дни связана с совершенствованием ориентаций студентов и их отношений к студиям.

Ключевые слова: академические ориентации, осознание ценностей, отношения.

The study aims to find out the students' academic progress as an attitude and an interest in studying the expectant modern educator.

The research method: the methodological basis of the development of sources is Latvian and Western scientific theoretical knowledge, pedagogy, psychology, defended dissertations and research practice. As previously described the Survey of Academic Orientations is a 36-item, Likert-type scale (5 = strongly agree to 1 = strongly disagree). College students were asked to rate the extent to which each statement described their attitudes, perceptions, and/or behaviors. Academic Self-Efficacy is a six-item scale measuring the confidence in one's academic ability to become proficient in academic tasks and assignments and achieve one's scholastic goals (Davidson, Bromfield, & Beck, 2007). The 6-item subscale is designed to evaluate an individual student's accomplishment orientations.

Methodology include certain academic orientation, which can serve as a future teacher professional progress. They represent a set of factors to treatment studies: Reading for Pleasure: Academic Apathy, Academic Self-Efficacy: Mistrust of Instructors; Creative Expression: Structure Dependence: Adaptiveness Index.

Modern specialists as students have to acquire not only basic knowledge and skills, various forms of relations within the profession, but also to develop their own skills of self-development. Management of training and self-development of the student has a new meaning in the modern pedagogical process in higher educational institutions. Careless attitude of student toward the formation of self and lack of interest in self-improvement in the learning process lead to his/her inability to solve many professional problems

The importance of the development of professional identity was emphasized by the British philosopher John Stewart Mills. He stresses in the article ,that individuality is equivalent to the

development and only establishment of the individuality creates or may create fully developed human beings. So, as a person develops his personality, he gets more value for himself and consequently he is able to be valuable for the other (Mills, 2003). So he advises as means of self-development to study in such a way to be able to understand the positive results of human experience and get their benefits for self-development and self-education.

In the long-term development strategy of Latvia until 2030 the following definition of creativity was used. Creativity is the generation of new ideas, new views on existing problems, selection of new opportunities and ways to address these issues with the use of new technology. The concept of creativity is undeniably linked with the orientations and innovations. (Long-term development strategy of Latvia up to 2030, 2010).

Thus, creativity is associated with orientation and innovations. In most cases innovations are the result of purposeful search, which is impossible without a focus on creative research. The main resource of this search is the human creativity, with creative potential, as one of its essential components: orientations, values, opportunities for self-realization, the uniqueness, the resilience (Vidnere, 2011). The orientation is an important component of people's creative potential, and its development is an important task of the pedagogical process at all stages of training a specialist, from school and college to university.

The scientific literature also proposes a model «of expectancies» or expectations (expectancy-value model) (Atkinson, L., Atkinson, C., Smith, & Hilgard, 1987; Wigfield, 1994). J.S. Eccles believes that the perceived values are associated with the achievements and they contribute to the choice of the achievements and performance of tasks (Eccles, & Wigfield, 2002). Expectancy values for success are understood as the belief of the individual in that his/her activities will be successful while carrying out the expected tasks. Theoretical and operational differences in the conceptual designs are important in the mechanism. These structures include the following concepts: self-efficacy, achievement, confidence in the success and accomplishments, ideas of competence, representation of the values, that form the belief in one's own abilities and the development of one's own system of values (see Fig. 1).

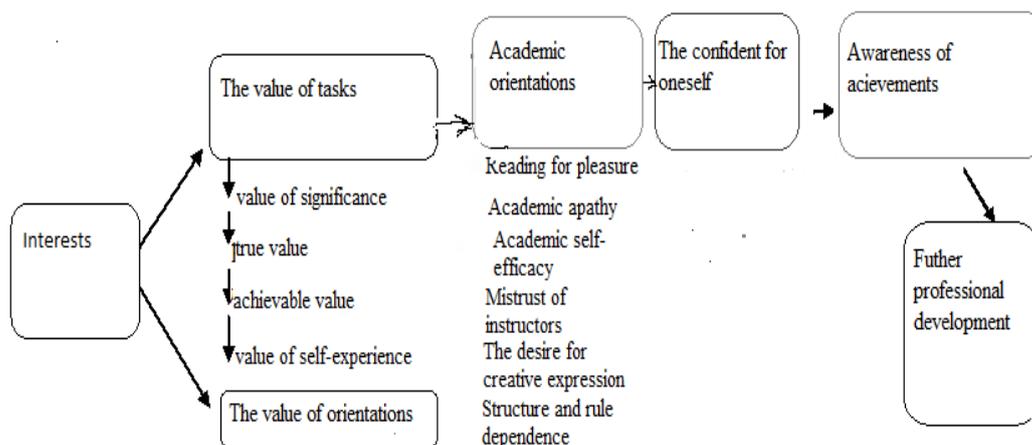


Fig. 1. The focus of the academic orientation in the value realization model

The value of tasks relates more to the values of a specific type than to other values that have a broader context, for example, charity, religiosity, etc. (Schwartz, 1992). J. S. Eccle (Eccles, 2004) defines the value of assignments with aspects of their importance: (a) is it suitable for a specific assignment and essential to other assignments in the life of an individual (suitability of value); (b) whether it is pleasant and fun to turn on in the task (true value); (c) whether it can be done well – the realization of the return in the performance of the task, which affects the individual's self-esteem and self-confidence (achievable value) and (d) whether negative aspects for inclusion in actions (self-assessment value) are taken into account, for example, positive or negative results of efforts and assessment of the emotional state (anxiety when performing, fear of failure). Unlike the previously accepted model of achievement motivation, this concept considers achievement and values in inverse proportionality (Fischhoff, Goitein, & Shapira, 1982). In this model of identifying values, orientations

and values are most often positive and mutually related. Positive experimentation, self-confidence, which gives feelings of competence, can enable individuals to perceive the qualities of values and realize their importance for understanding self-experience. At the same time, stating the importance of values in the achievements, it is possible to increase the inclusion in the task, the development of competence and assess their success in life. Using various measuring instruments in investigating aspects of the values of a task, it was stated that they positively correlate with factors affecting the value of the task (Eccles, & Wigfield, 2002). In another study, it was found that achievements correlate with academic orientations. Despite conceptual differences, task values are analyzed as a single factor, in empirical studies most often combining the expediency of the task and the awareness of achievement (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009).

Another study determined that the achievements correlate with values of tasks, Identified tasks associated with the orientations and selection achievements. There is also evidence that the perceived suitability of values is related to achievements, so that suitability to values may be of particular importance in connection with motivations and achievements in educational institutions (Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992).

Studies have shown that the development of orientations helps academic performance and self-confidence. S.Heidi and K.A. Renniger created a *model of development of orientations*, arguing that the development of orientation are positively effected by experience which reinforces the knowledge in a particular area, as well as awareness of the value of the work done. They theorized that the orientation develops in four steps – from the short-term interest, then the orientation in a particular situation, an emergency situation, and, finally, the orientation in the normal course of activity, where the orientation deepens and strengthens the interest in self-development over time (Hidi, & Renniger, 2006).

On the mental needs of science created several theories. The most popular of them is the Pyramid of Needs (Maslow, 1954) created by Abraham Maslov (Abraham Maslov, 1908–1970). Three needs – Existence, Accessories, Outgrowth – in his theory called Clayton Alderfer (Alderfer, 1972). For both theories, a common thing is the expansion of the concept of needs outside the sphere of biology. A person himself can create a hierarchy of his needs. This is one of the main approaches to the development of a specific purposeful orientation. The filter itself, which belongs to the personality itself, can best of all determine the hierarchy of its needs – orientations. The versatility of values is the second component, which in the development of personality determines a variety of orientations. The interaction of needs and values creates a sustainable motive, an internal psychological source of human action. The motive directs the action of the object or object of interest. The motive also awakens to the nomination of a goal to be interested in any phenomenon, which is expressed in action. Orientation education defines the social environment. If a person feels united with the environment, she participates in the creation of the environment by her behavior. In this way, the properties of the environment are strengthened and transmitted.

Of great importance in the development of orientations is the inclusion of students in positive relationships with the components of the management of the subject matter of the studios, that is, with activities that ensure positive academic success, including also emotional and behavioral components (Furrer, & Skinner, 2003). Studies have proven a connection between emotions and orientation and the ability to cope with a task, happiness, and academic success (Csikszentmihalyi, 1999). However, it is possible for students to have a clear perception of the significance of values, connecting material and personal life, which contributes to the results of education and orientations (Brophy, 1999).

The way to improve students' motivation and achievements is to help find their value and significance in life (Brophy, 1999; Wigfield, & Eccles, 2002). Unfortunately, research on student motivation shows that such motivation strategies are not sufficiently developed in schools. The exciting trend indicates that interest in school tends to decline with time (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Similar results were also obtained when comparing the orientations of schoolchildren in Moscow and Riga, and reducing the importance of school as a source of information (Špona, 2012). J.S. Eccle and her colleagues believe that the focus on successful activities and the accomplishment of achievements is connected with the choice of areas of orientation, their expansion and awareness of values (Eccles, & Wigfield, 2002).

