

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

# ИЗВЕСТИЯ Российской академии образования

*Научный журнал*

№ 3 (39)  
июль — сентябрь

Издается с 2005 г.

Москва  
2016

Зарегистрирован в Государственном комитете Российской Федерации по печати  
Свидетельство о регистрации СМИ № 017674 от 03.06.98 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов  
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

### ***Главный редактор***

**Михаил Абрамович Лукацкий** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО».

### ***Заместитель главного редактора***

**Светлана Константиновна Бондырева** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

### ***Редакционный совет:***

**Юрий Петрович Зинченко** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова;

**Михаил Львович Левицкий** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института менеджмента ГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

**Игорь Давыдович Лельчицкий** — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»;

**Наталья Леонидовна Селиванова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования;

**Ирина Холовна Каримова (Таджикистан)** — доктор педагогических наук, профессор, вице-президент Академии образования Таджикистана;

**Оксана Сергеевна Попова (Беларусь)** — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы;

**Ван Цзиньлин (КНР)** — доктор филологических наук, профессор, директор Института международного образования Чанчуньского университета.

- © Российская академия образования, 2016
- © ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 2016
- © Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2016
- © Известия Российской академии образования, 2016

**ISSN 2073-8498**

---

---

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Лебедев С. А.</i> Плюрализм и единство научного знания. Часть первая .....	5
<i>Лебедев С. А.</i> Плюрализм и единство научного знания. Часть вторая .....	23
<i>Бабошина Е. Б.</i> К философии культуросообразного становления личности в педагогическом образовании .....	37
<i>Лукацкий М. А.</i> Л. Н. Толстой о взаимосвязи науки и теологии .....	47

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

<i>Шайденко Н. А., Кипурова С. Н., Сверчкова А. В.</i> Различные аспекты организации образовательного процесса при реализации ФГОС среднего профессионального образования .....	61
<i>Салов А. И.</i> Ценности как ядро этического мировоззрения учителя .....	70
<i>Боргояков С. А.</i> Формирование этнокультурной и гражданской идентичности учащейся молодежи в системе образования .....	79
<i>Коростелева Т. В.</i> Образ здоровья: поведенческие показатели и инструменты распознавания в представлениях студенческой молодежи .....	89
<i>Шишова Е. О.</i> Успешность овладения иностранным языком: роль индивидуально-психологических особенностей личности .....	94
<i>Цыренов В. Ц.</i> Основные противоречия современного этапа развития личностно ориентированного подхода .....	105
<i>Шапошникова Т. Д., Воронина М. В.</i> Педагогическая деятельность социальных центров: к вопросу о критериях и показателях результативности .....	114
<i>Корнетов Г. Б.</i> Содержание и смысл основного вопроса педагогики .....	120
<i>Гавриленко А. Ю.</i> О модели урока орфографии в полиэтнических классах .....	128

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гинзбург М. Р.</i> Самоопределение личности в социальной действительности .....	135
--	-----

<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>141</b>
----------------------------------	------------

<b>Authors .....</b>	<b>143</b>
----------------------	------------

<b>Правила оформления статей .....</b>	<b>145</b>
--	------------

---



---

# Table of contents

## PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Lebedev S. A.</i> Pluralism and Unity of Scientific Knowledge. Part One.....	5
<i>Lebedev S. A.</i> Pluralism and Unity of Scientific Knowledge. Part Two.....	23
<i>Baboshina E. B.</i> On the Philosophy of Culture-Congruent Approach to Personality Development in the Pedagogical Education.....	37
<i>Lukatsky M. A.</i> L. N. Tolstoy on Relation of Science and Theology .....	47

## TRAINING AND EDUCATION: HISTORY, THEORY, PRACTICE

<i>Shaydenko N. A., Kipurova S. N., Sverchkova A. V.</i> Different Aspects of Educational Process Organization in Implementation of FSES of Secondary Vocational Education.....	61
<i>Salov A. I.</i> Values as the Core of the Ethical World View of the Teacher.....	70
<i>Borgoyakov S. A.</i> Formation of Ethno-Cultural and Civil Identity of the Studying Youth in the System of Education .....	79
<i>Korosteleva T. V.</i> The Image of Health: Behavioral Indicators and Pattern Recognition Tools in Students' Performances.....	89
<i>Shishova E. O.</i> Successful Second Language Acquisition: Role of Individual and Psychological Constitution of Personality .....	94
<i>Tsyrenov V. Ts.</i> Basic Contradictions at the Present Stage of Student-Centered Approach Development .....	105
<i>Shaposhnikova T. D., Voronina M. V.</i> Educational Work of Social Centers: on the Question of Performance Criteria and Indicators .....	114
<i>Kornetov G. B.</i> Content and Meaning of the Basic Pedagogical Issue.....	120
<i>Gavrilenko A. Yu.</i> On the Orthography Model Lesson in Multiethnic Classrooms.....	128

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>Ginzburg M. R.</i> Personal Identity in Social Context.....	135
<b>Authors .....</b>	<b>143</b>
<b>Manuscript submission guidelines.....</b>	<b>145</b>

---

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*С. А. Лебедев*

## Плюрализм и единство научного знания<sup>1</sup> Часть первая

В статье рассматривается проблема плюрализма и единства таких больших подсистем научного знания, как культурно-исторические типы науки и области научного знания. Обосновывается взгляд, согласно которому основой единства научного знания, несмотря на качественное различие предметного и онтологического содержания различных его подсистем, является их соответствие требованиям общей научной рациональности.

**Ключевые слова:** научное знание, научная рациональность, исторический тип науки, область научного знания, научный плюрализм, единство научного знания.

Научное знание как целое представляет собой сложную, качественно дифференцированную систему. Она состоит из различных по содержанию и форме подсистем и единиц научного знания: исторических типов науки (древняя восточная наука, античная наука, средневековая наука, классическая наука, неклассическая наука, постнеклассическая наука); областей научного знания (естественные науки, математика и логика, социальные и гуманитарные науки, технические и технологические науки, междисциплинарные исследования); уровней научного знания (чувственное знание, эмпирическое, теоретическое, метатеоретическое); видов научного знания (дискурсное и интуитивное знание, явное и неявное, личностное и коллективное, предпосылочное и выводное, априорное и апостериорное, необходимое и вероятностное, предположительное и доказанное и др.) [4; 8; 9; 20]. Перечисленные выше структурные единицы научного знания, взятые по отдельности, достаточно полно исследованы в философии и методологии науки. Гораздо менее разработана другая, но столь же важная методологическая проблема — проблема их единства. Обсуждение этой темы и составляет предмет нашего исследования. В первой статье будет рассмотрена проблема разнообразия и единства разных исторических типов науки и основных областей научного знания. Во второй — проблема качественного разнообразия и единства различных уровней и видов научного знания.

### 1. Плюрализм и единство культурно-исторических типов науки

В своем историческом развитии наука прошла шесть качественно различных этапов (состояний): древняя восточная наука (XX в. до н. э. — VII в. до н. э.), античная наука (VI в. до н. э. — III в. н. э.), средневековая европей-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта 16-23-01004 «а(м)». РГНФ — БФФИ «Философско-методологические и естественно-научные основания современных биологических и экологических концепций».

ская наука (IV в. — XVI в.), классическая наука (XVII в. — XIX в.), неклассическая наука (первая половина XX в.), постнеклассическая наука (70-е годы XX в. — по наст. время) [3; 17; 23]. Важно отметить, что эти этапы эволюции науки существенно отличаются между собой не только по содержанию знания (это досконально исследовано в многочисленных работах по истории науки), но и по конкретным критериям научной рациональности, составлявшим их основу [1; 22]. Так, критериями рациональности древней восточной науки были такие, как непосредственная связь науки с экономической и социальной практикой общества, эмпирический характер научного познания, рецептурность научного знания (знание как описание конкретного когнитивного техно). Позднее, в ходе глобальной научной революции в Древней Греции в VII–VI веках до н. э. были выработаны другие нормы научной рациональности. Это: созерцательность процесса познания, его нацеленность на истину как на свою главную цель, а не на практическое применение научного знания, теоретичность и доказательность научного знания, критический и методологически рефлексивный характер процесса научного познания. Во многом именно благодаря такому пониманию научной рациональности грекам удалось совершить поистине всемирно-исторический прорыв в развитии научного знания и заложить основы многих современных наук о природе, обществе и человеке. Пришедшая на смену греко-римской культуре средневековая цивилизация выработала новые представления о научной рациональности, в соответствии с которыми и функционировала наука Средних веков. Ее главными характеристиками стали: теологизм, телеологизм, схоластика, герменевтический метод, антропологичность. Такое понимание сущности научного познания, конечно, не могло способствовать развитию естественных и технических наук, но при этом можно констатировать, что в Средние века имел место относительный прогресс в развитии гуманитарных наук: логики, риторики, герменевтики, языкознания, философии. В XVI–XVII веках произошел кризис средневековой цивилизации в Европе, на смену которой пришло общество, ориентированное на развитие городов, ремесел, светской культуры, экономики, техники и технологий. Это привело к необходимости пересмотра средневекового понимания научной рациональности и вызвало к жизни новое истолкование целей и методов научного познания, заложив основу классического естествознания. Его сущностью было объявлено не просто опытное, а экспериментальное исследование природы и ее строгое математическое описание («Книга природы написана на языке математики» — Галилей, Декарт, Коперник, Кеплер, Ньютон) [18]. Соответственно такому пониманию были выработаны новые представления о научной рациональности. Согласно этим представлениям естествознание — это прежде всего светская область человеческой деятельности. Его основу составляют экспериментальный метод исследования, математический язык описания его результатов, нацеленность научного познания на практическое применение, эмпирическая обоснованность, критический дух научного по-

знания, демократизм науки, необходимость закрепления ее в качестве важного социального института. Такое понимание научной рациональности не могло не способствовать бурному прогрессу естествознания, математики и технических наук в Новое время. Однако и эти представления о научной рациональности не остались неизменными в ходе дальнейшего развития науки. Они были существенно дополнены и частично изменены сначала в рамках нового этапа в эволюции науки — неклассической науки (первая половина XX века) [16; 22]. Ее лидерами стали: неклассическая математика и логика, неклассическая физика (теория относительности и квантовая механика), неклассическая биология (генетика, молекулярная биология), кибернетика, теория информации, теория элементарных частиц, статистические теории во всех естественных и социально-гуманитарных науках. Критериями научной рациональности неклассической науки являются: научное равноправие детерминистских (однозначных) описаний и вероятностных [12]; признание равноправия абсолютных (инвариантных, неизменных) свойств и отношений объектов и относительных; о социальном характере субъекта научного познания; о необходимости инновационной ориентированности научных исследований; об условной универсальности любых научных теорий; об относительной истинности научного знания [4]. Начиная с 70-х годов XX века наука вступила в новый этап своего развития — постнеклассический. Его главной онтологической особенностью стала ориентация на исследование сложных и сверхсложных (многопараметрических и эволюционирующих) систем, а также систем, включающих человека (биосфера, ноосфера, геосфера, техносфера, общество) [16]. В постнеклассической науке лидерство постепенно переходит от естественных наук к социальным и гуманитарным, а также к междисциплинарным научным исследованиям. Критерии рациональности постнеклассической науки пока еще не сложились до конца, но уже можно говорить о некоторых новых тенденциях в понимании научной рациональности. Такими новыми трендами здесь являются следующие: признание принципиально субъект-объектного характера научного знания, ценностной обусловленности научного познания, герменевтической составляющей научного знания, принципиальной роли научных коммуникаций в динамике научного знания и утверждении новых научных концепций, важности экономического, экологического и этического измерений научных исследований и их результатов [2; 6; 7].