Awareness of values contributes to the selection of achievements and the implementation of tasks Surveyed students with different levels of competence and conviction about their competence. The results indicate that students with low conviction about competence exhibit lower orientation, achievement motivation, and interests in different areas than students with high

conviction about competence (Eccles, & Wigfield, 2002). The conviction about the competence of students arises if a part of their achievements in previous work is related to predictive achievements. The general principle of theoretical formulas emphasizes that students who think they can be successful in activities are more motivated to continue the task. New developments in scientific publications show that work experience, which is associated with the development of orientations before choosing a new field of activity, is the main basis for long-term future achievements (Bandura, 1997).

Thus, the chronology of the students' activities should include not only motivation, but also the scope of orientations and the ability to perform. We accept that the awareness of values and orientations among students can be particularly effective in order to create conviction about their successful activity. The theoretical approach in the context of values, roles, orientations and achievements is based on a system model that includes the expression of values or ideas about values.

More recently, attention has been drawn to the psychological reasons of the fact that some students are able to integrate into the academic environment, while others are not. Three psychological components of the process of successful academic integration were identified: self-efficacy, methods to achieve efficiency and assignments performed by the students for their own development. The process of academic integration of students is successful, if they believe that they are able to cope with the appearing problems, and not shy away from and not run away from them, and if they see in themselves (no external power) the reasons for their success or failure (Bean, & Eaton, 2002).

The aim of our study was to investigate the orientation of students on the six psychological variables that reflect the subjective opinion of students on the three most important factors of the academic environment: (a) self-efficacy, (b) cooperation with the teachers (degree of confidence) and (c) academic tasks, motivating to perform academic work (Davidson, Beck, & Silver, 1999).

Three of them are considered positive – creative efforts, reading for pleasure and academic self-efficacy, and three are meant negative (rule and structure dependence, academic apathy, mistrust of instructors). The close relationship of positive academic orientations is a successful general academic adaptiveness and integration into the academic environment, which contributes to the manifestation of a sustained process of development of professional identity.

Research by JP Beck and VB Davidson was designed to recognize individual differences in the orientation of students. They were looking for a way to predict achievement, stress, development of commitment and persistence of students. In their study, they noted that academic efficacy and academic apathy in students' orientation for successful studies could significantly predict achievement of freshmen.

Further the relationship of academic values with the stress and students' strategies to overcome it was manifested (Beck, & Davidson, 2001).

In study, the method of academic orientation of students graduate from Latvia (Riga) has been adapted (n = 204). "Questionnaire for academic orientation of students» (Survey of Academic Orientations) (Davidson, Beck, & Silver, 2007, in Latvian adapted Vidnere M.) has been adapted and used for research.

The methodology applied consists of six academic orientations, includes 36 questions and can help to choose academic professional identity of future specialists. It allows to obtain data on factors of students' attitudes to learning: Reading for pleasure, academic apathy, academic self-efficacy, mistrust of instructors, the desire for creative expression, structure and rule dependence (see Table 1).

The composition of the sample – 71% women and 29% men; 83% of pedagogical students in ,aged 22 to 26 years old.

As can be seen from the analysis of correlations, reading for pleasure is positively correlated with the desire for creative expression, which significantly increases the overall index of adaptation. Also, reading for pleasure is negatively correlated with mistrust of instructors. This reflects the importance of the role of the teachers in guiding their students for in-depth information acquisition from books, and not just fragments from the Internet. Academic apathy is closely linked to self-efficacy, mistrust of instructors, structure dependence.

Table 1

Academic orientations of students in Latvia, their relationship

Factors relations	Correlations (Student_L-R_all.sta) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=204 (Casewise deletion of missing data)						
	Reading for pleasure	Academic apathy	Academic self-efficacy	Mistrust of instructors	The desire for creative expression	Structure and rule dependence	The overall index of adaptiveness
Reading for pleasure	1.00	0.08	-0.00	-0.19	0.37	0.04	0.43
Academic apathy	0.08	1.00	0.27	0.26	0.20	0.23	0.25
Academic self-efficacy	-0.00	0.27	1.00	0.30	-0.00	0.21	-0.11
Mistrust of instru.	-0.19	0.26	0.30	1.00	-0.06	0.15	-0.10
The desire for creative expression	0.37	0.20	-0.00	-0.06	1.00	0.02	0.53
Structure and rule dependence	0.04	0.23	0.21	0.15	0.02	1.00	0.02
The overall index of adaptiveness	0.43	0.25	-0.11	-0.10	0.53	0.02	1.00

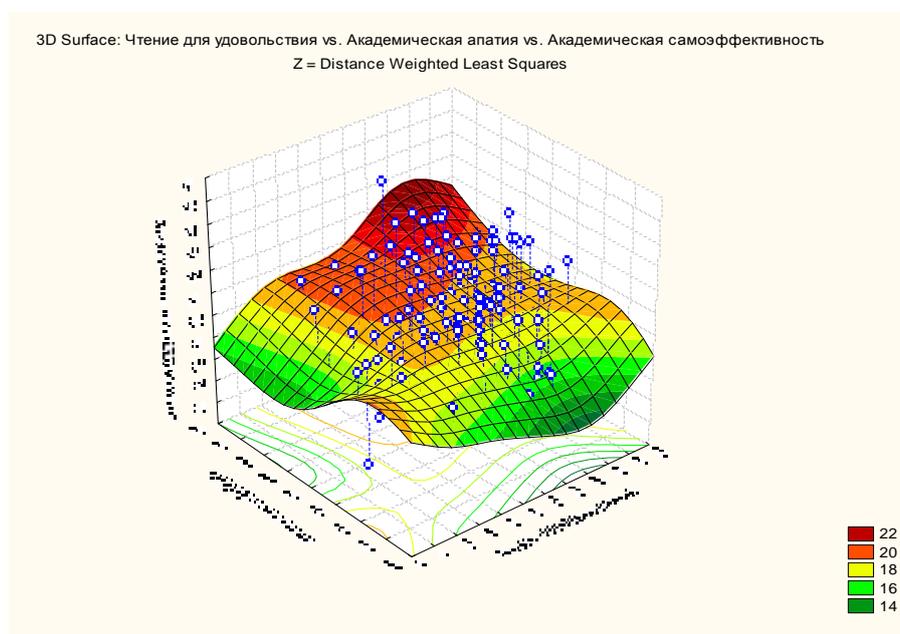


Fig. 2. Interrelation of academic orientation of students: reading for pleasure, academic apathy and academic self-efficacy

Here we can observe correlations between reading for pleasure, academic apathy, and academic self-efficacy, especially noting the higher the reading performance for pleasure, the higher the academic self-efficacy.

The higher the reading rates for pleasure, the higher the rates of striving for creative expression.

The aim of this study was to determine the orientations of the students for the six components of the academic direction for students of the master's program in Latvia, and for future educators. The results showed that two of them had statistically significant correlations with indices of general adaptiveness.

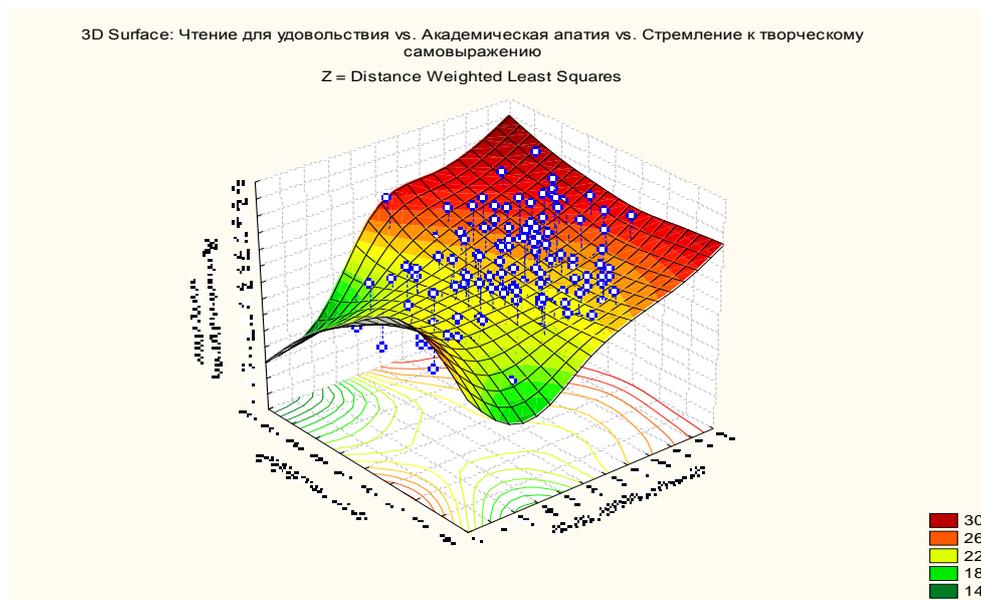


Fig. 3. Relationships of academic pursuit of students: reading for pleasure, academic apathy and the desire for creative expression

Students who show low academic efficacy and high academic apathy are leaving the universities more often than their peers. These statements were confirmed by previous studies (Beck, & Davidson, 2001). Academic orientation is an important means of diagnostics and an important source of professional identity. Therefore, in future research it is important to pay attention to the scale of negative academic orientations, to determine the correlation of indicators of intrinsic motivation and self-efficacy of students with the direction of academic values. Academic orientation is an important means for the diagnosis and the formation of professional identity of future pedagogical specialists.

References

1. Alderfer C. P. (1972). Existence, Relatedness, and Growth. Human Needs in Organizational Settings. New York: Free Press.
2. Atkinson R. L., Atkinson R. C., Smith E. E. & Hilgard E. R. (1987). Introduction to psychology (9th ed.). San Diego, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
3. Bandura A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman. ISBN 978-0-7167-2850-4. (604 p.); ALSO: ISBN 978-0-7167-2626-5, ISBN 0-7167-2626-2
4. Bean J. & Eaton S. B. (2001-2002). The psychology underlying successful retention practices. Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice, 3(1). Pp. 73–89.
5. Beck H. P. & Davidson W. B. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from Survey of Academic Orientation scores. Research in Higher Education, 42(6). Pp. 709–723.
6. Brophy J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. Educational Psychologist, 34(2), pp. 75–85.
7. Csikszentmihalyi M. (1998). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. New York: Basic Books.
8. Csikszentmihalyi M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 313-338). New York: Cambridge University Press.
9. Davidson W. B., Beck H. P. & Silver N. C. (1999). Development and validation of scores on a measure of academic orientations in college students. Educational and Psychological Measurement, 59(4), pp. 678–693. (ISSN: 1552-3888). doi: 10.1177/00131649921970107
10. Eccles J. S. (Ed.). (2004). Contextual influences on life span/life course: A special issue of research in human development. Mahwah, NJ: Erlbaum.
11. Eccles J. S. & Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53. Pp. 109–132.
12. Fischhoff B., Goitein B. & Shapira Z. 1982. «The experienced utility of expected utility approaches. In N. T. Feather (Ed.), Expectations and Actions, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
13. Furrer C. & Skinner E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95. Pp. 148–162.
14. Hidi S. & Renninger K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41 (2). Pp. 111–127.

15. *Järvelä S. & Renninger K. A.* (2014). Designing for learning: Interest, motivation, and engagement. In D. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 668–685), Second Edition. New York: Cambridge University Press.
16. *Lipstein R. & Renninger K. A.* (2007). «Putting things into words»: The development of 12–15-year-old students' interest for writing. In Boscolo, P. & Hidi, S. (Eds.), *Motivation and writing: Research and School Practice* (pp. 113–140). New York: Elsevier.
17. *Maslow A.* (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
18. *Mills G.* (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
19. *Renninger K. A. & Hidi S.* (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3). Pp. 168–184
20. *Renninger K. A., Austin L., Bachrach J. E., Chau A., Emmerson M., King R. B., Riley K. R. & Stevens S. J.* (2014). Going beyond Whoa! That's Cool! Achieving science interest and learning with the ICAN Intervention. In S. Karabenick & T. Urdan, (Eds.), *Motivation-based learning interventions, Advances in Motivation and Achievement series, Volume 18* (pp. 107-140). London: Emerald Group Publishing.
21. *Schiefele U., Krapp A. & Winteler A.* (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. *Schwartz S. H.* (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1–65). New York: Academic Press.
23. *Sternberg R. J.* (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
24. *Špona A.* (2012). Audzināšanas process teorijā un praksē. Teorija. Pieredze. Prakse. Rīga: RaKa. ISBN 9984-15-838-1.
25. *Vidnere M.* (2011). Kreativitātes diagnostika un attīstība. Ievads. Kreativitātes jēdziens un tā attīstība. RPIVA, Rīga: JUMI.
26. *Wigfield A.* (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology, Review*, 6. Pp. 49–78.
27. *Wigfield A., Tonks S. & Klauda S. L.* (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 55–76). New York: Taylor Francis.

The Academic orientations of pedagogical students and their role in the Model of Value

M. Vidnere

Dr. oec., Dr. Habil. Psych., professor, International Higher School of Practical Psychology. Latvia, Riga.
ORCID: 0000-0003-1545-1309. E-mail: mvidnere@gmail.com

Abstract. The current economic change positive trait is fact that the Latvian education and management practices, increasingly more important concepts: performance, interest, attitude. This reflects the perception changes, because the quality of education largely depends on the professional identity of future teachers. The article analyzes the university pedagogical students' attitude towards study as academic orientation as professional identity formation.

The study aims to find out the students' academic progress as an attitude and an interest in studying the expectant modern educator.

The methodological basis of the development of sources is Latvian and Western scientific theoretical knowledge, pedagogy, psychology, defended dissertations and research practice. As previously described the Survey of Academic Orientations is a 36-item, Likert-type scale (5 = strongly agree to 1 = strongly disagree). College students were asked to rate the extent to which each statement described their attitudes, perceptions, and/or behaviors. Academic Self-Efficacy is a six-item scale measuring the confidence in one's academic ability to become proficient in academic tasks and assignments and achieve one's scholastic goals (Davidson, Bromfield, & Beck, 2007). The 6-item subscale is designed to evaluate an individual student's accomplishment orientations. Methodology include certain academic orientation, which can serve as a future teacher professional progress. They represent a set of factors to treatment studies: Reading for Pleasure: Academic Apathy, Academic Self-Efficacy: Mistrust of Instructors; Creative Expression: Structure Dependence: Adaptiveness Index.

Why pedagogy students formed strong field of interest, presenting certain academic progress?

Future teachers work nowadays due to the student's interests in promoting the value of awareness and attitude towards studies.

Keywords: academic orientation ,students' attitude ,professional identity formation

Структура социальных представлений о феномене предательства

С. Д. Гуриева¹, Я. Е. Виноградова²

¹доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.
ORCID: 0000-0002-4305-432X. E-mail: s.gurieva@spbu.ru

²аспирант кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург.
ORCID: 0000-0002-6358-4432. E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com

Аннотация. Исследование социальных явлений в психологии предполагает понимание событий жизненного пути человека. В исследовании мы опираемся на концепцию социальных представлений С. Московичи. Московичи определяет социальные представления как специфическую форму знаний здравого смысла, разновидность практического мышления, направленного на общение, на понимание и освоение социального окружения. Целью настоящего исследования является выявление компонентной структуры социальных представлений о предательстве у респондентов различных возрастных групп. В исследовании описан процесс объективации социального представления о предательстве. Представлен метод исследования структуры социального представления о предательстве. Использованы следующие методики: полуструктурированное интервью для выявления особенностей перцепции социального явления предательства; методика незаконченных предложений Д. Сакса, С. Леви, направленная на измерение системы ценностей, связанных с особенностями восприятия концепта «предательство»; анкетирование респондентов, направленное на изучение актуального отношения к предательству – «возможности предавать»; контент-анализ текстов, направленный на выделение компонентов структуры предательства. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS. Были использованы описательные статистики, метод определения средних, сравнительный анализ. В исследовании приняли участие 78 женщин в возрасте от 12 до 50 лет (средний возраст – 30,5 года). Выявлены особенности соотношения структуры концепта «предательство», значимые для молодых людей. Предательство определяется как рационально-эмоциональная составляющая социального знания, психологически значимого для конструктивного межличностного взаимодействия. Особенности соотношения компонентов (эмоциональный/когнитивный) структуры представления о предательстве связаны с оценкой респондентом ситуации как неоднозначной и определяют границы «возможности предавать». Полученные результаты позволяют выяснить особенности «предателя», объясняют регуляторную функцию феномена предательства в сферах межличностных отношений человека.

Ключевые слова: компонентная структура концепта «предательство», социальные представления, поведенческий стиль поведения, метакогнитивная оценка социальной ситуации, безупречность, лояльность, межличностное взаимодействие.

Введение

Исследование социальных явлений в психологии предполагает понимание событий жизненного пути человека как социально-психологических явлений, феноменов, возникающих в результате взаимодействия субъектов в открытых условиях, формирующих индивидуальный опыт человека. Такие феномены объясняют социальные явления, обобщенные в форму событий, случаев, ситуаций, и отображают отношения субъектов взаимодействия к таким событиям, случаям, ситуациям, регулируют поведение людей в группах и общностях, а также способствуют организации и регуляции социальной активности. Социально-психологические феномены можно классифицировать по ряду оснований: по отнесенности к тем или иным классам психологических явлений, по степени осознанности и культурным ценностям. В нашем исследовании рассматриваются социально-психологические явления, возникающие в организованных общностях людей, больших и малых социальных группах. Наиболее интересным психологическим феноменом, возникающим в социальном взаимодействии, служит социально-психологический феномен предательства. Предметом исследования являются рационально-эмоциональная составляющая феномена предательства и социальные представления о предательстве.