Можно ли говорить о единстве различных исторических типов науки, если в них понимание конкретных требований, которым должно отвечать научное познание и его результаты (научная рациональность), существенно отличалось между собой, а в ряде требований и противоречило друг другу? Полагаю, что имеются серьезные основания ответить положительно на поставленный вопрос. Основной аргумент заключается в следующем. Все исторические типы науки и научной рациональности, несмотря на все их различия, были, тем не менее, конкретизациями единого общего понятия на-

учной рациональности. Каковы же требования общей научной рациональности к научному знанию? Такими требованиями являются: 1) объектность научного знания в качестве содержания его понятий и суждений, 2) дискурсивный способ закрепления и передачи научной информации, 3) определенность значения и смысла научных утверждений, 4) системность, 5) обоснованность, 6) полезность научного знания для практики в самом широком ее понимании [1; 22]. Наличие именно этих свойств научного знания всегда отличало его от всех других видов знания: обыденного опыта, мифологии, религии, искусства, философии [21]. Конкретизация же этих свойств общей научной рациональности в разных исторических типах науки могла быть и действительно являлась различной, иногда даже противоположной. Например, эмпирическая обоснованность и рецептурный характер древневосточной науки явно противоречили античному пониманию научного знания как продукта теоретического мышления с обязательной логической доказательностью. Телеологический характер объяснения всех явлений природы в средневековой науке явно противоречил их причинному объяснению в античной, а позже и в классической науке. Признание в классической науке в качестве подлинно научных только однозначных законов (лапласовский детерминизм) явно противоречит признанию в неклассической науке вероятностно-статистических законов, а также телеологического объяснения поведения любых объектов и систем в качестве столь же полноценных, сколь и динамических причинных объяснений. Второй аргумент в защиту единства различных исторических типов науки и научного знания заключается в следующем. Он состоит в констатации преемственности научного знания при смене исторических типов науки. Конечно, эта преемственность имеет, во-первых, не полный, а лишь частичный характер, а во-вторых, очевидно, не кумулятивный характер, а лишь диалектический, с отказом от части прежнего научного знания как ложного либо как не соответствующего новым представлениям о научной рациональности. Для обоснования этого положения приведем ряд примеров из истории науки. Конечно, построенная греками геометрия существенно отличалась от геометрии египтян и вавилонян не только своей логической доказательностью, но и тем, что ряд утверждений прежней геометрии был признан ложным. Например, пришлось отказаться как от таких ложных утверждений древнеегипетской геометрии, как значения  $\pi$ , считавшего равным 3,16, а также от утверждения, что площадь равнобедренного треугольника равна половине произведения его основания на боковую сторону, и ряда других. Тем не менее большинство утверждений древнеегипетской геометрии было признано истинным и включено в корпус знания евклидовой геометрии. Второй пример. Астрономическая теория Птолемея была полностью инкорпорирована в средневековую науку и лишь дополнена положением о творении богом нашей астрономической системы и его частичном вмешательстве время от времени в движение Солнца и планет вокруг Земли для поддержания их круговых орбит и сохранения целостно-



сти системы. Гелиоцентрическая астрономическая теория Коперника, пришедшая в Новое время на смену геоцентрической теории Птолемея, вместе с тем оставила главное положение последней о круговом характере движения планет вокруг Солнца. Третий пример. Теория относительности и квантовая механика: в этих двух парадигмальных физических теориях неклассической науки доказана ложность утверждений классической механики Ньютона об абсолютном характере пространства и времени, о возможности мгновенной передачи материального воздействия, о существовании эфира, о чисто волновой природе света, об однозначных законах поведения всех материальных тел. Но неклассическая механика также и сохранила многие положения классической механики как истинные, показав их соответствие свойствам таких движущихся тел, которые обладают большой массой и небольшой скоростью (намного меньшей скорости света); неклассическая механика сохранила как фундаментальный принцип равноправия любых физических систем отсчета положение о закономерном характере поведения материальных тел и др. Таким образом, в ходе развития науки при смене ее культурно-исторических типов сохраняется единство научного знания как особого вида рационального знания и имеет место преемственность, хотя и неполная.

## **2. Плюрализм и единство основных областей научного знания**

Столь же несостоятельным представляется нам и резкое противопоставление различных областей научного знания по свойствам знания различных областей науки и методам его получения и обоснования. В современной науке принято выделять следующие области научного знания как наиболее крупные его таксоны. Это: математика как наука об абстрактных, чисто количественных структурах; естествознание как комплекс различных наук о природе и ее объектах; социально-гуманитарные науки как совокупность наук об обществе и человеке; технические и технологические науки как совокупность наук, изучающих свойства и законы функционирования различных технических систем и технологических процессов. Можно согласиться, что предметы у этих областей науки в целом действительно разные, хотя могут и пересекаться. Например, человек является предметом изучения не только социально-гуманитарных наук, но и многих естественных наук, изучающих человека как природное существо (антропология, физиология человека, биология человека, медицина и др.). С другой стороны, такие естественные науки, как география, почвоведение, природопользование, агрономические науки, изучают различные аспекты функционирования общества и человека в их взаимодействии с природой [2]. Наряду с чистой математикой существует прикладная математика, которая имеет своим предметом не абстрактные структуры, а их применение в других областях науки (естественных, социальных, технических науках). Либо построение конкретных математических моделей в различных естественных, социальных, гуманитарных или технических науках: математическая физика, математическая экономика, демография и конкретная социология, математическая логика, компьютер-

ные науки, прикладная теоретическая механика, кибернетика и др. Модели современной космологии, вводящие антропный принцип в структуру своих теорий, с методологической точки зрения есть не что иное, как рассмотрение функционирования и эволюции Вселенной как сверхсложной телеологической системы, характерное для социальных и гуманитарных наук при изучении ими общества и человека. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что разведение различных областей науки по предметному основанию является в целом не строгим и достаточно условным. Еще более условной является граница между различными областями науки в методологическом отношении. В частности, мы имеем в виду попытку строгого разграничения, вплоть до противопоставления, свойств научного знания, его системной организации, методов получения и обоснования знания в различных областях науки. Рассмотрим эти вопросы более подробно. Первая проблема: общие свойства научного знания в различных областях науки. Речь пойдет прежде всего о таких необходимых свойствах научного знания, как его объективность (объектность), доказательность и проверяемость [21].

**Математика.** Иногда в качестве одного из качественных отличий математического знания от всех других видов знания подчеркивают его абстрактный характер, имея при этом в виду, что «чистая», или теоретическая, математика непосредственно не изучает объективную реальность, что ее понятия не имеют эмпирического содержания, а потому к математическому знанию по существу не применим критерий верификации или опытной проверки. Если не иметь в виду математику периода ее зарождения, а также прикладную математику, то в целом с этим утверждением можно согласиться. Но при этом сделав ряд важных оговорок. Да, математика непосредственно не изучает природу и общество. Но отсюда не следует, что она не изучает объективную реальность, если последнюю не отождествлять с природой и обществом. Элементами объективной реальности, то есть действительности, лежащей за пределами сознания и являющейся внешней для него реальностью, являются также идеальные (теоретические) объекты самой математики, пусть и сконструированные мышлением математиков, но впоследствии отчужденные из их сознания и закрепленные вполне материальными знаками во внешней сфере. В этом смысле математическое знание, как и любое научное знание, имеет объектный характер, правда, описывая свойства и отношения объектов особого рода (чисел, функций, абстрактных структур, геометрических объектов разного рода и т. д.). Проверяемо ли математическое знание? Безусловно. Только это не эмпирическая проверяемость («верификация» позитивистов), а нахождение значений понятий математических высказываний в области исходных либо производных объектов математических теорий. Критерием же истинности большинства математических высказываний является их выводимость из небольшого числа других высказываний, принятых в качестве аксиом (исходных оснований) той или иной математической теории. Доказательно ли математи-

ческое знание? Ответ на этот вопрос очевиден для большинства ученых и простых людей после их знакомства с геометрией Эвклида и арифметикой натуральных чисел, этих двух фундаментальных математических теорий, лежащих в основе всей математики. Правда, для самих математиков положительный ответ на этот вопрос не столь очевиден. Достаточно упомянуть в этой связи критику сторонниками интуиционизма и конструктивизма всех теорий классической математики, обнаружение логических противоречий в теории множеств, ограничительные теоремы о возможности доказательства истинности математических теорий Геделя, Черча и Тарского. При решении вопроса об истинности аксиом математических теорий также обстоит все далеко не однозначно. Здесь существуют и реализуются на практике четыре способа решения данного вопроса: 1) содержание аксиом должно быть максимально простым, чтобы быть интуитивно очевидным для мышления, 2) для аксиом определенной математической теории находятся в качестве моделей другие (как правило, менее общие) математические теории, считающиеся истинными (например, для неевклидовых геометрий такой моделью является эвклидова геометрия), 3) истинность аксиом признается истинной условно на основе конвенции или консенсуса математического сообщества [14], 4) для аксиом математической теории находятся нематематические модели в качестве области ее применения и интерпретации (как правило, такие модели находят в естествознании и технических науках). Естественно, что при нахождении для математической теории естественно-научной или технической модели математическая теория считается объективно истинной. Таким образом, математическое знание реализует, хотя и в специфическом виде, все основные свойства научного знания: объективность, проверяемость, доказательность, истинность.

**Естествознание.** В отличие от математики, для естественно-научного знания более очевидным представляется наличие у него таких свойств научного знания, как объективность и проверяемость, хотя и здесь требуется учитывать ряд методологических оговорок или условий реализации этих свойств. Проблема объективности естественно-научного знания состоит в следующем. В философии она известна как проблема Канта. И. Кант критического периода поставил вопрос, что изучает и описывает естествознание: объекты, понимаемые как «вещи сами по себе» или как «вещи для нас», как то, что дано нам только через наш чувственный опыт, то есть лишь как «явления». Как известно, Кант выбрал второе решение данного вопроса, фундаментально обосновав его в своей философской системе, в которой доказывал, что «вещи сами по себе» наука знать принципиально не может. В этом смысле, по Канту, все научное знание не чисто объективно, а лишь объект-субъектно, правда, поскольку субъектом научного познания выступает не индивидуальный субъект, а трансцендентальный или «субъект вообще», постольку наука способна достичь общезначимого знания, которое и следует понимать как «объективное». Необходимо отметить, что на вопрос,

поставленный Кантом, до сих пор ни в философии, ни в самой науке не выработано однозначного ответа [24]. Как ни странно, но положительно ответить на вопрос об объективности научного знания гораздо легче в математике и технических науках, нежели в естествознании, не говоря уже о социальных науках. Со свойством эмпирической проверяемости («верифицируемости») естественно-научного знания дело, кажется, должно выглядеть гораздо проще, чем с его объективностью. Но это, однако, не так. Здесь также существуют проблемы. С эмпирической проверяемостью таких структурных элементов знания в естественных науках, как протокольные утверждения (единичные высказывания о данных наблюдения и эксперимента) и их обобщения (научные факты), особых трудностей не возникает. Но уже с проблемой верификации эмпирических законов такая трудность появляется. Во всех эмпирических законах используются такой квантор, как «всеобщность», и такая модальность, как «необходимость». Однако эмпирическая верификация таких понятий по самой их природе невозможна, так как данные опыта говорят только о том, что есть («что наблюдалось и наблюдается»), но они равным счетом ничего не говорят о том, что должно или необходимо наблюдаться. Любой научный закон — это уже мысленный конструкт, который хотя и создается на основе опытных данных, но в него мышлением вносится дополнительное содержание, не почерпнутое из эмпирического опыта [10]. Но если содержание эмпирических законов хотя бы частично верифицируется, то об эмпирической верификации теоретических законов, а также естественно-научных теорий в целом говорить вообще не приходится. Это обусловлено онтологией и, соответственно, содержанием любого теоретического знания, объектами которого являются не эмпирические объекты, пусть даже весьма абстрактные, а теоретические или идеальные объекты. Это такие объекты, как материальная точка, абсолютно изолированная термодинамическая система, инерция, бесконечная скорость (дальнодействие), абсолютное пространство и время, идеальный газ, абсолютно черное тело, химический элемент, естественный отбор, общественно-экономическая формация, идеальный психологический тип, и др. Все эти объекты являются результатами конструирующей деятельности мышления, теоретического творчества ученого. А как же быть с утверждением ученых, что теории проверяются опытом, который подтверждает истинные теории и опровергает ложные? С нашей точки зрения, оно вполне правомерно, если под теориями имеют в виду общее эмпирическое знание или эмпирические интерпретации (версии) теорий в том их понимании, о котором говорилось выше. Но оно заведомо не верно, если под научными теориями имеют в виду логически доказательные модели описания некоторого множества идеальных объектов. А многие теории современной науки (особенно математической физики) являются именно такого рода моделями. Поэтому говорить об эмпирической проверяемости естественно-научного знания можно не в универсальном смысле, а лишь в партикулярном. Столь же нуждается в оговорках и ограничениях утвержде-

ние о доказательности естественно-научного знания. Если под доказательностью иметь в виду логическую замкнутость или выводимость множества высказываний любой из естественных наук, то по сравнению с математикой такого рода доказательность представлена в них весьма фрагментарно. Даже естественно-научные теории не являются дедуктивно организованными системами знания в полной мере, не говоря уже об эмпирическом знании в естествознании. Однако если под «доказательностью» иметь в виду некий вид обоснованности естественно-научного знания, то, безусловно, такая доказательность существует. Это и экспериментальное обоснование научных протоколов, и индуктивное обоснование научных фактов и эмпирических законов, и эмпирическое подтверждение эмпирически интерпретированных теоретических концепций. Это и генетически-конструктивный, контролируемый мышлением, процесс построения большинства естественно-научных теорий, где проблема обоснования такого знания решается самим методом их построения и правильностью его применения. Это и обоснование частного естественно-научного знания общим знанием, в том числе демонстрация его соответствия принятым фундаментальным теориям естествознания и математики. Это и обоснование естественно-научных теорий с помощью общенаучного знания (общенаучной картины мира и др.), а также (в случае фундаментальных теорий естествознания) их обоснование с помощью философских оснований [19]. Наконец, одним из важнейших способов обоснования естественно-научного знания является демонстрация его применимости в технических науках и практической деятельности. Конечно, все указанные виды обоснования естественно-научного знания не являются доказательствами в логическом смысле. Столь же непростая ситуация имеет место в отношении наличия у естественно-научного знания такого свойства научного знания, как его истинность. Основная трудность в положительном решении этой проблемы обусловлена тем, что соответствие (даже полное) теории данным наблюдения и эксперимента не гарантирует ее истинности, ибо любая теория: а) всегда выходит за пределы опыта и б) является не обобщением фактов, а результатом конструктивной деятельности мышления. Конструктивное мышление путем творчества, имеющего по определению много степеней свободы, надстраивает научные законы и теории над фактами в виде особого слоя или уровня научного знания — теоретического, целью которого является понимание, объяснение имеющихся и предсказание новых фактов. Демонстрация же истинности естественно-научных теорий возможна только тремя способами: 1) подведением их под другие, более общие теории, которые считаются истинными, в частности, под математические теории с их абстрактными структурами (парадигмальная концепция научной истины); 2) успешным применением теории для развития либо самой науки, либо материальной практики (прагматическая концепция научной истины); 3) принятием научным сообществом конвенционального или консенсуального решения об истинности теории (конвенционалистская концепция научной

истины). Но в любом из этих трех случаев истинность теории будет относительной и условной [7].