Социальные представления – наиболее сложное ментальное образование человека, поскольку соотносится с большим количеством психических явлений: памятью, верованиями,

убеждениями, идеологиями. Понятие о социальных представлениях разрабатывается С. Московичи и его школой с начала 1960-х годов. Теория социальных представлений С. Московичи объясняет механизмы формирования ложных социальных представлений как механизма адаптации, формирующегося под воздействием разнообразных влияний окружающего социального и природного мира. Модель социальных представлений является альтернативой теориям социального когнитивизма. В работах С. Московичи и его коллег показана значимость социальных представлений как ментального образования, обусловленного постоянным усложнением психических процессов [12]. В понимании М. Лернера социальное представление – это «нечто, фильтрующее восприятие неудобных ситуаций и организующее их расшифровку» [20]. Таким образом, исследование социальных представлений о феномене предательства расширяет представления об их функциях в организации поведения, а также их значение для продуктивного и гармонического взаимодействия социальных групп и общества в целом.

Предательство как социально значимая ситуация детально прописана как в письменных источниках первых цивилизаций, сочинениях древних римлян и трактатах древних греческих философов, так и в современной литературе. Авторы выражают личное отношение современников к предательству, описывают положение предателя в группе, передают отношение к предавшему. Подобное внимание к феномену предательства отражает существенный интерес к этому явлению, которое плохо соотносится с рациональными объяснениями эволюционных теорий социального развития человеческой цивилизации.

Необходимо отметить отсутствие целостных исследований предательства как социально-психологического явления. В психологии наиболее полно феномен предательства исследуется в работах Рахмана (Rachman, 2004, 2010) и Дж. Фрейда (Freud, 1996, 2006, 2009). В основе исследований Рахмана лежит психологическая значимость ситуаций предательства. Автором выделены типичные ситуации предательства: неверность, нелояльность, раскрытие конфиденциальной информации, нечестность и разрушенные ожидания поддержки, когда такая поддержка была необходима. Рахман подчеркивает, что «событие предательства» для индивида становится ненормативным событием уровня катастрофы. Рахман выделяет реакции, возникающие у преданного: гнев, застревание, снижение самооценки, вина, карательные мысли, чувство нарушения (разрыва). Авторы отмечают, что опыт предательского события может спровоцировать и обострить психопатологию [18; 22].

Взаимосвязи интерпретации человеком ситуаций предательства и особенного осознания актуальных жизненных событий отражены в концепции травмы предательства [13]. Данная концепция отражает закономерности работы механизма психической регуляции в ситуациях уровня катастрофы. Такой механизм, «читдетектор» [20], назван Дж. Фрейдом «предательская слепота». Такая реакция как специфический адаптивный ответ на травматическое событие, подавление следов негативных эмоций, возникающих как уязвление в результате психологических или социальных воздействий, например, оскорблений, плохих обращений, насилия. Подобная травматическая реакция вырабатывается и фиксируется в детстве в ситуации межличностного взаимодействия с близкими людьми, с которыми ребенок вынужден продолжать общение. Таким образом вырабатывается «предательская слепота» как основной стиль взаимодействия взрослого во всех межличностных отношениях. Симптомокомплекс «предательская слепота» взаимосвязан с индивидуальным смыслом и/или с обстоятельствами ситуации взаимодействия. Выделенный симптомокомплекс включает негативные эмоции и негативные оценочные реакции, формирует моральную ответственность, страх последствий и ощущение пережитого насилия [18; 23]. Таким образом, индивидуальный опыт нарушает доверительные отношения, отражается на уровне психического здоровья участников межличностного взаимодействия, определяя стиль поведения в группе [3].

Особое место в понимании феномена предательства занимают теории моральных суждений. Исследователи подчеркивают психологическую значимость опыта предательства. Люди оценивают морально релевантное поведение, используя схематические прототипы помощи/вреда. Более того, отвергаемое действие «нарушает безупречность» социального взаимодействия, автоматически активируя когнитивные концепты вреда. Коммуникативный акт становится причиной того, что люди судят подобные действия как аморальные. Теории моральных суждений проясняют восприятие «предателя» как морального агента, причиняющего вред терпению и вызывающего скованность поведения. Следует выделить социально-ожидаемые черты, взаимосвязанные с пониманием предательства как возможного действия партнера по взаимодействию. Это такие обобщенные черты, как безупречность и лояльность, которые будут в высоком приоритете в межличностных взаимоотношениях [24; 26].

В психологической традиции феномен предательства рассматривается как составляющая нравственной жизни человека и общества, что соотносится с другими понятиями, взаимосвязанными с системой ценностей, которые не принимаются как культурой, так и референтной группой [7; 8; 9; 11; 13; 25]. В ряде работ рассмотрен субъективный опыт и социальные представления о других феноменах, которые понимаются как фиксированные структуры представлений, как трудные жизненные ситуации и феномены жизненного пути [1; 15; 4; 19].

Выделяемые связи культурных ценностей и неприятных качеств предателя [21] объясняют особенности нарушения восприятия контекста межличностного взаимодействия. Предательство как ненормативное событие [14], связанное с системами культурных ценностей, социально-психологическими особенностями [10], сопряжено со стилями поведения [4; 5; 6] и может быть понято как причина нарушения психологического благополучия человека [16; 17].

Таким образом, все вышеперечисленные подходы объясняют формирование социального представления о предательстве и разъясняют значение предательства как социально-психологического явления для эволюционирующей группы.

Обращает внимание отсутствие разработанных подходов исследования предательства в различных социальных и культурных группах. В настоящем исследовании под предательством понимается сложный социально-психологический феномен, оказывающий деструктивное воздействие на открытость человека в процессе межличностного взаимодействия [14].

Целью нашего исследования является выделение компонентов концепта, обобщенного понятия «предательство».

Исследование включает следующие задачи:

- определить динамику структуры концепта «предательство»;
- выявить различия в структуре компонентов, характерных для исследуемой социальной группы;
- обнаружить причины того, как структура концепта «предательство» связана с «возможностью предавать».

В исследовании использованы нижеперечисленные методы:

- полуструктурированные интервью для выявления особенностей перцепции социального явления предательства;
- методика незаконченных предложений Д. Сакса, С. Леви [2], направленная на измерение систем ценностей, связанных с особенностями восприятия концепта «предательство»;
- анкетирование респондентов, направленное на изучение актуального отношения к предательству – «возможности предавать»;
- контент-анализ текстов, направленный на выделение компонентов структуры предательства.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS. Были использованы описательные статистики, метод определения средних, сравнительный анализ.

В исследовании приняли участие 78 женщин в возрасте от 12 до 50 лет (средний возраст – 30,5 года). Все респонденты с законченным высшим образованием или обучаются в соответствии с возрастом.

Результаты исследования

Для определения структуры социального представления о предательстве были проведены интервью с представителями разных возрастных групп. В структуре социальных представлений выделено три компонента: когнитивный, эмоциональный и конативный. Динамика структуры конструкции социальных представлений о предательстве в исследованных возрастных группах представлена на рисунке 1.

Из рисунка 1 видно, что с возрастом наблюдается более выраженная структура социальных представлений о феномене предательства. Необходимо отметить, что наиболее активные изменения в структуре социальных представлений происходят в юношеском периоде (16–21 год), в отличие от подросткового периода (12–16 лет). Резкие изменения наблюдаются в среднем возрасте (21–35 лет). В возрасте старше 35 лет сохраняется выраженность структурных компонентов. Подобные изменения отражают расширение социального опыта и проявляются в структуре представлений о феномене предательства.

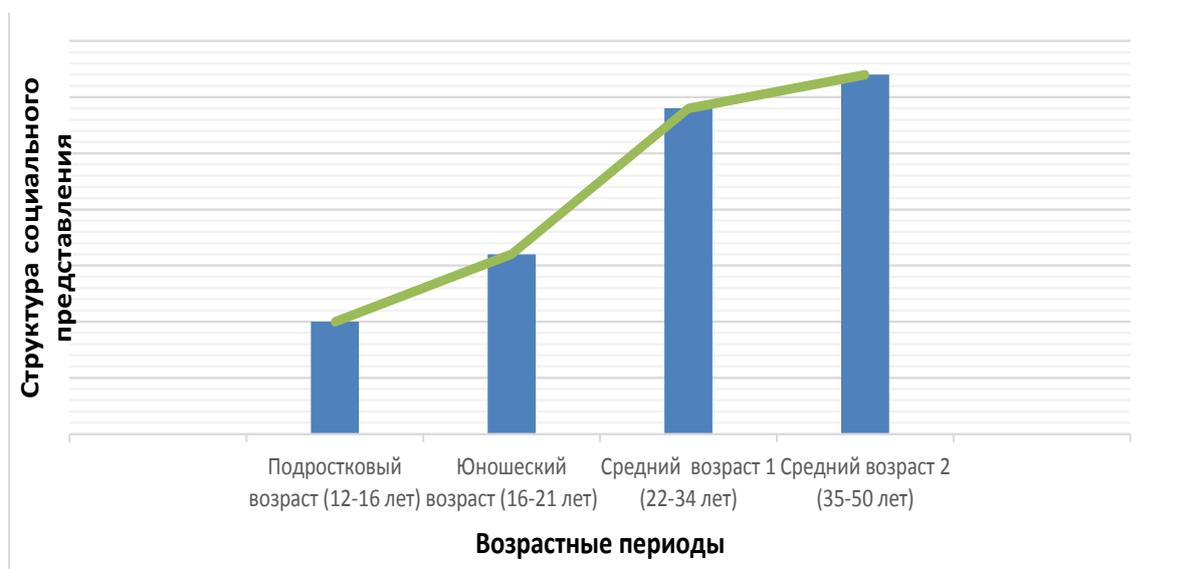


Рис. 1. Динамика структуры конструкций социальных представлений о предательстве

Содержание компонентов структуры социальных представлений о феномене предательства представлено в таблице 1.

Таблица 1

Примеры компонентов структуры социальных представлений

Подростковый возраст (12–16 лет, N=20)	Число ответов
<u>Когнитивный компонент:</u> «Он – человек; друг»	3
<u>Эмоциональный компонент:</u> «Плохо; не может быть»	2
<u>Конативный компонент:</u> «Не дружить»	1
Юношеский возраст (17–21, N=20)	
<u>Когнитивный компонент:</u> «Человек, предательство, тебя, обман, никого, стыд»	6
<u>Эмоциональный компонент:</u> «Не имеет чувств, несчастный, разбитый, сильный, предавший; уверенный»	6
<u>Конативный компонент:</u> «Предавать, поверили, поступать, предают, меньше рассказывать»	5
В период 22–34 лет (N=20) В период 35–50 лет (N=18)	
<u>Когнитивный компонент:</u> «Предатель, вероломство, обман, стыд, вред, интерес, цели, уважение, глупость, прощание» (18–34 года).	10
«Предательство, друг, нарушение, верность, договоренность, выбор, совесть, правила игры, выгода, претензии, ценность общения, каждый, средства достижения, последствия, необходимость» (35–50 лет).	14
<u>Эмоциональный компонент:</u> «Ненасытный, подлый, нужно, ненамеренно, лишенный совести и чувств, слабый, разбитый» (18–34 года).	8
«Истинное, внезапно, неизвестное, можно, близкий, сильный, разочарованный, редко, погано, тяжело» (35–50 лет).	10
<u>Конативный компонент:</u> «Предать, предаешь себя, предать и простить, не ценить, не думать, хорошо подумать» (18–34 года).	6
«Потерян, простить, не забывать, не могут справиться, знаешь и делаешь, ценить, исключить из круга общения» (35–50 лет).	7

Представленные в таблице 1 примеры когнитивных, эмоциональных и конативных компонентов структуры социальных представлений о феномене предательства отражают значение опыта предательства, полученного в процессе жизни. Жизненный опыт определяет отношение человека к негативным событиям на жизненном пути. Подобные негативные суждения о событии предательства регулируются стилями поведения, выработанными в процессе межличностного взаимодействия. Значимым представляется тот факт, что в подростковом возрасте основа социальных представлений о феномене предательства лежит в пределах «Он плохой – он не друг». В дальнейшем, уже в юношеском возрасте, происходят динамичные изменения в структуре социального представления в соответствии с социальным опытом. В среднем возрасте такие изменения становятся менее выраженными, однако можно наблюдать содержательное изменение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов структуры социального представления о предательстве. Из общего количества ответов всех респондентов (1320) лишь 30 определяются респондентами как положительные, а остальные (1290) имеют негативные значения.

Компонентная структура социальных представлений о феномене предательства у респондентов среднего возраста представлена на рисунке 2.

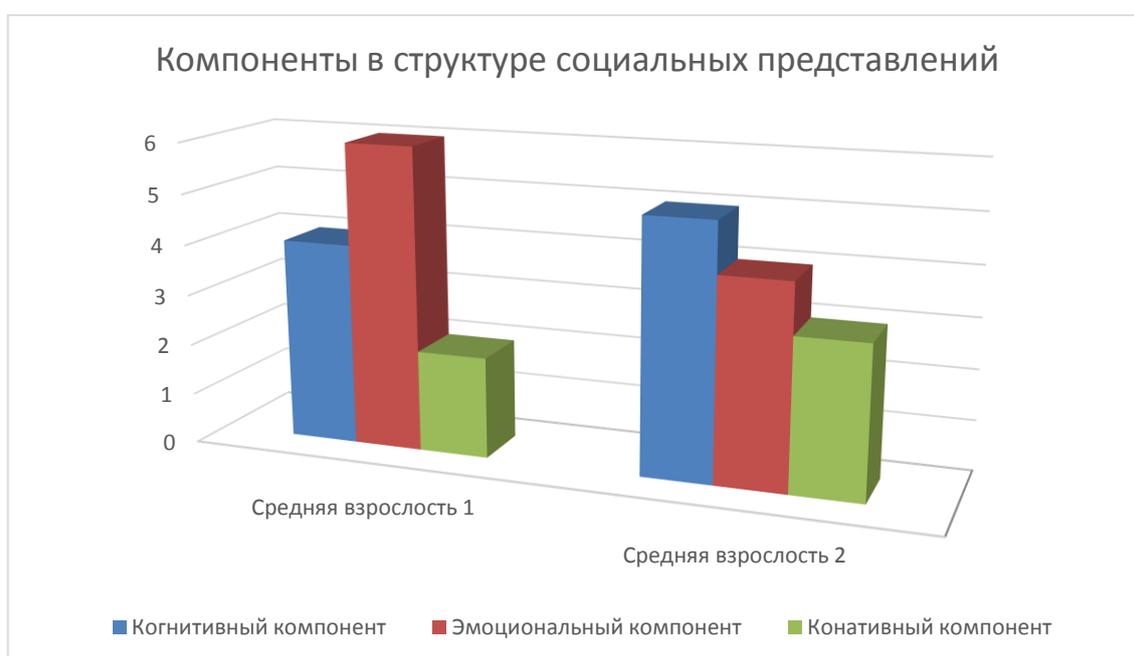


Рис. 2. Компоненты структуры социальных представлений о феномене предательства (когнитивный, эмоциональный, конативный) у респондентов среднего возраста (21–34; 35–50)

Представленные на рисунке 2 средние значения компонентов (когнитивного, эмоционального, конативного) в сравниваемых возрастных группах отражают расширение границ понятия предательства. Эти изменения связаны с получением социального опыта в процессе межличностных взаимодействий. При этом расширение границ понятия происходит в рамках когнитивного компонента у респондентов среднего возраста (35–50 лет).

В выборке респондентов 35–50 лет более выражен эмоциональный и конативный компоненты, тогда как когнитивный компонент представлен менее выраженно. Такая вариативность представляется важным для дальнейшего, более детального исследования. На данном этапе можно предположить, что жизненный опыт молодых людей позволяет им проще понимать предательство, тогда как для более взрослых людей предательство становится менее однозначным социальным явлением. Для респондентов этой группы характерны эмоциональные переживания при восприятии подобных ситуаций, что можно считать особенностью поведенческого стиля. Для респондентов 35–50 лет характерны более рациональные переживания и широкая вариативность действий в ситуациях предательства, что включает следующие: «потерять, простить, не забывать, не могут справиться, знаешь и делаешь, ценить, исключить из круга общения». Вариативность действий, возможных в ситуации предательства,

для группы респондентов 18–34 лет включает: «предать, предаешь себя, не ценить, не думать, хорошо подумать и простить».

Выделенные особенности конативного компонента концепта «предательство» можно рассматривать не только как вариативность поведенческих стилей, но и как детерминант поведения индивида в целом, как «возможность предавать». Результаты измерений «возможности предавать» различаются в выборках 18–34 и 35–50 лет. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение средних значений компонентов структуры концепта «предательство» и средних значений «возможности предавать».

	Средние значения «возможности предавать»		Средние значения компонентов структур концепта «предательство»		
	Mean	Std. Deviation	Компоненты	Mean	Std. Deviation
Возрастная группа 22–35 лет	51,9	11,9	Когнитивный	3,7	1,8
			Эмоциональный	6,3	2,1
			Конативный	2,2	1,3
			Общее значение	12,2	2,4
Возрастная группа 36–50 лет	39,2	6,0	Когнитивный	5,3	1,6
			Эмоциональный	4,7	1,6
			Конативный	3,1	1,3
			Общее значение	13,1	3,52

Сравнение полученных данных показывает, что средние значения «возможности предавать» в группе 22–35 года имеют тенденцию к более высоким значениям (51,9), чем в группе 36–50 лет (39,2). При этом у респондентов 36–50 лет более выражен эмоциональный компонент концепта «предательство» (6,3), что объясняет особенности поведения, характерные для этой возрастной группы. С увеличением возраста, а соответственно, и количества социальных ролей и межличностных контактов, повышается значение когнитивного (5,3 и 3,7 соответственно) и конативного компонентов (3,1 и 2,2) в структуре социальных представлений.