**Социально-гуманитарные науки.** Выполняются ли такие общие свойства научной рациональности, как объектность, проверяемость, обоснованность и истинность, в социальных и гуманитарных науках, например таких, как история, экономика, социология, искусствознание, психология, и др.? Анализ этой проблемы позволяет ответить на этот вопрос также положительным образом, хотя и здесь общие свойства научности знания реализуются специфическим образом. Не совсем так, как это имеет место в математике или естествознании. Во-первых, в социальных и гуманитарных науках специфическим образом понимается объектный характер их знания. Дело в том, что, в отличие от объектов естественных наук, объекты социальных и гуманитарных наук обладают сознанием и волей и способны принимать различные решения при одних и тех же условиях. Это относится как к отдельным личностям, так и различного рода социальным системам, большим и малым (народам, этносам, классам, политическим партиям, военным организациям, экономическим единицам, социальным группам разной величины и интересов и т. п.). Почему люди и социальные системы, обладающие сознанием, могут рассматриваться в качестве объектов? Потому, что отсутствие сознания не является необходимым признаком или свойством объекта. Такими необходимыми свойствами любого объекта являются те, которые когда-то были названы философами первичными качествами. К ним относятся наличие у предмета познания пространственных и временных свойств, количественной меры, способности перемещаться в пространстве, наличие энергетического потенциала, относительная самодостаточность бытия, его структурированность и закономерный характер. Ну и, конечно, важнейшим интегральным свойством предмета познания как объекта является существование его вне сознания познающего субъекта. Единственно спорным для области социально-гуманитарных наук является вопрос о том, включать ли в их множество такие области знания, как философия, этика, эстетика, политическая идеология, и другие, предметом которых являются духовные ценности разного рода и степени общности. С одной стороны, ответ на этот вопрос напрашивается отрицательный, так как ценности, очевидно, не являются объектами. С другой стороны, их можно рассматривать как особого рода идеальные объекты и сущности, играющие важнейшую роль в осмыслении истинно человеческого способа бытия в мире и оптимизации социальной жизни людей. Ведь не отказываем же мы теоретической математике в статусе науки только потому, что она изучает идеальные количественные структуры. Такие же свойства научного знания, как его эмпирическая проверяемость, обоснованность, системность и истинность, также реализуются в социальных и гуманитарных науках, но, конечно, гораздо менее определенно, чем в естественных науках. Это вызвано тремя объективными причинами: 1) большой степенью сложности объектов социальных и гуманитарных наук и их многомерностью; 2) отсутствием или невозмож-

ностью проведения с ними настоящих научных экспериментов, обязательно требующих многократного повторения для получения точных результатов; 3) наличием у любых социальных систем ценностных свойств или параметров, а область ценностей всегда была, является и, скорей всего, останется в будущем плюралистичной, дискуссионной и открытой. В силу недостаточно строгой эмпирической верифицируемости социально-гуманитарного знания и его ценностной «нагруженности» степень плюралистичности и число конкурирующих концепций в области социальных и гуманитарных наук значительно больше, чем в области математики и естественных наук, хотя и в последних областях плюрализм концепций, конечно, имеет место. В области социальных и гуманитарных наук также имеются более общие и менее общие теории, осуществляется их согласование друг с другом и дедуктивное обоснование менее общих теорий с помощью более общих. Таким способом достигается обеспечение системности социально-гуманитарного знания. Если же говорить об истинности социально-гуманитарного научного знания, то ее отличие от истинности математического и естественно-научного знания состоит в обязательном привлечении ценностного контекста при оценке степени истинности социально-гуманитарного знания со всеми вытекающими отсюда последствиями строгости любых истинностных оценок в этой области науки. При выработке истинностных оценок знания в социально-гуманитарных науках роль научных коммуникаций и консенсуса как необходимых факторов и критериев истинности значительно больше, чем в математике и естественных науках.

**Технонауки (технические и технологические науки).** То, что знание в технических и технологических науках имеет объектный характер, — очевидно. Однако эти объекты имеют одно принципиальное отличие от объектов природы. Они — рукотворны. Это различного рода артефакты, вещи или проекты вещей, созданные или создаваемые человеком как элементы социальной реальности. Созданные из материала природы, а потому подчиняющиеся ее естественным законам, артефакты должны, вместе с тем, иметь определенные свойства и функции, которые бы служили удовлетворению определенных человеческих потребностей и тем самым выступали материальным посредником между людьми и природой. Техническая и технологическая сфера, созданная человеком, — это особый вид объективной реальности, функционирующей не только по естественным, но и по социальным законам. Освоение мира артефактов и адаптация к нему осуществляется по другим законам и принципам, чем адаптация человека к миру объектов природы. Онтологическая специфика технонаук порождает особую форму конкретизации общих свойств научного знания в техническом знании [13]. Объектный характер технического и технологического знания наук нами уже зафиксирован. Он абсолютно очевиден. Но столь же очевидна и эмпирическая проверяемость (верифицируемость) технического и технологического знания, имеющего эмпирический характер, особенно если речь идет об

описании различного рода технических и технологических проектов будущих артефактов. Более того, можно уверенно утверждать, что из всех областей научного знания именно техническое и технологическое знание имеет наибольшую степень верифицируемости. Это обусловлено, во-первых, тем, что артефакты создаются как объекты с заранее заданными свойствами, необходимое число которых конечно, а наличие или отсутствие их по каким-то причинам четко контролируется их создателями — учеными, техниками и инженерами. В этом заключается принципиальное отличие артефактов от познаваемых объектов природы, полное число свойств которых исследователю до конца никогда не известно. Во-вторых, благодаря конечному и контролируемому числу основных свойств артефактов экспериментирование с ними также значительно проще, чем с природными объектами. Дело в том, что для проведения экспериментов с объектами природы их предварительно необходимо «вырвать» из той естественной среды обитания, где они функционируют как элементы природной целостности. И как они поведут себя в искусственной для них экспериментальной системе, никогда до конца предугадать нельзя. С артефактами же дело обстоит принципиально иначе, поскольку они существуют как самостоятельные вещи, не связанные необходимым образом с какой-то конкретной средой. Она является для них чем-то чисто внешним. Поэтому именно и только в технауках соответствие их моделей и теорий экспериментальным данным является подлинным критерием их истинности. Конечно, поскольку артефакты создаются в конечном счете из природного материала, постольку знание о них должно соответствовать знанию определенных естественных наук. Как правило, это знание из области механики, физики, химии и биологии, которое используется не только в качестве элементов технического знания, но и как необходимое средство его теоретического обоснования. Интегральным критерием истинности технического и технологического знания является его успешная реализация на практике. Для технознания практика выступает в роли не только надежного, но естественного критерия его истинности.

Однако единство различных отраслей научного знания состоит не только в том, что в каждой из них реализуются, хотя и специфическим образом, все основные свойства научного знания (объектность, верифицируемость, обоснованность и истинность), но также и в том, что между областями научного знания, как естественным результатом разделения труда в науке, отсутствует жесткая демаркационная линия [2]. Об отсутствии жесткой предметной демаркации между различными областями науки свидетельствуют следующие факты: 1) феномен технических наук, являющихся синтезом естественно-научного, математического и социально-гуманитарного знания; 2) использование всеми отраслями науки языка математики как необходимого средства точного описания результатов познания своих объектов (математическая физика, структурная химия, генетика, молекулярная биология, математическая экономика, конкретная социология, демография); 3) феномен междис-



циплинарных исследований, смежных между естествознанием и социально-гуманитарным знанием, таких как история естествознания, математическая логика, структурная лингвистика, биология человека, науки о мозге, психология восприятия, инженерная психология, биоэтика, социобиология, экология, психиатрия, психоанализ; 4) существование таких объединяющих различные области знания когнитивных образований, как общенаучная картина мира и методология науки. Доказательством методологического единства всех областей научного знания является то, что все науки, независимо от их предметных различий, выполняют одни и те же методологические функции: объяснение, предсказание явлений и фактов, их понимание, использование научного знания на практике, оценка мировоззренческой значимости научных концепций [11].

В этой связи представляется неверной выдвинутая когда-то неокантианцами и поддержанная затем рядом известных ученых и философов (например, экзистенциалистами и неопозитивистами) идея резкого противопоставления естественных и социально-гуманитарных наук. Насколько состоятельны аргументы сторонников противопоставления естествознания социально-гуманитарным наукам?

Как известно, неокантианцы (Г. Риккерт, В. Виндельбанд, В. Дильтей и др.) предложили разделить все науки на науки о природе (естествознание) и науки о духе (социально-гуманитарные науки). Естественные науки исследуют различные области природы. Там действуют строгие объективные законы. Цель естествознания — познание и формулировка таких законов. Она достигается путем наблюдения, эксперимента и обобщения эмпирических данных о свойствах и отношениях объектов исследуемой области природы. На основе обобщения этих данных формулируются соответствующие научные законы, с помощью которых объясняются все явления и факты определенной области. В соответствии с таким подходом неокантианцы объявили все естественно-научное познание *номотетическим* (т. е. законосообразным), а главной целью естествознания — объяснение явлений природы на основе объективных законов. Выражаясь юридическим языком, с точки зрения неокантианцев, объяснение того или иного явления природы означает подведение его под одну из статей некоего Естественного Кодекса Природы.

События же социальные, исторические, духовные являются, по мнению неокантианцев, неповторимыми, уникальными, ибо в силу своего происхождения всегда несут на себе печать и «авторское клеймо» своих творцов и носителей. Социальные и духовные явления не подлежат обобщению и последующему объяснению с позиций некоего среднего, безличного закона, так как при попытках их подведения под общий закон будет, так сказать, «умерщвлено» самое главное в них, а именно их ценностный (гуманитарный) смысл. Этот смысл всегда уникален и индивидуален, поскольку является воплощением действий вполне конкретных личностей. Данные положения относятся не только к деяниям выдающихся социальных личностей — творцов

истории, но и к действиям обычных людей, поскольку поведение любого человека всегда имеет в своей основе личностную мотивацию и самополагание. В отличие от объясняющего и законосообразного характера наук о природе, методами социально-гуманитарных наук являются:

- описание индивидуальных особенностей исследуемых социальных и гуманитарных явлений;
- расшифровка присущего им смысла, их оценка (интерпретация) с позиций некоей ценностной шкалы, принятой тем или иным ученым в области социально-гуманитарного знания.

Ценностная интерпретация смысла различных социальных и исторических событий и составляет сущность того, что именуется пониманием, — главного метода всех социальных и гуманитарных наук. Таким образом, понять явление — значит приписать ему определенный смысл и дать оценку с позиций некоей ценностной шкалы. Эта шкала содержит определенное множество частных и универсальных ценностей, как положительных: Истина, Благо, Справедливость, Красота и другие, так и отрицательных: Ложь, Зло, Безобразие, Подлость, Предательство и другие. Главная проблема методологии социально-гуманитарных наук — это вопрос о возможности существования общезначимой и объективной шкалы социальных и гуманитарных ценностей и способах ее удостоверения в качестве таковой. Здесь имеет место бескомпромиссная дискуссия между сторонниками различных интерпретаций природы человеческих ценностей: религиозной (трансцендентной), философской (метафизической), натуралистической (биологически-приспособительной), социальной (утилитарно-практической) [5].

Если в естественных науках существует логика и методология науки как описание стандартных и общезначимых процедур познания объектов природы (наблюдение, эксперимент, статистическая обработка эмпирических данных, обобщение, индукция, дедукция, объяснение, логическое доказательство и др.), то в социально-гуманитарных науках они отсутствуют. Разработка такого рода методологии в гуманитарных науках противоестественна и даже деструктивна по существу. Дело в том, что понимание, как основная процедура социально-гуманитарного познания, имеет своим реальным основанием не логические общезначимые процедуры, а *герменевтическое искусство* или мастерство ученого-гуманитария, его способность с помощью своей интуиции и культурной эрудиции проникнуть в смысл, социальную и гуманитарную сущность познаваемых явлений. Здесь огромное значение приобретает использование учеными-гуманитариями потенциала риторики и убеждения в утверждении социально-гуманитарной истины. Опыт анализа и обсуждения различных прецедентов построения гуманитарного знания и является главным предметом такого важного раздела современной эпистемологии и философии социально-гуманитарного познания, как *герменевтика*.