Обсуждение

Сравнительный анализ социальных представлений респондентов о феномене предательства позволяет рассматривать особенности перцепции предательства [26]. Негативный социальный опыт определяет изменения направленности поведения «от людей» и становится основой оценки партнера по взаимодействию.

Высокая «возможность предавать» характеризуется вариативностью выбираемого поведения в ситуациях, определяемых как предательство. Выраженные эмоциональные реакции на сложные социальные явления, ситуации, определяемые как сходные с предательством, являются маркером высокого значения психосоматического поведения и низкого значения «возможности предавать».

Когнитивный компонент концепта «предательство» представляет особенности опыта, связанного с системой ценностей и выработанного в группе стиля поведения.

Преобладание одного из вышеперечисленных компонентов будет определять уровень регуляции поведения и стереотипное знание здравого смысла. Преобладание эмоционального компонента представляет собой необходимую для актуального взаимодействия регуляцию, возможно, основанную на запоминании (предательской слепоте) и выделении характерных черт «предателя».

Разработанная анкета для измерения «возможности предавать» позволяет определить отношение к феномену предательства, а также измерить то, как человек будет воспринимать межличностные контакты, и прояснить причины отвержения каких-либо черт.

Результаты исследования определяют лишь отношение к предательству в исследованной социокультурной среде как части опыта социального взаимодействия.

Заключение

Таким образом, предательство – рационально-эмоциональная составляющая социального знания, психологически значимого для конструктивного межличностного взаимодействия, являющегося поведенческой стратегией и направленным актом регуляции отношений человека.

Эмоциональный компонент в структуре концепта «предательство», как характерная черта «предателя», определяет уровень «возможности предавать». Конативный компонент, поведенческие стили и выбираемые действия непосредственно и опосредованно связаны с уровнем «возможности предавать». Когнитивный компонент, идеи о предательстве регулируют уровень «возможности предавать».

В дальнейших исследованиях представляется интересным изучение особенностей структуры социальных представлений о предательстве в других культурных и этнических группах. Необходимо уточнение регуляторной функции концепта «предательство», необходимого для сохранения конструктивного взаимодействия.

В компонентах концепта «предательство» отражены характерные особенности регуляторной функции социальных представлений о подобных феноменах как об отрицательных событиях жизненного пути.

Список литературы

1. *Акимова М. К.* Психодиагностика. Теория и практика : учебник для бакалавров. М. : Издательство Юрайт, 2014. 631с.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. Т. 1. Педагогика. 1980. С. 89–95.
3. *Бызова В. М.* Негативные эмоции и состояние молодежи как фактор риска психосоматических нарушений // Психология человека в условиях здоровья и болезни : материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. 5–6 июня 2015. Тамбов, 2015. С. 324–327.
4. *Бызова В. М., Аванесян М. О.* Эмоциональная саморегуляция в ситуации принятия трудного решения // Человек в условиях неопределенности. Самара, 2018. С. 79–84.
5. *Бызова В. М., Ловягина А. Е.* Особенности психосоматических жалоб в трудных жизненных ситуациях у студенток с разными метакогнитивными оценками. Кризисные состояния: медицинские и психологические аспекты : материалы всерос. междисц. науч.-практ. конф. 25 мая 2018 г. / М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «ТГУ им. Г. Р. Державина» / отв. ред. Юрьева Т. В. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. С. 92–99.
6. *Бызова В. М.* Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 41–56. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.03. URL: <http://vestnik.nspu.ru/> ISSN 2226-3365.
7. *Гуриева С. Д.* и др. Психолого-педагогические особенности подготовки менеджеров в системе высшего образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ : Изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2018. № 1. С. 84–88. URL: <https://elibrary.ru/item.D3264612=AFQjCNGqUIXgt8M-BKld0xR86vtq1W5w-Q>
8. *Дерябин В. С.* Чувства, влечения, эмоции: о психологии, психопатологии и физиологии эмоций. Изд. 2-е, доп. М. : Издательство ЛКИ, 2010. 224 с.
9. *Зимбардо Ф.* Эксперименты и жизнь : сборник научных статей. СПб. : Издательство С.-Петерб. ун-та, 2007. С. 12–13.
10. *Капустина А. Н.* Теоретический и эмпирический анализ изучения базовых ценностей и ценностных ориентаций представителей молодежи / Институт психологии Российской академии наук // Социальная и экономическая психология. Т. 2. № 3 (7). Социальная психология личности. 2017. С. 39–64.
11. *Мерлин В. С.* Лекции по психологии мотивов человека : учебное пособие спецкурса. Пермь, 1971. С. 89–95.
12. *Московичи С.* Социальная психология. СПб. : Питер, 2007. 592 с.
13. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. Т. 16. № 1. 1995. С. 3–18.
14. *Муздыбаев К.* Психология зависти // Психологический журнал. Т. 18. № 6. 1997. С. 3–12.
15. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2014. 408 с.
16. *Cosmides L., Tooby J.* Neurocognitive adaptations designed for social exchange. In D. M. Buss (Ed.), Handbook of evolutionary psychology. Hoboken, NJ: Wiley. Pp. 584–627.
17. *Dunning D., Wu K.* Unknown Unknowns: The Problem of Hypocognition // Scientific American. 2018. Pp. 42–45. DOI: 10.1038/scientificamericanmind1118-42; URL: <https://www.researchgate.net/publication/328324288>
18. *Gobin R. L., Freyd J. J.* Betrayal and revictimization: Preliminary findings. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. № 1 (3). Pp. 242–257.

19. Guastello S. J., Rieke M. L., Guastello D. D., Billings S. W. A Study of Cynicism, Personality and Work Values. *The Journal of Psychology. Interdisciplinary and Applied.* 1992. Issue 1. Pp. 37–48. Published online: 04 Nov 2012/ <https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543339>.
20. Lerner M. J., Miller D. T. Just world research and the attribution process: Looking back and ahead // *Psychological Bulletin.* 1978. Vol. 85. Pp. 1030–1051.
21. Nisbet R. Prejudices. *A Philosophical Dictionary.* Cambridge, Mass. : Harvard UniPress, 1982. Pp. 107–109.
22. Rachman S. Betrayal: a psychological analysis. *Behav Res Ther.* 2010 № 48 (4). DOI: 10.1016/j.brat.2009.12.002. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20035927>
23. Segal Z. V. Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression // *Psychological Bulletin.* 1988. V. 103. № 2. Pp. 147–162.
24. Selterman D., Moord A. C., Koleva S. Moral judgment toward relationship betrayals and those who commit them // *Personal Relationships.* 2018. DOI: 10.1111/per.12228
25. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // *Research in Science Education.* 2006. № 36. Pp. 111–139.
26. Williams T., Barden N. *Words and Symbols: Language and Communication in Therapy.* Open University Press, 2007.

The structure of social ideas about the phenomenon of betrayal

S. D. Gurieva¹, Y. E. Vinogradova²

¹Doctor of psychological sciences, professor of the Department of social psychology,
St. Petersburg State University, Russia, St. Petersburg.
ORCID: 0000-0002-4305-432X. E-mail: s.gurieva@spbu.ru

² postgraduate student of the Department of social psychology, St. Petersburg State University,
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-6358-4432. E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com

Abstract. In psychology the events of human way-life are integrated the social-psychological phenomena. Social-psychological phenomena makes up collective experience of humanity, completes the system of views on objective world [1]. In the study, we rely on the concept of S. Moskovichi. S. Moskovichi defined social representations as a specific form of everyday knowledge, the way of practical thinking. Such a practical knowledge is aim to commune, to understand and realize the environment. The goal of our study is to examine and to compare the structure of social representation of betrayal of people of different age. The research considers the description of objective process of social representation about betrayal. The article is contains the description of investigation of «betrayal response». The results of studying of the structure of the concept of social representation of betrayal is the method of inventory of this concept. We definite betrays as ratio-emotional part of complex psychological phenomena demonstrated in interpersonal relationships and an important deliberate act of regulation of pro-social behavior.

Keywords: social representation, concept of betrayal, trustworthy, the opportunity to betray, met cognitive evaluation, prosocial-behavior style, interpersonal relationships.