В первой половине XX века качественное различие между естественными и гуманитарными науками, получившее журналистское название конфликта

между «физиками» и «лириками» как представителями двух противоположных и несовместимых стилей научного мышления, было ярко и основательно описано известным американским писателем и ученым Чарльзом Перси Сноу в его книге «Две культуры» [15]. У Сноу речь идет не только о конфликте двух субкультур внутри науки — естественно-научной и социально-гуманитарной, но и шире — конфликте технократического и гуманитарного мышления в современном обществе, конфликта между «сциентистами» и «антисциентистами». Первые считают основным источником прогресса современного общества развитие естественных и технических наук. Напротив, антисциентисты видят в такой ориентации одну из главных угроз для самого существования человечества. Яркими примерами массового организованного проявления антисциентистских настроений в современном обществе являются движения «зеленых», экологов, в основе которых лежит неприятие техногенного типа развития современной цивилизации, а также обслуживающих его политических систем и элит. К антисциентизму же относится критика современного общества потребления со стороны различных религиозных организаций, философов, деятелей культуры и др. Насколько обоснованы опасения Сноу и других видных современных философов, таких, например, как Хаттингтон, Тоффлер, по поводу имеющего место в современном мире конфликта двух научных культур и невозможности его разрешения? В этой связи рассмотрим вопрос о том, могут ли быть выдвинуты какие-либо серьезные аргументы в отношении резкого противопоставления естествознания и социально-гуманитарных наук как двух несовместимых видов научного знания.

Первый аргумент против неокантианства состоит в следующем. Конечно, в структуре современной науки существуют, с одной стороны, такие классические естественно-научные дисциплины, как физика, химия, общая биология, ботаника, зоология, геология, а с другой — явно не похожие на них по содержанию, языку и методам гуманитарные дисциплины, такие как философия, история, политология, социология, языкознание, искусствознание, литературоведение, юриспруденция, культурология. Однако этими видами естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплин отнюдь не исчерпывается вся наука. В ней существует, по крайней мере, еще два типа наук, существенно отличающихся как от наук о природе, так и от наук о духе. Это, с одной стороны, математика, а с другой — технонауки. И то и другое не укладывается в прокрустово ложе неокантианской классификации всех наук. Методы как математики, так и технонаук не похожи ни на методы естественных наук, ни на методы социально-гуманитарных наук. Например, математика, в отличие от наук о природе, явно не является объясняющим природу видом знания, ибо в ней не формулируются никакие объективные законы. Однако математику невозможно отнести и к гуманитарным наукам в неокантианском их понимании. Ее основным методом является конструирование абстрактных структур и их логически доказательное описание. Специфической же чертой технона-

ук является то, что они являются синтезом естественно-научного, социально-гуманитарного и математического знания и, соответственно, всех их методов (объяснения, понимания, конструирования, доказательства и др.) [13]. Такого синтеза требует полное и адекватное описание их предмета — различных видов техники и технологий. Можно сказать, что в лице технаук сама культура позаботилась о единстве науки, создав особый синтетический вид научного знания. Сегодня к этому типу знания приблизился целый ряд наук. Например, это многие медицинские науки (фармацевтика, хирургия, гигиена, стоматология и др.), психологические (инженерная психология, психоанализ, педагогика и др.), экономические (макро- и микроэкономика и др.), сельскохозяйственные, социологические (социология труда, управление социальными системами и др.), спортивные, военные науки.

Важно при этом отметить следующую общую закономерность в развитии науки: начиная с XIX века количество технаук неуклонно растет и занимает сегодня в общей структуре научных дисциплин и ассортименте научных специальностей ведущее место. Технауки, безусловно, являются посредствующим звеном между естественно-научным и гуманитарным знанием, способствуя конструктивному разрешению диалектического противоречия между, так сказать, чистыми науками о природе и чистыми науками о духе.

Второй аргумент против резкого противопоставления естественных и социально-гуманитарных наук состоит в следующем. История науки, начиная с конца XIX — начала XX века, убедительно свидетельствует о лавинообразном росте социально-гуманитарных наук, использующих методы естественных наук. В качестве примеров можно привести следующие науки: экспериментальная психология; использование статистических и системно-структурных методов в языкознании и лингвистике; применение математических методов в науке о мышлении — логике; использование количественных и эмпирических методов при изучении общества и его истории (социальная статистика, социологическое моделирование законов различных социальных систем, геохронология, лингвистический анализ древних рукописей); количественный анализ различных произведений искусства (искусствоведение). Многие современные социальные и гуманитарные науки являются не только понимающими, но и объясняющими изучаемые ими явления.

С другой стороны, современное естествознание все в большем объеме включает в свой арсенал традиционные методы социально-гуманитарных наук, пытаясь не только объяснить, но и понять изучаемые явления природы, то есть дать им определенную ценностную интерпретацию и гуманитарное измерение. Примерами могут служить такие прецеденты: введение антропного принципа в современную космологию при описании эволюции Вселенной; исследование философских оснований и философских проблем естествознания; исследование роли когнитивных коммуникаций и общения ученых в утверждении и принятии естественно-научных гипотез и теорий; осознание социально-исторического характера и социально-культурной обусловленно-

сти развития естественных наук и результатов их познания; научный менеджмент; этика науки; медицинская этика, биоэтика, инженерная этика, этика науки, экологическая и гуманитарная экспертиза научных проектов и т. д.

Третьим аргументом против резкого противопоставления естественных и социально-гуманитарных наук является возникновение на наших глазах такого нового крупного таксона науки, как постнеклассическая наука [16]. Для развития современного естествознания стало характерно то, что оно переходит к освоению и моделированию принципиально нового типа объектов, а именно сверхсложных природных систем (Вселенная, атмосфера, биосфера, ноосфера, гидросфера, геосфера и т. д.). Но все такого рода системы включают в качестве своего существенного элемента человека. Поэтому адекватное описание их структуры и законов функционирования невозможно без использования телеологических и креативных понятий, которые долгое время применялись лишь в описании поведения биологических и социальных объектов: цель, ценность, сознание, самоорганизация, творчество, противоречие, эволюция, обмен, адаптация, информация, память и др. Поэтому постнеклассическое естествознание имеет все основания использовать при описании своих объектов и систем методологические подходы, наработанные в области социально-гуманитарных наук.

Четвертым аргументом против неокантианского противопоставления естествознания и социально-гуманитарных наук является новый взгляд на характер, свойства и возможности научного дискурса, разработанный в рамках таких течений современной философии науки, как постструктурализм, герменевтика, системный анализ, семиотический подход, лингвистический анализ, радикальный конструктивизм. Согласно этому взгляду, основанному на лингвистическом анализе возможностей языка (а научное знание является языковым знанием), любому дискурсу присущи следующие свойства. Он всегда субъект-объектен; конструктивен; гипотетичен; социален; контекстуален; содержит опору на неявное, интуитивное знание; может иметь несколько одинаково законных интерпретаций. Эти характеристики дискурса верны и для естествознания, и для социально-гуманитарных наук, и для технических наук, и даже для математики. Различие заключается лишь в степени интенсивности каждого из перечисленных свойств научного дискурса для разных областей научного знания. С этой точки зрения различие между естествознанием и социально-гуманитарным знанием является скорее количественным, нежели качественным, и при этом условным. Граница между любыми видами научного знания, а также и между научным и не научным знанием, является относительной, исторически и функционально скользящей, а отнюдь не столь жесткой и априорной, как полагают некоторые ученые и философы. Исходя из этого вполне рациональной представляется позиция, согласно которой философия также является наукой (хотя и весьма специфической), а ссылки на неэмпирический характер философского знания являются, хотя и верными в целом (если вынести за скобки существование прикладной фило-

софии), но с методологической точки зрения это не может рассматриваться как аргумент в защиту концепции ненаучного характера философии. Это возможно только при явно позитивистском понимании науки как сугубо эмпирического знания, чему явно противоречит большой объем реального научного знания (математика, логика, теоретический уровень знания, мета-теоретическое научное знание и др.). Отказ философии в статусе науки на основании неэмпиричности философского знания, большого плюрализма концепций в философии, достаточно размытой семантики философского языка — слишком простое методологическое решение, чтобы быть верным.

**Общий вывод:** качественное разнообразие исторических типов науки обусловлено зависимостью науки от конкретного типа культуры и цивилизации, органической частью которых наука всегда является. Разнообразие же основных областей научного знания обусловлено их предметным (онтологическим) различием, а также методами их получения и обоснования. Единство же тех и других подсистем научного знания обусловлено соблюдением в них общих требований научной рациональности.

The article deals with the issue of pluralism and unity of such large sub-systems of scientific knowledge as cultural and historical types of science and scientific knowledge areas. The author provides the rationale for the idea that in spite of difference in kind of subject and ontologic content of various subsystems of scientific knowledge, the basis of its unity is the conformity to the requirements of general scientific rationality.

**Keywords:** scientific knowledge, scientific rationality, historical type of science, areal of scientific knowledge, scientific pluralism, unity of scientific knowledge.

### Список литературы

1. Лебедев С. А. Наука и научная рациональность / С. А. Лебедев // Известия Российской академии образования. — 2015. — № 4. — С. 5–20.
2. Лебедев С. А. Единство естественно-научного и социально-гуманитарного знания / С. А. Лебедев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2010. — № 2. — С. 5–10.
3. Лебедев С. А. Культурно-исторические типы науки и закономерности ее развития / С. А. Лебедев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 3. — С. 7–18.
4. Лебедев С. А. Методология научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Проспект, 2015.
5. Лебедев С. А. Онтология человека / С. А. Лебедев // Человек. — 2010. — № 1. — С. 15–29.
6. Лебедев С. А. Праксиология науки / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2012. — № 4. — С. 52–63.
7. Лебедев С. А. Проблема истины в науке / С. А. Лебедев // Человек. — 2014. — № 4. — С. 122–135.
8. Лебедев С. А. Структура научного знания / С. А. Лебедев // Философские науки. — 2005. — № 10. — С. 83–100.
9. Лебедев С. А. Структура научного знания / С. А. Лебедев // Философские науки. — 2005. — № 11. — С. 124–135.
10. Лебедев С. А. Индукция как метод научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Изд-во Московского университета, 1980. — 192 с.
11. Лебедев С. А. Проблема универсального научного метода / С. А. Лебедев, К. С. Лебедев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 3. — С. 7–22.
12. Лебедев С. А. Детерминизм и индетерминизм в развитии естествознания / С. А. Лебедев, И. К. Кудрявцев // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 2005. — № 6. — С. 1–20.

13. Лебедев С. А. Гносеологическая специфика технических и технологических наук / С. А. Лебедев, Н. М. Твердынин // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 2008. — № 3. — С. 44–70.
14. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре. — М., 1983.
15. Сноу Ч. Две культуры / Ч. Сноу. — М., 1973.
16. Степин В. С. Философия и методология науки / В. С. Степин. — М.: Академический проект, 2015.
17. Философия науки : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. С. А. Лебедева. — 5 изд., перераб. и доп. — М.: Академический проект, 2005. — 731 с.
18. Философия современного естествознания : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 304 с.
19. Lebedev S. A. The general epistemological content of science / S. A. Lebedev // European Journal of Philosophical Research. — 2016. — № 1 (5). — С. 35–47.
20. Lebedev S. A. The scientific knowledge and its structure / S. A. Lebedev // Вопросы философии и психологии. — 2015. — № 3. — С. 206–213.
21. Lebedev S. A. Scientific knowledge: the demarcation problem / S. A. Lebedev // European Journal of Philosophical Research. — 2016. — № 1 (5). — С. 27–34.
22. Lebedev S. A. Scientific rationality and its structure / S. A. Lebedev // Journal of International Network Center for Fundamental and Applied Research. — 2016. — № 1 (7). — С. 29–40.
23. Lebedev S. A. The global scientific revolution and its laws / S. A. Lebedev, K. S. Lebedev // Вопросы философии и психологии. — 2014. — № 1 (1). — С. 21–29.
24. Lebedev S. A. The object and subject of scientific cognition / S. A. Lebedev // Вопросы философии и психологии. — 2015. — № 4 (6). — С. 275–280.

**С. А. Лебедев**

## Плюрализм и единство научного знания

### Часть вторая

В статье рассматривается проблема качественного разнообразия и единства основных уровней и видов научного знания. Обосновывается взгляд, согласно которому основой их плюрализма является их онтологическое и методологическое различие, а основанием их единства — соответствие всех этих единиц научного знания требованиям общей научной рациональности, качественно демаркирующим любое научное знание от всех других видов знания.

**Ключевые слова:** научное знание, уровни научного знания, виды научного знания, научная рациональность, плюрализм научного знания, единство научного знания.

#### **1. Качественное разнообразие и единство уровней научного знания**

В любой из развитых наук существует четыре качественно различных по содержанию и методам уровня научного знания: 1) уровень чувственного знания (в виде множества чувственных образов объектов, получаемых с помощью наблюдения и эксперимента); 2) уровень эмпирического знания об исследуемых объектах (протокольные предложения, научные факты, эмпирические законы, получаемые с помощью абстрагирования, индукции, гипотез, обобщения, классификации); 3) уровень теоретического знания (логически доказательное описание объектов научной теории, теоретические принципы и законы и выводимые из них следствия); 4) уровень метатеоретического знания (научная картина мира, а также представления об идеалах и нормах научного исследования) [2; 5; 6]. Качественно различными эти уровни научного знания являются

потому, что имеют разную онтологию, разные типы объектов в качестве своих непосредственных предметов. Это чувственные объекты (чувственные модели «вещей в себе») на исходном уровне научного познания; абстрактные объекты (мыслительные схемы чувственных объектов) на уровне эмпирического познания; идеализированные объекты или мысленные конструкты на уровне теоретического познания; научные теории и их обоснование как непосредственный предмет метатеоретического уровня познания. Самое существенное в отношениях между различными уровнями научного знания заключается в том, что содержание ни одного из них не выводимо чисто логически из других уровней. Как метафорично по этому поводу выразился американский философ и методолог науки Ст. Кернер, между различными уровнями научного знания не существует логического моста (при этом он имел в виду прежде всего отношение между эмпирическим и теоретическим уровнями знания) [14]. Это означает, что существующая связь между различными уровнями научного знания имеет не формально-логический, а содержательно-конструктивный характер. Насколько универсальна предложенная выше уровневая модель научного знания? Например, в этой связи может быть сформулирован такой вопрос: а существует ли чувственный уровень научного знания в математике и логике? Наш ответ на этот вопрос звучит так: да, существует, во-первых, на этапе зарождения математики как науки (вавилонская, индийская и египетская геометрия и арифметика). А во-вторых, и на этапе развитой, современной математики в виде чувственного восприятия (различения и отождествления) различных математических символов, их строчек, а также чертежей, которые имеют вполне материальный и чувственно воспринимаемый характер. В социальных и гуманитарных науках чувственный уровень знания также имеет место. Это наблюдения за поведением социальных систем и отдельными людьми и чувственная констатация происходящих событий (возможно, иногда с помощью определенных средств наблюдения и социального эксперимента). Следующая проблема: в каждой ли науке существует эмпирический уровень научного познания? Например, можно ли говорить о существовании эмпирического уровня знания в такой науке, как чистая математика? Мы считаем, что и здесь вполне обоснован положительный ответ, например если под «математическими фактами» иметь в виду частные математические утверждения (теоремы, леммы, определения). Понимание «математических фактов» как единичных или частных высказываний в математике предложил в своей книге «Доказательства и опровержения» известный методолог науки XX века И. Лакатос [1]. Благодаря такому пониманию факта Лакатос попытался показать, что и математика развивается по универсальной схеме развития науки, предложенной Поппером, где фактам отводится функция опровержения любых ложных гипотез общего характера. Третий вопрос: во всех ли науках существует теоретический уровень научного знания, если под последним понимать знание о специально конструируемых мышлением идеальных объектах, как это точно имеет место в математике и теоретической физике? На этот



вопрос необходимо дать положительный ответ не только по отношению к математике и естественным наукам, но и по отношению к многим социальным и гуманитарным наукам. Например, такие понятия этих наук, как исторический тип (Ковалевский), экономическая формация (Маркс), трансцендентальный субъект познания (Декарт, Кант), идеальное государство (Платон), идеальный человек (Сократ, Спиноза), архетипы сознания (Юнг), цивилизация (Шпенглер), национальный менталитет, психологический тип, универсальные ценности (добро, истина, справедливость и др.), являются, на наш взгляд, не эмпирическими, а, очевидно, теоретическими понятиями. Следующий вопрос: во всех ли науках существует метатеоретический уровень научного знания? Если иметь в виду такой важный компонент метатеоретического знания, как представления ученых об идеалах и нормах научного исследования, то ответ на этот вопрос должен быть, безусловно, утвердительным. Если же иметь в виду такие элементы метатеоретического знания, как общенаучная картина мира или философские основания науки, то эти элементы имеют место только в научных дисциплинах, где созданы фундаментальные научные теории. Следующая проблема единства уровней научного знания состоит в следующем. Существует ли некий единый (однотипный) механизм взаимосвязи между различными уровнями научного знания? Ответ на этот вопрос также является положительным. Мы полагаем, что таким механизмом является такая особая познавательная операция, как интерпретация одного уровня знания в терминах другого [2]. Она состоит в отождествлении значений некоторых понятий, принадлежащих различным уровням научного знания, и тем самым создании моделей одного уровня знания в терминах другого уровня. Например, для математической геометрии — моделей физической геометрии, для философской онтологии и гносеологии — моделей научной онтологии и гносеологии, для эмпирического знания — чувственных моделей и т. д. Именно густая сеть интерпретаций обеспечивает реальное единство знания не только в рамках отдельной науки, но и в разных областях науки, а также между ними, создавая основу междисциплинарного исследования. Важно при этом подчеркнуть, что любая интерпретация — это всегда ставочное поведение субъекта познания, обладающего не только значительным запасом знаний из разных областей (научной эрудицией), но и волевым характером, поскольку интерпретационная деятельность требует принятия ученым рискованных решений, отнюдь не всегда гарантирующих будущий успех.

## **2. Разнообразие и единство видов научного знания**

Это еще один вид и форма единства научного знания. В чем здесь заключается проблема и в каком направлении нужно искать ее решение? Проблема состоит в существовании в науке видов знания, не только различных по содержанию, но часто противоположных по своей форме и функциям. В частности, это такие виды знания, как аналитическое и синтетическое, априорное и апостериорное, предпосылочное и выводное, интуитивное и дискурсное, фундаментальное и прикладное [7; 8]. Является ли различие между этими

противоположными видами знания абсолютным или только относительным? Если оно абсолютно, то утверждать о единстве различных видов научного знания можно разве только в смысле «единства противоположностей». Если же различие между ними только относительно, условно, контекстуально, то это более сильный аргумент в пользу единства научного знания.

**Аналитическое и синтетическое знание.** Рассмотрим два следующих научных высказывания: «Все металлы — электропроводны» и «Все лебеди — белы». Затем спросим себя: являются ли эти высказывания аналитическими или синтетическими? Согласно определению, аналитические высказывания — это такие высказывания, в которых содержание предиката высказывания (сказуемого) является правильной частью или полностью тождественно содержанию подлежащего (предмета высказывания). Синтетическое же высказывание — это такое суждение, в котором содержания подлежащего и сказуемого только пересекаются. Тогда высказывание «Все металлы — электропроводны» до создания теории электричества (электродинамики) было, безусловно, синтетическим высказыванием, полученным путем опытного исследования свойства электропроводности у различных металлов. Поскольку в результате такого исследования отсутствие свойства электропроводности ни у одного из металлов установлено не было, постольку можно было сформулировать утверждение «Все металлы — электропроводны». Но отсюда, вообще говоря, еще не следовало, что в будущем не будут обнаружены металлы, у которых свойство электропроводности отсутствует. Теория же электродинамики утверждает, что такое принципиально невозможно, так как электропроводность является необходимым свойством металлов, самой структуры их вещества. После принятия данной теории утверждение «Все металлы — электропроводны» стало аналитическим, поскольку его стало возможно заменить тавтологией «Все электропроводные тела — электропроводны». В истинности же тавтологий, поскольку они являются примерами применения одного из законов логики — закона тождества «А есть А», — сомневаться не приходится. Сегодня утверждение «Все металлы — электропроводны» является аналитическим. Теперь рассмотрим судьбу другого синтетического эмпирического высказывания «Все лебеди — белы». Оно тоже было получено в результате многолетнего наблюдения в Европе за характером оперения лебедей. Но в принципе отсюда отнюдь не следовало, что не может быть лебедей с другим цветом оперения. И такие объекты, а именно лебеди с черным цветом перьев, были обнаружены в конце XIX века в Австралии. После этого высказывание «Все лебеди — белые» было признано ложным. Но при этом высказывание «Лебеди — белые» осталось синтетическим [4]. Можно ли было сделать это высказывание аналитическим? В принципе да. Но при одном условии: зоологам нужно было принять решение не называть всех водоплавающих птиц, очень похожих на белых лебедей, но имеющих другой цвет оперения, лебедями. Необходимо было придумать для черных лебедей новое имя и поместить их в другой класс водоплавающих птиц, чем белые лебеди. Очевидно, что это был бы путь умножения

сущностей. Но ученые приняли решение, что для этого нет серьезных оснований (подумаешь — расцветка оперенья!). Следующий пример. Рассмотрим геометрическое высказывание «Сумма углов любого треугольника 180 градусов». Какое это высказывание: аналитическое или синтетическое? Правильным ответом будет такой: смотря как это высказывание было получено. Если в результате измерения большого числа разного вида и размеров треугольников, то это высказывание является синтетическим. Если же это высказывание было получено как логическое следствие других высказываний, то оно — аналитическое. Например, в древнеегипетской геометрии оно было синтетическим и эмпирическим, а в геометрии Эвклида — уже теоретическим и аналитическим. В геометрии же Лобачевского оно вновь стало синтетическим, да к тому же — ложным. Мы считаем, что аналогично в науке обстоит дело и с квалификацией всех других высказываний как либо аналитических, либо синтетических. Такая квалификация является сугубо относительной и зависит а) от способа получения высказывания и/или б) от принятия отдельным ученым или научным сообществом соответствующего решения на основе когнитивной воли и конвенции [9]. Поэтому неверно делить науки на аналитические или синтетические на основе их «природы» или предмета. Например, математика может быть с равным правом квалифицирована и как аналитическое знание (в силу большого значения логических выводов в получении большинства утверждений математических теорий), и как синтетическое, в силу синтетического характера исходных аксиом и принципов ее теорий. Полностью аналитическим знанием являются лишь некоторые теории математической логики, но не логика как наука о правильном мышлении или реальных рассуждениях. С другой стороны, такие науки, как механика или физика, также не являются чисто синтетическим видом знания, так как имеют в своей структуре значительное количество логически выводного, аналитического знания.

**Априорное и апостериорное знание.** Понятие «априорное знание» имеет в философии и науке два основных значения: 1) знание, которое предшествует опытному познанию, являясь одним из условий и оснований последнего и 2) знание, которое принципиально (вообще) не может быть получено опытным путем. Соответственно, понятие «апостериорное знание» как противоположность априорного знания также имеет два значения: 1) знание, полученное в результате опытного исследования и 2) знание, которое может быть получено только опытным путем. С первыми двумя значениями априорного и апостериорного знания никаких особых методологических проблем не существует, наличие того и другого вида знания в любой науке очевидно. Например, ясно, что всякий конкретный процесс научного наблюдения или экспериментального исследования в науке всегда основан на каком-то полученном ранее теоретическом или эмпирическом знании либо на определенных гипотезах и предположениях, имеющих организационную или целевую функцию опытного исследования. Это знание играет роль априорного знания для данного конкретного опытного исследования. Также очевидно, что многие результаты

научного познания получены и получаются в результате опытного исследования объектов [4]. Ясно и то, что понятия априорного и апостериорного знания в первых своих значениях являются понятиями сугубо относительными. Каждое из них по отношению к одному знанию может быть рассмотрено как апостериорное, а по отношению к другому — как априорное. Например, закон свободного падения тел Галилея был получен им как апостериорное знание по отношению к проводимым им экспериментам со скатыванием по полированному желобу шаров различной массы. С другой стороны, опыты Галилея были основаны на априорном по отношению к ним знании: эвклидовой геометрии, знании притяжения землей падающих на нее тел, знании о разреженном характере атмосферы и т. д. Но после своего получения закон свободного падения уже сам станет одним из элементов априорного знания по отношению к другим физическим экспериментам и т. д. Напротив, со вторыми значениями априорного и апостериорного знания существуют проблемы, ибо они утверждают наличие в науке не только относительного, но и абсолютного априорного и апостериорного знания. Дело в том, что все примеры, приводимые сторонниками существования в науке абсолютного априорного знания и абсолютного апостериорного знания, не выдерживают критической проверки на такой статус. Так, утверждение об абсолютно априорном характере аксиом эвклидовой геометрии, а также аксиомы философии Декарта об отсутствии взаимодействия между материей и сознанием были опровергнуты в одном случае построением неевклидовых геометрий, а в другом — экспериментальной психологией восприятия с ее теорией формирования содержания чувственных образов объектов под влиянием их воздействия на сознание человека. То же самое произошло с обоснованием Кантом чисто априорного характера аксиом эвклидовой геометрии, аристотелевской логики, классической механики Ньютона, основных философских категорий и морального императива. Не выдержали проверку временем и учение Лейбница и Рассела об априорном характере логики и ее законов, учение Гегеля об априорном характере Абсолютной идеи и ее самопознании, об абсолютно априорном характере феноменов Гуссерля как непосредственных и очевидных для сознания его собственных элементов. С точки зрения современной эпистемологии не существует абсолютно априорных, врожденных идей в сознании и познании, но вполне не только возможно, но и существует в науке знание, принципиально логически не выводимое из опыта. И таким знанием фактически являются все научные теории, как знание о сконструированных научным мышлением идеальных объектах разного рода. Все такого рода объекты и знания о них хотя и не выводимы из опыта, но частично опираются на него. И самым ярким подтверждением существования в науке такого рода знания являются математика и философия, которые являются необходимой основой (априорным знанием) для всех других наук. Столь же неверным оказалось утверждение о возможности и существовании в науке чисто апостериорного знания, которое видели в чувственных данных опыта и эмпирическом знании. Но, как показала экспериментальная психология вос-

приятия и теория лингвистической относительности элементарных понятий естественного языка Сепира — Уорфа, такого знания не существует ни в сознании вообще, ни в научном познании в частности. Априорное и апостериорное знание также оказались только относительными понятиями, которые всегда имеют конкретный смысл только по отношению к определенному фиксированному знанию или контексту [2; 13].