References

1. Akimova M. K. *Psihodiagnostika. Teoriya i praktika: uchebnik dlya bakalavrov* [Psychodiagnosis. Theory and practice: textbook for bachelors]. M. Yurayt Publishing House. 2014. 631 p.
2. Anan'ev B. G. *Izbrannyye psichologicheskie trudy. T. 1. Pedagogika* [Selected psychological works. Vol.1. Pedagogy]. 1980. Pp. 89–95.
3. Byzova V. M. *Negativnyye ehmcii i sostoyanie molodezhi kak faktor riska psichosomaticheskikh narushenij* [Negative emotions and the state of youth as a risk factor for psychosomatic disorders] // *Psichologiya cheloveka v usloviyah zdorov'ya i bolezni : materialy 5-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 5–6 iyunya 2015* – Psychology of man in health and disease: proceedings of the 5th international scient.- pract. conf. 5-6 June 2015. Tambov. 2015. Pp. 324–327.
4. Byzova V. M., Avanesyan M. O. *Emocional'nayasamoregulyaciya v situacii prinyatiya trudnogo resheniya* [Emotional self-regulation in the situation of making a difficult decision] // *Chelovek v usloviyah neopredelenosti* – Man in uncertainty. Samara. 2018. Pp. 79–84.
5. Byzova V. M., Lovyagina A. E. *Osobennosti psichosomaticheskikh zhalob v trudnykh zhiznennykh situaciyah u studento k s raznymi metakognitivnymi ocenkami. Krizisnye sostoyaniya: medicinskie i psichologicheskie aspekty: materialy vseros.mezhdisc. nauch.-prakt.konf. 25 maya 2018 g.* [Features of psychosomatic complaints in difficult life situations of students with different metacognitive assessments. Crisis states: medical and psychological aspects: materials of all-Russia interdisc. scient.- pract. conf. May 25, 2018] / Ministry of Education and Science

of the Russian Federation, Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Professional Education «National Research Tomsk State University n.a. G. R. Derzhavin» / resp. ed. Yurieva T. V. Tambov. Publishing house of TSU named after G. R. Derzhavina. 2018. Pp. 92–99.

6. *Byzova V. M. Metakognitivnye strategii preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsiy pri raznykh urovnyakh samoorganizatsii deyatelnosti* [Metacognitive strategies of overcoming difficult life situations at different levels of self-organization] // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Novosibirsk State Pedagogical University. 2018, vol. 8, No. 5, pp. 41–56. DOI: 10.15293 / 2226-3365.1805.03. Available at: <http://vestnik.nspu.ru>. ISSN 2226-3365.

7. *Gurieva S. D. and others Psihologo-pedagogicheskie osobennosti podgotovki menedzherov v sisteme vysshego obrazovaniya* [Psychological and pedagogical features of training managers in higher education] // *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova* – Herald of the North Ossetian State University n.a. K. L. Khetagurov. Vladikavkaz. Publishing house of North Ossetian State University n.a. K. L. Khetagurov. 2018, No. 1, pp. 84–88. Available at: <https://elibrary.rutem.D3264612=AFQjCNGqUIXgt8M-BKld0xR86vtq1W5w-Q>

8. *Deryabin V. S. Chuvstva, vlecheniya, ehmocii: o psikhologii, psihopatologii i fiziologii ehmocij* [Feelings, drives, emotions: about psychology, psychopathology and physiology of emotions]. Ed. 2nd, add. M. Publishing house LKI. 2010. 224 p.

9. *Zimbardo F. Eksperimenty i zhizn': sbornik nauchnykh statej* [Experiments and life: collection of scientific articles]. SPb. Publishing House of S.-Petersb. University. 2007. Pp. 12–13.

10. *Kapustina A. N. Teoreticheskij i empiricheskij analiz izucheniya bazovykh cennostej i cennostnykh orientatsij predstavitelej molodezhi / Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk* [Theoretical and empirical analysis of the study of basic values and value orientations of young people] / Institute of psychology of the Russian Academy of sciences // *Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya. T. 2. № 3 (7). Social'nayapsihologiya lichnosti* – Social and economic psychology. Vol. 2, № 3 (7). Social psychology of personality. 2017. Pp. 39–64.

11. *Merlin V. S. Lekcii po psikhologii motivov cheloveka: uchebnoe posobie speckursa* [Lectures on psychology of motives of the person: textbook of the course]. Perm. 1971. Pp. 89–95.

12. *Moskovichi S. Social'naya psihologiya* [Social psychology]. SPb. Piter. 2007. 592 p.

13. *Moskovichi S. Social'nye predstavleniya: istoricheskij vzglyad* [Social representations: a historical view] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. Vol. 16, No. 1, 1995, pp. 3–18.

14. *Muzdybaev K. Psihologiya zavisti* [Psychology of envy] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. Vol. 18, No. 6, 1997, pp. 3–12.

15. *Svencickij A. L. Social'naya psihologiya* [Social psychology. 2nd, publ., reworked and add. M. Yurait. 2014. 408 p.

16. *Cosmides L., Tooby J.* Neurocognitive adaptations designed for social exchange. In D. M. Buss (Ed.), *Handbook of evolutionary psychology*. Hoboken, NJ: Wiley. Pp. 584–627

17. *Dunning D., Wu K.* Unknown Unknowns: The Problem of Hypocognition // *Scientific American*. 2018. Pp. 42–45. DOI: 10.1038/scientificamericanmind1118-42; Available at: <https://www.researchgate.net/publication/328324288>

18. *Gobin R. L., Freyd J. J.* Betrayal and revictimization: Preliminary findings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. № 1 (3). Pp. 242–257.

19. *Guastello S. J., Rieke M. L., Guastello D. D., Billings S. W.* A Study of Cynicism, Personality and Work Values. *The Journal of Psychology. Interdisciplinary and Applied*. 1992. Issue 1. Pp. 37–48. Published online: 04 Nov 2012 / <https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543339>.

20. *Lerner M. J., Miller D. T.* Just world research and the attribution process: Looking back and ahead // *Psychological Bulletin*. 1978. Vol. 85. Pp. 1030–1051.

21. *Nisbet R.* Prejudices. *A Philosophical Dictionary*. Cambridge, Mass. : Harvard UniPress, 1982. Pp. 107–109.

22. *Rachman S.* Betrayal: a psychological analysis. *Behav Res Ther*. 2010 № 48 (4). DOI: 10.1016/j.brat.2009.12.002. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20035927>

23. *Segal Z. V.* Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression // *Psychological Bulletin*. 1988. V. 103. № 2. Pp. 147–162.

24. *Selterman D., Moord A. C., Koleva S.* Moral judgment toward relationship betrayals and those who commit them // *Personal Relationships*. 2018. DOI: 10.1111/per.12228

25. *Schraw G., Crippen K. J., Hartley K.* Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // *Research in Science Education*. 2006. № 36. Pp. 111–139.

26. *Williams T., Barden N.* Words and Symbols: Language and Communication in Therapy. Open University Press, 2007.

Читать Кутырева. Забыть Мейясу

А. С. Тимошук

доктор философских наук, профессор кафедры философии и религиоведения,
Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.
Россия, г. Владимир. E-mail: ys@abhinanda.elcom.ru

Аннотация. «Сова Минервы вылетает в сумерки»¹ – новая книга В. А. Кутырёва, еще одна веха российской духовной истории. Существует мнение, что с помощью отечественной интеллектуальной традиции нельзя решить ни одной философской проблемы. Кутырёв решает главную – национального самосохранения, удержания традиции.

Ключевые слова: традиция, субъективность, человек, феноменология почвы.

Каждая эпоха создает терминологический аппарат описания реальности. Античность дала апейрон, архэ, агон, агору, доксу, диалектику, канон, катарсис, космос, логос, номос, полис, мимесис, метемпсихоз, калокагатию, усию, фюзис, эйдос. Средние века разработали теологическую систему: Богочеловек, вера, воля, грех, догмат, исповедание, литургия, причастие, Святой Дух, спасение, интенция, теодицея, Троица, универсалия. Возрождение актуализировало категории гуманизма, пантеизма, гелиоцентризма. Новое время и Просвещение оперировали идеями равенства, свободы, реформации, прогресса, рассудка, исторического оптимизма, энциклопедизма. Модерн перемещался под знаменами капитализма, индустриализации, урбанизации, секуляризации и гражданского общества. Постмодернизм принимал позы арт-практик, акционизма, деконструкции, инсталляции, иронии, ризомы, перформанса, римейка, концепта, симулякра, хэппенинга, энвайронмента. По мере продвижения от классики к модерну и постмодерну цельное и устойчивое заменяется функциональным, поверхностным и сиюминутным.

After-postmodernism болен когнитивным моделированием, НБИК-конвергенцией, топологией иного. Человек виртуализует себя, лишая почвы, истории и истины. Религия перестала быть воздухом, которым дышат, и силой, определяющей сознание (с. 421). Любовь превращается в техноложество и некрофилию, а рождение детей становится архаикой (с. 227). Маскулинизация женщин – выражение размягчения волевого начала Запада (с. 510).

Нам нужно мужество быть. Кутырёв создаёт систему понятий философии сопротивления прогрессивному. Рассмотрим дело его жизни в сетке основополагающих философских разделов.

Феноменология

Это центральный раздел философии у Кутырёва, но отношение к ней неоднозначное. Он поддерживает феноменологию Платона, Гегеля, Хайдеггера, Гартмана, Ингардена, Голосовкера, но против феноменологии Канта и Гуссерля. Он опасается трансцендентальной феноменологии, которую считает предтечей структурно-информационной революции. Ее категории, такие как ноэма и ноэзис, философия считает спекулятивными аналогами понятийного аппарата инфокогнитивизма. Противодействие экспансии инфо-микро-нано-вирт-post-human-технологиям Кутырёв видит в феноменологии Хайдеггера. Для самоубеждения он любит подчеркивать разногласия Гуссерля и Хайдеггера. Однако разрыв этот достаточно сложный и неоднозначный. Главный труд Хайдеггера «Бытие и время» посвящен Эдмунду Гуссерлю «в почитании и дружбе». Да, феноменологический метод Хайдеггера новаторский и не похож на математическую основу феноменологии Гуссерля. Однако это свойственно творческой природе философии.