**Предпосылочное и выводное знание.** Одним из важных признаков научного знания, отличающих его от всех других видов знания, является не только уровневое строение в любой из наук, но и логическая организованность на каждом из трех его рациональных уровней, особенно на уровне научных теорий. Логическая организация знания означает установление отношений логической выводимости одних высказываний из других на каждом рациональном уровне или, как говорят логики, их дедуктивное замыкание друг на друга. Это замыкание, связывание всех истинных высказываний отношением выводимости имеет своим следствием выделение среди всего множества высказываний их небольшого подмножества в качестве аксиом или принципов логически организованного знания, а всех других высказываний в качестве логических следствий аксиом. Конечно, этот идеал не всегда реализуем в науке в полной мере, но есть области научного знания, где это хорошо получается. Это математика, логика и теоретическое естествознание (лидером здесь является теоретическая физика и особенно механика). В социальных же и гуманитарных науках имеет место более слабая дедуктивная организация их знания, но там также имеет место разбиение всех высказываний на предпосылочное знание (основания, принципы той или иной науки и научной теории) и выводное знание (знание, выводимое или конструируемое из оснований науки). Так что разбиение всего научного знания на производное и выводное является необходимым условием осуществления самого процесса научного познания и поэтому имеет место во всех науках. Именно отсюда вытекает признание огромной роли логики как важнейшего инструмента научного познания. Однако в связи с этим возникает вопрос: должно ли носить противопоставление производного и выводного знания в любой из наук характер только относительного, функционального, временного противопоставления или оно имеет абсолютный характер и онтологическую основу: в самой действительности есть нечто только как всеобщее, первичное, фундаментальное, а нечто только как частное, производное, несущественное? Долгое время большинство философов и ученых, включая периоды античной, средневековой и классической науки, считали истинным или предпочтительным второй вариант ответа на поставленный вопрос, согласно которому аксиомы и принципы являются таковыми по самой «своей природе», а потому не могут иметь другого статуса в науке. Так же как и существующие в науке теоремы и факты имеют свой зависимый или частный статус навсегда, в силу уже своей онтологической природы. Однако уже в первой половине XIX века пришло осознание относительности и условно-

сти различения научного знания на производное и выводное. Все началось с математики, а точнее, с одной из ее самых простых и фундаментальных теорий — евклидовой геометрии. Как известно, в математических теориях в роли предпосылочного знания выступают аксиомы, а роли выводного, производного знания — теоремы. Но построение Н. Лобачевским и Я. Бойаи неевклидовой геометрии лишило статуса истинной аксиомы одну из пяти аксиом геометрии Евклида, казавшихся математикам и философам «вечными» или «по природе» (Декарт, Лейбниц, Кант и др.). Этой аксиомой оказалась аксиома о параллельных линиях, согласно которой через точку к прямой линии на плоскости можно провести только одну параллельную ей прямую. Другой ее вариант (самого Евклида) гласил: через точку на плоскости по отношению к данной прямой нельзя провести больше одной параллельной ей прямой. Лобачевский оставил аксиому о параллельности в списке пяти аксиом геометрии, но заменил ее на противоречащее евклидовой аксиоме о параллельности утверждение: через точку на плоскости можно провести более одной прямой, параллельной к данной. Позже была доказана взаимозаменяемость в евклидовой геометрии утверждений об отношении параллельных прямых и о сумме углов треугольника. Приняв евклидову аксиому о параллельных прямых, можно было вывести (доказать) в качестве теоремы утверждение о том, что сумма углов любого треугольника равна сумме двух прямых углов. Но можно поступить наоборот. Принять в качестве одной из пяти аксиом евклидовой геометрии утверждение о том, что сумма углов любого треугольника равна сумме двух прямых углов, и тогда в этой системе постулат Евклида о параллельных выводится как теорема. И это уже была прямая демонстрация относительности характеристики любого высказывания как аксиомы или теоремы. Вывод: в математике не существует аксиом самих по себе или теорем самих по себе. Такая характеристика определяется только их местом в конкретной математической теории. Позднее признание относительности квалификации любого знания как предпосылочного или выводного пришло и другие науки: логику, физику, естествознание, социальные и гуманитарные науки. Правда, это признание происходило с бóльшим трудом, чем это было в математике. В физике это было связано с признанием сначала равноправия всех физических инерциальных систем отсчета, затем с возможностью построения классической механики на другой аксиоматической (предпосылочной) основе, а именно на принципе наименьшего действия (Лагранж, Гамильтон и др.), и, наконец, с построением частной теории относительности, общей теории относительности и квантовой механики, лишивших статуса аксиом ряд исходных принципов классической механики Ньютона: принцип дальнего действия, евклидов характер физического пространства, субстанциональность пространства, времени и материи, закон всемирного тяготения, абсолютное различие инерциального и неинерциального движения, инвариантность (неизменность) пространственных, временных характеристик тел и их массы во всех системах отсчета, их независимость от движения тел и их

скорости, непрерывный, континуальный характер энергии и всех ее видов, однозначный характер физических законов, первичность необходимости и вторичность случайности. В XX веке статуса аксиом или исходных принципов космологии были лишены такие утверждения классической физики, космологии и философской онтологии, как утверждения о бесконечности и вечности Вселенной, о неизменном и вечном характере ее законов, об отсутствии целевой детерминации (и, соответственно, свойства целесообразности) в мире неживой природы и творческого начала. О еще большей относительности производного и выводного знания и условности их различения в каждой теории свидетельствует развитие социальных и гуманитарных наук. В качестве примера достаточно привести только один: марксизм-ленинизм с его аксиоматикой в области философии, политэкономии, политологии и права. Общий вывод в отношении, с одной стороны, необходимости разделения всего научного знания на предпосылочное и выводное и, вместе с тем, осознания относительности и условности такого разделения можно сделать с помощью такой аналогии. Конечно, чтобы пройти Вселенную (в данном случае Вселенную научного знания), необходимо отправляться из какого-то ее пункта. Но Вселенную, как и любую ее часть, можно пройти всю, отправляясь в принципе из любой ее точки. Ни одна из них не является главной сама по себе, а только лишь функционально как исходный пункт данного путешествия. Другой маршрут по Вселенной может начаться с другой ее точки как исходной. Все дело лишь в удобстве выбранного маршрута для данных путешественников, а также его экономической цены и практической целесообразности, а иногда и эстетических соображений и ожиданий.

**Дискурсное и интуитивное знание.** Это еще одна пара противоположных видов знания, которые имеют место во всех областях научного знания и во всех науках. И это есть еще одно доказательство единства научного знания. С другой стороны, для обоснования единства научного знания необходимо показать относительность и условность этих двух видов знания. Что такое дискурсное знание? Это знание, выраженное с помощью слов, благодаря чему знание становится не чисто мыслительной, а языковой, лингвистической реальностью. Но это два разных вида реальности, имеющих собственные законы функционирования, не совпадающие друг с другом. Кроме чувственного знания, данных наблюдения и эксперимента, все остальное знание в науке не просто рациональное, но выраженное и закрепленное с помощью слов естественного языка или создаваемого в науке ее особого искусственного языка. В этой связи можно вполне определенно и отнюдь не метафорически утверждать, что каждая уважающая себя наука имеет свой язык и освоить содержание той или иной науки невозможно без изучения ее языка (языка геометрии, математического анализа, теории вероятностей, механики, электродинамики, биологии, геологии, психологии, квантовой механики, химии и т. д.). Знать ту или иную науку — это значит выучить еще один (научный) язык, уметь говорить на нем и формулировать с его помощью значимые мысли и интересные идеи. Как го-

ворил по этому поводу К. Поппер, объективное научное знание — это мир научных текстов, хранящихся в библиотеках, или, если совсем кратко, это «мир библиотек». В отличие от дискурсного знания, интуитивное знание — это нечто другое. Это информационное содержание сознания или еще не закрепленное с помощью слов либо уже раскодированное сознанием научного сообщества или индивида бывшее дискурсное знание. В полной мере это относится и к научному знанию и способам его существования. Интуитивное научное знание может быть закреплено в дискурсе (возможно, с потерей части своего содержания при его моделировании и репрезентации с помощью языка). И, наоборот, дискурсное научное знание может быть переведено в интуитивное знание ученого, в плоскость его сознания или даже подсознания, где запись информации осуществляется не с помощью слов в их привычном понимании, а с помощью каких-то других материальных знаков и носителей, возможно, с помощью биологических или химических структур. Чтобы быть оттуда извлеченной и задействованной в процессе нахождения ученым решения определенной проблемы, требуется, с точки зрения когнитивной психологии, одно непереносимое условие: у ученого должна быть очень сильная мотивация в нахождении искомого решения, граничащая по силе с настоящей страстью, в данном случае — страстью познания. Иначе мозг и интуиция не включатся в работу. Получает только тот, кто этого действительно и очень хочет. Как известно, величайший математик и физик конца XIX — первой половины XX века А. Пуанкаре описал очень много ситуаций, когда решения многих научных проблем приходили к нему в готовом виде на интуитивном уровне, причем внезапно, как вспышка молнии и часто в самый неподходящий момент, когда он находился вне стен рабочего кабинета. Но ведь столь же хорошо известна и неимоверной силы одержимость Пуанкаре проблемами науки, его любовь к ней и разгадке научных головоломок [13]. И, конечно, как свидетельствует история науки, интуиция помогает только достаточно эрудированным в научном отношении людям, имеющим приличный запас достигнутых наукой знаний. В решении вопроса о соотношении интуитивного и дискурсного знания в науке очень важным явилось введение американским философом науки М. Полани понятий «неявное научное знание» и «личностное знание» ученого [12]. И то и другое понятие в разных аспектах фиксируют существование в науке недискурсного, интуитивного способа существования знания. Объем неявного, само собой разумеющегося в науке знания сегодня огромен и, возможно, он значительно превосходит объем современного, активно используемого дискурсного знания (статьи, книги, лекции, доклады и т. д.). Дело в том, что в объем неявного знания попадает все знание, когда-либо добытое наукой в ее весьма длинной истории (даже высказанные когда-то гипотезы и опровергнутые или «якобы опровергнутые» теории). И, конечно, в объем неявного научного знания попадает знание, признанное в науке истинным и поэтому считающимся сегодня чем-то само собой разумеющимся и не заслуживающим особого внимания (типа « $2 + 2 = 4$ », или теорема Пифагора в геометрии, или закон всемирного тяготения в механике



и т. д. и т. п.). То же самое с небольшими поправками можно сказать и о личностном знании ученого, в объем которого входит уже не только научная эрудиция ученого, но и более широкий фон его знаний не только из сферы науки, но и из опыта личной жизни, его когнитивные умения, мотивация, система предпочтений, мировоззрение. И, конечно, большой объем личностного знания ученого составляет его интуитивное знание. Несомненно одно: личностное знание ученого оказывает серьезное влияние на его научное творчество, в том числе и в области дискурсного знания. Признание важной роли интуитивного, неявного и личностного знания ученых в процессе научного познания и динамике научного знания резко ставит вопрос о том, а возможна ли чисто рациональная реконструкция процесса научного познания. Ведь фоновое по отношению к научному дискурсу интуитивное знание, оказывающее существенное влияние на динамику и функционирование дискурсного знания, никогда нам до конца не известно, а потому не подлежит рациональной (дискурсной) реконструкции. В отношении статуса интуитивного знания в науке в философии науки существует два важных вопроса, ответы на которые существенно разнятся среди ученых и философов. Первый вопрос: существуют ли врожденные (или априорные) интуитивные научные истины? И второй: может ли интуиция рассматриваться как критерий истинности какого-либо научного знания? Как известно, сторонниками наличия в сознании врожденных идей были Платон, Декарт, Лейбниц, Кант и др. Противниками — Аристотель, Бэкон, французские материалисты, Локк, сторонники теории познания как отражения, в том числе и через предметную, практическую деятельность с познаваемыми объектами (Выготский, Леонтьев, Гальперин и др.). Среди сторонников врожденных идей как имманентно присущих сознанию только Платон считал, что все истины имеют врожденный характер и не являются результатом опытного познания. Остальные же сторонники теории врожденных идей были более аккуратны в своих суждениях и считали, что сознанию человека врождено только небольшое число очень простых, но фундаментальных истин, которые должны лечь в основу научного познания и составить его исходные принципы или аксиомы. Например, Декарт, а впоследствии Кант, считал врожденными и интуитивно очевидными для разума все аксиомы геометрии Эвклида. Кант также считал априорными, а по существу врожденными, законы логики и законы механики Ньютона. Все математики и ученые из других областей вплоть до открытия и принятия неевклидовых геометрий считали, а некоторые считают и сегодня, аксиомы эвклидовой геометрии очень простыми по содержанию и интуитивно истинными высказываниями (по крайней мере, по сравнению с многими теоремами эвклидовой геометрии). Как отвечает на поставленные выше вопросы современная эпистемология, наученная опытом истории науки? Во-первых, она дает отрицательный ответ на первый вопрос, считая, что врожденных идей, пусть даже очень простых по содержанию, не существует. Все знание, в том числе научное и особенно теоретическое, создано, сконструировано человеком и его сознанием (мышлением), хотя многое из научного

знания действительно не получено опытным путем, не являясь результатом наблюдений и экспериментов или их обобщений. Ответ на второй из поставленных выше вопросов звучит так: интуиция не может быть критерием истинности знания, даже очень простого по содержанию, если противоположное ему знание не содержит в себе логического противоречия. Интуиция может быть критерием ясности и очевидности содержания некоторых простых по содержанию высказываний, но она не может быть критерием их истинности. Истинность — это соответствие содержания высказывания своему предмету, а установление такого соответствия на основе интуиции невозможно, так как точная реконструкция содержания предмета или объекта выходит за пределы познавательных возможностей интуиции. То, что считается в науке интуитивно очевидным или истинным, как правило, является просто хорошо знакомым, привычным и общепринятым в научном сообществе. Так, в частности, было и остается с аксиомами геометрии Эвклида, например с утверждением одной из аксиом, что отрезок прямой линии на плоскости может быть продолжен в обе стороны сколь угодно далеко, или другой, что из точки как из центра можно провести окружность любого радиуса. Сегодня мы уже знаем, что это невозможно не только с физической точки зрения, но и с математической, например в неевклидовых геометриях. Сегодня мы также знаем, что сколь бы ни было простым и очевидным утверждение классической механики о том, что пространственные размеры тел и течение времени в них не зависят от скорости их движения и остаются инвариантными в ходе их перемещения, это, тем не менее, ложное утверждение (с точки зрения теории относительности). Сегодня мы знаем из истории математики, что очевидное когда-то в теории множеств Кантора понятие актуально бесконечного множества является неконструктивным (не реализуемым) и логически противоречивым, что очевидный закон логики — закон двойного отрицания, используемый в классической математике как средство доказательства от противного, не применим во многих случаях. Сегодня мы хорошо знаем из квантовой механики, что очевидный закон коммутативности умножения, согласно которому  $a \times b = b \times a$ , в этой теории является неверным и т. д. Таким образом, квалификация некоего дискурсного знания как интуитивно очевидного: а) далеко не всегда верна и б) не гарантирует его истинности. Общий вывод из рассмотрения интуитивного и дискурсного знания в науке может быть сделан такой: различие между этими двумя необходимыми видами знания в науке является не абсолютным, а только относительным, так как возможно превращение дискурсного знания в интуитивное (неявное), а интуитивного знания в дискурсное, конечно, с некоторой потерей содержания в обоих направлениях. Однако возможность превращения одного вида знания в другой способствует укреплению единства научного знания в целом.

**Фундаментальное и прикладное знание.** Важным структурным различием внутри системы научного знания является выделение таких различных и в определенном отношении противоположных видов знания, как фундамен-

тальное и прикладное. И в отношении них тоже может быть поставлен вопрос об их единстве и как оно возможно? Фундаментальное научное знание — это знание о свойствах, отношениях и законах объектов самих по себе, как данных в чувственном опыте, так и абстрактных и идеальных объектах. Его главная функция — чисто познавательная. Это познание ради познания, а в мировоззренческом и ценностном смысле это познание ради истины. Все фундаментальные науки и научные теории являются реализацией этого вида знания. Кстати, фундаментальное знание может быть не только теоретическим, но и эмпирическим, если преследует чисто познавательный интерес человека. Прикладное же знание — это знание, реализующее совсем другую ценностную установку науки, предъявляемую к ней со стороны общества и ученых, — полезность научного знания, возможность его применения на практике. Прикладное научное знание может быть также как теоретическим, так и эмпирическим. Необходимо подчеркнуть, что такие свойства научного знания, как его истинность и полезность, не обязательно совпадают друг с другом или детерминируют друг друга. Научное знание может быть полезным, но отнюдь не обязательно истинным. В истории науки таких примеров сколько угодно, начиная от древневосточной математики и астрономии, геоцентрической теории Птолемея, химической теории флогистона, марксистской политэкономии, дарвиновской теории происхождения человека и даже классической механики с точки зрения теории относительности и квантовой механики. И, наоборот, научное знание может быть истинным, но бесполезным с точки зрения возможности его непосредственного применения на практике: многие теории чистой математики (типа теории кватернионов, формализованной евклидовой геометрии, теории множеств Кантора, теории категорий и т. п.), ряд концепций естествознания (космологические концепции, учение о ноосфере, историческая антропология и др.), многие социальные и гуманитарные науки (история общества, макро-социология, философия, история искусства, общее языкознание, литературоведение и др.). Носителями фундаментального научного знания являются не только фундаментальные научные теории, но и прикладные или частные теории, являющиеся конкретизациями или частными теоретическими моделями фундаментальных научных теорий. Например, теория математического маятника или теория колебаний являются прикладными или частными физическими теориями по отношению к механике как общей теории всякого движения, но являются фундаментальным научным знанием. Поэтому не следует отождествлять понятия «фундаментальное научное знание» и «фундаментальные или общие научные теории», так как фундаментальное знание может быть не только общим, но и частным, прикладным. С другой стороны, следует различать понятия «прикладная наука» и «прикладные исследования». Прикладные исследования — это построение научных моделей различных видов материальных артефактов и конструкций (образцов техники, технологий, машин, механизмов, инженерных сооружений, строительных конструкций, разного вида потребительных стоимостей или товаров, от продуктов питания и

мебели до лекарств). Иногда этот вид научного познания обозначают аббревиатурой ОКР (опытно-конструкторские разработки), различая его от прикладной науки в качестве и по онтологии, и по целям, и по методам [3]. Как же взаимодействуют фундаментальное и прикладное научное знание? Для ответа на этот вопрос целесообразно осуществить векторное описание функциональной направленности этих видов знания. От фундаментальных научных теорий идут два разнонаправленных вектора: один — к мировоззрению (философской онтологии), а другой — к прикладным наукам. Какой из этих векторов для развития науки важнее, сказать сложно, так как это зависит от ожиданий общества по отношению к науке и ее главному предназначению, а эти представления могут меняться и они действительно были различными в разные исторические периоды развития науки. Так, в античной и средневековой науке величина мировоззренческого вектора фундаментальных теорий была существенно больше их прикладного вектора. В эпоху классической науки эти векторы были уравновешены по своей величине. В неклассической науке XX века и особенно в современной постнеклассической науке преобладающим по величине стал прикладной вектор. В наше время произошло как бы возвращение к тому главному предназначению научного знания, какое было у науки в момент ее зарождения и реализации в древневосточном типе науки. От прикладных наук также идут два вектора: один в сторону фундаментальных теорий, а другой — в сторону ОКР. Второй вектор часто называют инновационным. От ОКР также идут два вектора: один к прикладным наукам, а другой — к практике. От практики также идут два вектора: один к ОКР, а другой — к экономике. Вот такая сложная цепочка связей существует между фундаментальным и прикладным научным знанием, обеспечивая их единство. Главным посредствующим звеном всей этой цепочки, обеспечивающим единство фундаментального и прикладного знания, безусловно, являются прикладные науки. Они являются, с одной стороны, менее общим знанием по сравнению с фундаментальными теориями, а с другой — более общим по сравнению со знанием в ОКР. Почему так важно различение фундаментального и прикладного знания и выделение их как двух разных видов научного знания? Потому что критерии истинности, обоснованности и социальной ценности этих двух видов знания во многом различны. А это важно иметь в виду не только в чисто методологическом плане, но и в плане практической научной работы.

**Общий вывод:** качественное разнообразие различных уровней и видов научного знания обусловлено их предметным (онтологическим) содержанием, а также методами их получения и обоснования, которые для разных видов и уровней научного знания не являются одинаковыми [10]. Единство же научного знания обеспечивается относительностью различения уровней и видов научного знания, интерпретационными связями между ними, а также подчинением их общим требованиям научной рациональности.

The article deals with the issue of qualitative diversity and unity of basic levels and kinds of scientific knowledge. The author proves the idea that the basis of scientific knowledge pluralism is

the ontologic and methodologic difference of scientific knowledge, whereas the basis of its unity is the conformity of all units of scientific knowledge to the requirements of general scientific rationality, which provides qualitative separation of any scientific knowledge from other types of knowledge.

**Keywords:** scientific knowledge, kinds of scientific knowledge, levels of scientific knowledge, scientific rationality, pluralism of scientific knowledge, unity of scientific knowledge.

### Список литературы

1. *Лакатос И.* Доказательства и опровержения / И. Лакатос. — М., 1967.
2. *Лебедев С. А.* Методология научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Проспект, 2015.
3. *Лебедев С. А.* Праксиология науки / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2012. — № 4. — С. 52–63.
4. *Лебедев С. А.* Индукция как метод научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Изд-во Московского университета, 1980. — 192 с.
5. *Лебедев С. А.* Структура научного знания / С. А. Лебедев // Философские науки. — 2005. — № 10. — С. 83–100.
6. *Лебедев С. А.* Структура научного знания / С. А. Лебедев // Философские науки. — 2005. — № 11. — С. 124–135.
7. *Лебедев С. А.* Современная философия науки: дидактические схемы и словарь : учеб. пособие / С. А. Лебедев. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2010.
8. *Лебедев С. А.* Философия науки : терминологический словарь / С. А. Лебедев. — М.: Академический проект, 2011.
9. *Лебедев С. А.* Философия науки и конвенционализм / С. А. Лебедев, С. Н. Коськов. — Saarbrücken, 2012.
10. *Лебедев С. А.* Существует ли универсальный научный метод? / С. А. Лебедев, К. С. Лебедев // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. — 2015. — № 2. — С. 56–72.
11. *Полани М.* Личностное знание / М. Полани. — М., 1985.
12. *Пуанкаре А.* О науке / А. Пуанкаре. — М., 1983.
13. *Korner St.* Experience and Theory / St. Korner. — N.Y., 1960.

**Е. Б. Бабошина**

## К философии культуросообразного становления личности в педагогическом образовании

Образование становится определяющим фактором развития общества. Возрастает роль социального заказа и моделей подготовки педагога. В работе показана недостаточность традиционных моделей личности в этих условиях. В сложном обществе необходима новая концепция подготовки педагога, опирающаяся на философию культуросообразного становления личности в современном обществе. К решению проблемы предлагается идея усиления связи культуры и общества с помощью культурологического подхода. В качестве философской идеи становления специалиста в образовании предлагается образ человека культуры как нового типа исторической личности. Показаны отдельные результаты и практические возможности реализации модели человека культуры в образовании.

**Ключевые слова:** образование, культура, общество, человек культуры, смысл, культурологический подход, становление, культуросообразное становление, принципы.

Образование становится все более определяющим фактором социального развития, что актуализирует пересмотр целей и механизмов их достижения. Вместе с тем сами процессы глобализации являются порой препятствием к его качеству. Так, развитие прагматических настроений в социально-

экономическом развитии уже привели к росту хищнических настроений в мире, обозначили проблему стандартов социализации личности, в том числе в образовании, как проблему становления человеческого в человеке [18; 25]. Образование в России в этом процессе за последние десятилетия также во многом утратило человекотворческую функцию, превращаясь в сферу «чистых» образовательных услуг. Одновременно с объективными сложностями развития института проявились внутренние упущения, связанные с процессом его организации и качеством осуществления. Так, С. З. Гончаров в одной из последних в своей жизни работ, характеризуя реформы последних лет как коммерциализацию образования, их нецеленаправленный, мало продуманный характер, подчеркивал необходимость «в прорывных *человекоцентричных проектах* обновления труда» [7, с. 74]. Идея возвращения в отечественном образовании к лучшим традициям, несмотря на глобализацию, близка ряду ученых [4; 10; 9; 25].

Согласимся, что позитивное развитие общества возможно при главном понимании, что «абсолютным для людей являются сами люди» [7, с. 74]. Возможность его становления видится нам в культуре, что актуализирует ведущим принципом образования культуросообразность через культурологический подход. Однако, несмотря на ясность задачи, культурное становление человека осложнено рядом проблем. В частности, помимо проблемы двух культур (Ч. Сноу), вопроса о массовой культуре (Ч. Ортега-и-Гассет), очевидно активное снижение ценностной составляющей в обществе и образовании, в том числе в России. В итоге происходит «десоциализация образовательной среды» [25]. Деформации социального пространства способствует активное «вживание» «чипа» ИТ (информационных технологий). Ю. В. Батенова, изучая влияние технологий на психику человека как плод техногенности, подчеркивает, что ИТ, «став стержнем» цивилизации, «трансформируют» сам «способ бытия», формируя информационную социализацию, спецификой которой становится не «феномен социализации», «сколько изменяющийся культурный контекст» [3, с. 14, 16]. Логика данного подхода подкрепляется сегодня внушительными социальными фактами.

Безусловно, что и образование как часть социума во многом задается специфическим содержанием техногенных процессов, влияющих на социализацию. Однако, несмотря на активные информационные и технические процессы и их влияние на способы вхождения человека в социальную среду, все же выразим сомнение, что информационная социализация может стать адекватной заменой целостному становлению личности. Более того, ее превалирование в образовании является опасной тенденцией, собственно вытесняющей социально-ценностный подход. Определим позиции к проблеме.

Прежде отметим, что в информационно-технологическом образовании, в силу его формализующего характера, создается иллюзия ясности социального заказа на личность, обладающую некоторой информацией как знанием и владеющую рядом технологий как умением, в совокупности определяю-

щим образ компетентного специалиста, например и в педагогической подготовке. В целом идея компетенций читается как достижение социальных умений и свойств личности, адекватных среде. Однако все меньше при этом обращается внимания на индивидуальность, мировоззренческие позиции, что имеет особое значение в становлении педагога. От человека запрашивается комплекс свойств, но не он сам как целостность, что сближает его с еще одной «технологией». Так, в устоявшемся воззрении под компетентным специалистом понимают умеющего переводить знания в действия, их применять. Трактовка связана с западным вариантом, но и в европейском обществе сегодня вынуждены признать, что такое прочтение ведет не только к узости знаний, но формирует прагматические установки, превращающие человека в «ресурс» [14, с. 7].