© Тимошук А. С., 2019

¹ Кутырёв В. А. Сова Минервы вылетает в сумерки (Избранные философские тексты XXI века). Спб. : Алетей, 2018. 526 с.

Для Кутырёва важно, что хайдеггерианская феноменология словесности и духа ближе к почве традиции, нежели трансцендентальный когнитивизм Гуссерля. В русле Хайдеггера («само-по-себе-себя-кажущее») он дает перевод феноменологического как «непосредственное, изначальное, не опосредованное, ничем не экранированное» (с. 383). Мир предстает человеку через его телесность, общение с другими, переживание и входящее живое знание.

Бытие становится наивно несокрытым. Оно просто есть. Вот-бытие. Dasein. Видимость и сущность не нужно различать. Кант был не прав, а Ницше прав. Бытие зовет и дышит. Оно очевидно и не требует разделения на субстанцию и феномен. Предвечно и ниоткуда не выводится. Онтофания переходит в теофанию и дает особое догматическое богословие, третий путь между апофатикой и катафатикой.

В число представителей реальной феноменологии Кутырёв записывает Гартмана, Ингардена и Я. Э. Головкера. Они же суть стражи бытия, различающие в нем слои и уровни. Из представителей литературы он называет Марселя Пруста, стремившегося удержать непосредственное переживание мира вопреки контролю рассудка.

Жизненный мир, вышедший из фундаментального философствования, открывает философско-антропологические перспективы. Кутырёв выводит жизненную концепцию истинности: чем ближе к человеку и миру, тем более истинна теория. Знание должно быть продуктивным, а не просто изоциренно-абстрактным. Не все, что научно, адекватно. Средства познания должны соответствовать предмету познания. Присутствие и причастие – вот опора жизненной феноменологии. Жизнь, практика, человек, природа – все эти данности выше теории и не обязаны заниматься апологетикой.

Реалистическая феноменология исполнена чувств и воображения, близка к антропологии и метафизике, мифологии и поэтике, истории и традиции, экологии и гуманизму. Т. е. всему, что способствует выживанию человека. Философия, обслуживающая науку, – это тупик. Человечество должно ориентироваться на стратегию феноменологического *субстанциализма* как Абсолюта, на идеал бесконечного продолжения своего Бытия.

Онтология

Одна из задач книги «Сова Минервы» – охрана вещно-событийной реальности, критика бездумного научно-технического конструктивизма, неограниченного творчества, изобретательности в духе «инонизм». Угроза бытию – это его редукция до репрезентизма, функционализма, коммуникативизма, когда мир-текст – не вещь, не система, не субъект и не их отражение, а пересекающиеся связи и отношения.

Кутырёва тревожит тенденция к распремечиванию, преобразование структурно-субстратного подхода к миру в системно-функциональный, изгнание субстратности и ее замещение функциональностью и структурностью. Предметы не должны быть точками пересечения функций и системных связей, а математизация науки не есть индикатор ее высокого развития.

Онтологическая программа Кутырёва проста и традиционна, как и вся его система: 1) сознание есть мышление, 2) человек мыслит, 3) человек есть субъект, 4) человек существует, 5) человек должен продолжить свое существование (с. 428).

За этим стоит глубокое антиредукционистское и антиспекулятивное начало: не измышлять, не позерствовать, не фразерствовать, не подтачивать основы бытия, не ниспровергать homo genus.

Главный модус автора – деонтологический. Сопротивляться становлению обезличенного робототехнического предметного мира! Не отделять мышление от сознания! Не превращать жизнь в схему!

Взятых отдельно ни реизм, ни атрибутивизм, ни релятивизм мира не описывают. Признание единства и связи различных характеристик бытия надо доводить до признания их взаимопревращаемости. Это самое глубокое проявление его динамического единства (с. 19).

Материализм соперничал с идеализмом всю классическую (модернистскую) эпоху и начал утрачивать влияние, когда наука обратилась к исследованию «невидимых» миров, микро- и мегареальностей и отношений, т. е. превратилась в неклассическую. Кризис философии происходит не от того, что естествознание стало материалистичным, а от того, что оно стало слишком виртуальным и знаковым, занявшись математическими бозонами Хиггса вместо тел, информацией вместо кинематики и дифракции. «Вслед за «материей» куда-то исчезает и «идея», идеальное. В «Новой философской энциклопедии» (Москва, 2001), например, идеализму уделена 1 (одна!) страница, а слово «идеальное» отсутствует вовсе (!)» (с. 209).

Бытие и сознание – суть континуальное тождество. Бытие включается в сознание, а сознание – в бытие. Бытие-сознание. Это и есть феноменология почвы. Таковость. Догма догм, которая ниоткуда не выводится. Как теофания, которая не требует доказательных характеристик Бога (с. 384).

Гносеология

Тема познания является фоновой для Кутырёва и звучит как защита от когнитивизма. Можно выделить три эпистемические подтемы: разбор Канта, критика прозрачности и наблюдаемости, демифологизация ноосферы.

Цель книги, как и всегда, – спасение Человека. Разница в деталях, если ранее Владимир Александрович спасал от техники, от пустоты, от прогресса, здесь он спасает от самопокалпсиса, эсхатологической рукотворной трагедии. И, как философ, находит философскую причину этой суицидальной опасности – Иммануила Канта, запустившего обратный отсчет человечеству. «Критику чистого разума» Кутырёв называет «спекулятивно-философской атомной бомбой в сфере духа» за то, что она уходит от земного в мысленное гипотетическое пространство (с. 13).

Философ пишет картину самопокалпсиса человечества крупными мазками. Галилей, Кант, Маркс здесь – провозвестники и инсталляторы математически-формализованного мира, а Фуко и Альтуссер – оракулы теоретического антигуманизма, процесса без субъекта. Простим алармистский пафос, свойственный Кутырёву. При угрозе робофилии, техносексуализма и техноложества все меры сопротивления пригодны!

Кутырёв перелицевал Пелевина из прогрессивистов в консерваторы за высказывание об опасности Иного света в книге «Ампир В»: «Когда-то звезды в небе казались мне другими мирами, к которым полетят космические корабли из Солнечного города. Теперь я знаю, что их острые точки – это дырочки в броне, закрывающей нас от океана безжалостного света... Спешите жить. Ибо придет день, когда небо лопнет по швам и свет, ярости которого мы не можем себе представить, ворвется в наш тихий дом и забудет нас навсегда» (с. 17). Сам Кутырёв называет признаки этого безжалостного света Люцифера прозрачностью и наблюдаемостью, технологической глобализацией.

Философ дает сжатое понимание, что есть ноосфера в ее диалектическом понимании. В этом концепте – целый клубок рациональных и иррациональных представлений. Автор стремится преодолеть историческое идолопоклонство и вычленяет в ноосферизме рациональное, критикуя мифологическое. Основная проблема ноосферизма – слияние онтологических и аксиологических моделей. Признание ноосферизма новой безупречной иконой для поклонения противоречило бы диалектике жизни, заслонило бы его недостижимые, дезориентирующие аспекты. Главную опасность автор усматривает в том, что техносфера сегодня вытеснила социальные ожидания суровым прагматизмом давления на биосферу.

Расставляя точки над i-ным, приведем колоритные цитаты, характеризующие книгу:

«Эпистемологический рай – это когда существуют только Другие» (с. 25).

«Этот циничный, безоглядный, без/д/умный эгоцентризм не доведет цивилизацию до добра» (с. 117).

Нам нужна логодия добра, простоты и меры человеческого. Человек! Не преступай за свое Бытие!

To read Kutyrev. To forget Meillassoux

A. S. Timoschuk

Doctor of philosophy, professor of the Department of philosophy and religious studies,
Vladimir State University n. a. A. G. and N. G. Stoletovs. Russia, Vladimir.
E-mail: ys@abhinanda.elcom.ru

Abstract. «Owl of Minerva flies at dusk» – a new book by V. A. Kutyrev, another milestone in Russian spiritual history. There is an opinion that with the help of national intellectual tradition it is impossible to solve any philosophical problem. Kutyrev solves the main one – national self-preservation, retaining tradition.

Keywords: tradition, subjectivity, man, phenomenology of soil.

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 1 (131) (2019)**

16+

Редактор М. О. Корякина
Технический редактор Л. А. Кислицына
Дизайн обложки: А. К. Долгова
Редактор выпускающий А. Н. Петрова
Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Подписано в печать 28.02.2019 г.
Дата выхода в свет 11.04.2019 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 12,5. Тираж 200. Заказ № 5694.

Научное издательство Вятского государственного университета
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36