С философских позиций в таком подходе к человеку видна опасность не только психологического (позиция Ю. В. Батеновой), но и общего социально-культурного сдвига в самоопределении человека как сущности. «Сдвиг» проявляется и в придании «информационно-технизированного» характера социализации в ущерб ее эмотивно-чувственной, рефлексивной основе, задающей смысложизненное пространство или смысловые «поля» становления личности как подоплеку рации (Л. С. Выготский, В. Дильтей, К. Левин). Более того, в сущностном становлении человека информационно-техногенная среда как социальное пространство прежде всего может и должна быть рассмотрена как хотя и ведущее, но условие, особенность современной социализации. Сам информационный подход в социализации — одной из сторон адаптации, ее формой, пусть и ведущей. Сохранение данной позиции в образовании считаем важным принципом культуросообразного становления личности, задающим возможность оставаться в контексте сущностных, но не формальных смыслов становления. В то время как в «инфомодели» образования нам очевидны ущербные установки к становлению личности, примиряющие ее с внутренней недостаточностью его конечной цели — «плоским» образом человека.

Сохранению целостного подхода к человеку через развитие интегративной модели личности в образовании способствует этико-философский подход. В частности, согласимся со И. Н. Степановой, что, хотя «в настоящее время идея единой природы человека подвергается критической оценке» (направления: соматизма, психизма, спиритуализма, социологизма, др.), все же «наиболее эффективным эпистемологическим стандартом» остается целостное понимание человека «в единстве всех его измерений»; несмотря на свободу выбора подходов, учитель должен понимать, что, выбирая «трактовку сущности человека, он выбирает и идеал человека, и модель культурного человека, соответствующую стратегию образования и воспитания, которая репрезентирует эту модель в человека-индивида» [21, с. 304, 305].

Конечно же, выбор модели культурного человека в образовании должен учитывать жизненный контекст, о важности которого пишет Ю. В. Батенова,

но также важно сознавать особые возможности его задания в образовании. И здесь принципиальной является позиция о возможности влияния образования на развитие общества, их тесной связи. Мы исходим из позиции особой роли образования в современном обществе, его важной социально преобразующей миссии, поэтому рассматриваем недостатки образования не только и, возможно, не столько как социальную неизбежность, но как серьезную причину ухудшения варианта социального будущего. Определяем, что особость создания социально-образовательного пространства как части культурного зависит как от содержания идей педагогического сообщества, так и от степени соотнесенности с объективными условиями. Однако моделирование в образовании должно идти не просто вслед, но формировать философию процесса самостановления в обществе и для общества, что возможно не только при учете актуального социального состояния и его заказа, но и при развитии метаобразовательной основы, связанной с интегративной «социокартиной».

Так, в оценке современной динамики в образовании сегодня важно учитывать не только информационные и технологические процессы. В видении социальной ситуации согласимся с социологами — В. И. Немчиновой, приводящей позицию В. А. Ядова, в том, что в российском обществе в силу целого ряда особенностей и сложностей трансформации обнаруживается кризис идентификации, снижение роли ценностей, порождающих острое ощущение неопределенности личности и общества. Одним из итогов является кризис социальных институтов, в том числе образования. Среди проблем: несформированность гражданского общества, осуществление реформ не социально активными группами, а вершинами властных структур, Россия как «другая Европа» (В. Г. Федотова) [17, с. 60–61]. С учетом мнений ряда исследователей [10; 12; 25], а также нашего понимания [1; 2] отметим, что нам все очевиднее, что образование не может помочь становящейся личности, пока не вырабатывает (начнет формировать) социально-культурный «иммунитет», хотя бы и прежде всего в отношении к негативным следствиям глобализации. Так, в противовес только информативности, подменяющей живое знание как понимание и смысл, техногенности, превращающей человека не в личность, но в социальный ресурс, образование может и должно предложить обновленную, философски и социально обоснованную модель культурно-творческого становления личности. Для этого само образование как институт должно осознать эволюционное предназначение, задавшись идеей культуросообразнотворческой как идеей этического поворота от «бездушной эволюции» к человеку как целостности и феномену. С данных позиций вырисовывается иное содержание модели становления личности педагога.

Педагогическое же образование, обладая особой идеалообразующей значимостью для общества, подтверждаемой правовым статусом педагогического работника (ст. 47, Закон «Об Образовании в РФ»), само оказалось «под колпаком» тенденциозных реформ. Негативные изменения проявляются как



в общем прагматичном курсе на умаление роли ценностного подхода в профессиональном образовании, так и во влиянии конъюнктурных идей, ведущих к опрощению подготовки. Особого рассмотрения требует тема возможности перевода до третьего курса студентов других направлений на педагогические специальности [16]. Между тем в обществе усиливается неопределенность, каким должен быть современный человек, его становление. Попытки же решения, связанные с превращением педагога в деятеля «услуг», уже оборачиваются превратной стороной: падением уровня воспитанности, знаний, недоразвитием ценностной, научной картины мира учащихся [4, с. 219].

Ведущим же недостатком становления личности в образовании в целом является даже не само превалирование информационно-технологического подхода, выражающего не столько цели, сколько способы и формы бытия, но недостаточное внимание к целостному мировоззрению личности. Основная проблема нам видится в том, что формализующееся образование слабо отвечает за личностную «картину мира» и не способно к исчерпанию данного недостатка при некритической самооценке в социально-культурном полистилизме. Такое образование не имеет «хорошего вкуса», который, как известно, если он имеется, можно признавать либо нет, но о котором большей частью неконструктивно спорить, так как это дело культурных предпочтений. Соответственно, в поисках сообразного качества отечественное образование нуждается не столько в копировании зарубежных моделей, сколько в новых подходах к **становлению сущности человека** в современном мире.

Необходимо преодоление отчужденности субъектов от познания, ведущей к дефициту осмысленности процесса, формализации знаний. Важно развивать ценностное мировоззрение личности в опоре на отечественную философскую традицию метаценностного подхода (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев, М. Мамардашвили). Для осуществления задачи требуется особая в социально-культурном отношении подготовка педагога [2]. О важности проблемы пишут педагоги (В. П. Бездухов, В. И. Загвязинский, Л. И. Шершнев), социологи (В. И. Немчина, В. А. Филиппов), философы (С. З. Гончаров, А. И. Салов). Так, А. И. Салов подчеркивает, что в современном образовании «в снятом виде» отражаются противоречия нравственной жизни общества, решение которых определяет поиск подходов, формирующих «у учащихся образ меняющегося мира», при этом «добро, справедливость, долг и ответственность» «выступают в качестве требований к учителю и его деятельности» [20, с. 106, 110].

В этико-социально-культурном понимании от образования требуется не отказ от технологий, в том числе информационных, как современного способа образовательной и общекультурной деятельности, а насыщение его содержания гуманитарными смыслами, сообразующимися с сущностным пониманием его роли и места человека в меняющемся мире. Однако менее всего данная позиция является сегодня популярной на деле. В создавшейся ситуации адекватным улучшению качества образования может явиться

культуросообразный подход, в широком смысле понимаемый как ориентир на ценностно-смысловую основу становления личности. Мы согласны с позицией, что данный принцип можно трактовать как ведущий в педагогике в постнеклассический этап, как пишет об этом философ Ю. В. Ларин [15], хотя считаем важным сохранение в нем и других основополагающих принципов — природосообразности и социосообразности.

В содержании принципа мы исходим из этического понимания культуры как сферы идеалотворчества, ее ценностного измерения, в чем солидарны с А. А. Гусейновым, О. Г. Дробницким, Д. В. Пивоваровым, С. З. Гончаровым, другими. С. З. Гончаров подчеркивает, что «понятие культуры с самого начала указывало на доминирующее ценностное содержание и не позволяло относить к культуре в равной мере и оперный театр, и публичный дом» [7, с. 77]. Подготовка педагога как фасилитатора в социализации современной личности должна, с одной стороны, опираться на традиционный ценностный подход, а с другой — включать современное его наполнение в идеалообразующем ориентире — культуросообразной модели личности педагога. Приведем положения-посылки к обоснованию ее цели и содержания.

1. Ощущение человеком неукорененности в мире взращивает проблему его становления до экзистенциального уровня, однако именно этот уровень менее всего оказывается важен в имеющемся педагогическом образовании, где мало уделяется внимания мировоззренческой и методологической подготовке, становлению личностных свойств педагога, особенно в условиях сокращения педагогических университетов в стране. Очевидно, это породит дополнительные негативы в педагогике и культуре общества.

2. Становление личности в образовании представляет собой имманентный процесс трансформации внешнего опыта в форме знаний и традиций во внутреннюю структуру сознания как источники понимания и регуляторы поведения, формируя «само» или «внутри себя-бытие» [24, с. 3], при недоразвитии которого возникает острый дефицит идентичности, дисгармония от бедности Духа. Педагогическое образование, построенное на знаниевой, внешней стороне подготовки специалиста, оказывается во власти случая в осуществлении функции личностного становления. При этом часто сопровождается усвоением широкого понятия педагогической культуры, куда включаются пласты так называемой общественной (непрофессиональной) педагогики с ее традициями и массовыми стереотипами, о которой, в частности, пишет В. Л. Бенин [5, с. 12]. И этому способствует, как показал анализ, информационный подход, центрирующий внимание на любой информации как знании. Это не только не способствует культурному становлению, но может внести деформирующее содержание, породить «всеядность» как «безвкусицу» в педагогических предпочтениях. Противостоять этому может только культурологический подход к социальному пространству, в том числе информационному, как со-образный духовному становлению в ценностно-смысловой направленности к содержанию образования, усиливающий личностную составляющую компетенций специ-

алиста, «оживляющий» подготовку принципами, механизмами фасилитации в усвоении педагогического знания как расширении личностного сознания и опыта. Все это мало достижимо при недостатке профессионализированного пространства педагогической культуры при доминировании информационно-технологической среды.

3. Проблема образования усиливается и «социальным хаосом» [22], непониманием культурных явлений, что все чаще становится поводом и к образовательному произволу в теории и на практике. В этих условиях поиск культуросообразных основ образования — это обнаружение его возможностей в понимании социально-культурной картины мира, сохранение гуманистического подхода как внимания к сути человека, развитие интегративного культурного вектора к ожидаемому результату — человеку культуры.

Мысль о культурологизации педагогического знания и подготовки педагога согласуется с мнением педагога и философа В. Л. Бенина об уровнях педагогической культуры, приводящего позицию И. Ф. Гегеля, что только «общество в целом проходит весь путь культуры», «каждый отдельный человек принимает этот опыт благодаря образованию» [5, с. 22]. При этом последним уровнем «субъекта педагогического воздействия выступает личностный, соединяющий и неповторимо переплавляющий в себе» остальные, являющий «соответствие норме человеческого в человеке» [5, с. 26]. Изложенное показывает, что достижение нового качества подготовки педагогов связано моделью процесса, не только включающего передачу информации-знания и технологий, но и учитывающего особенности культурного становления личности в образовании, на которые влияют следующие выявленные нами факторы.

1. В эволюции социально-культурной модели становления личности в образовании ведущей выступает проблема внутреннего различия культуры и не-культуры, связанная с качеством человеческого, выражаемого ценностями — «непреходящим ядром» культуры и человекотворчества, по Л. Н. Когану.

2. «Мозаичная» культура порождает неопределенность современных моделей социализации, что увеличивает в идентификации личности в образовании проблему соотношения субъективности и субъектности, порождая неконструктивную борьбу традиций и современности в его содержании. Между тем современная цивилизация антропогенная. Главным выступает человек как субъект диалога, расширяющий культурное пространство от узких отношений до общения с миром, но культура диалога при указанных обстоятельствах не формируется в полной мере без ценностной деятельности в образовании. Развитие социально-культурной ситуации связано с реализацией скрытой позитивной тенденции-запроса на главный тип личности — человека культуры.

3. Особая позиция человека в мире, выявленная со второй половины ушедшего столетия, подчеркнула значимость человеческих свойств в период «безраздельной империи человека» [23, с. 43]. Ощущение нового положения

определило гуманизм как отказ от любого рода насилия, чувство глобальности и ответственности (А. Печчеи), а гуманитарную культуру — основой общей и профессиональной в ее духовно-душевном и интеллектуальном компонентах. Модели человека определяются не только социальными идеалами, но зависят от развития производства, экономического уклада, научной мысли и реализации ее плодов, однако непрерывность исторического процесса обуславливает важнейшее качество человека культуры — преемственность или «хронотопность» (М. М. Бахтин). «Через самопознание... самоотношение человек познает себя и человечество. Имманентная человеческому существованию, социальная рефлексия представляет себя в вечном самоанализе о сакральности жизни и ее достижениях. В процессе сакральной рефлексии развивается личностная рефлексия» [9, с. 96]. Соответственно, в связи с информационным характером современной цивилизации должно происходить не ослабление, а усиление культурного фактора в социализации, где человек культуры содержит ценностную как антропогенную основу измерения себя и мира.

4. Ведущим социально-культурным противоречием, требующим решения в образовании, является возросшая роль человека как субъекта и массовый характер его становления, сужающий пространство индивидуальности, хотя субъект массовой культуры может обладать инициативой и ответственностью. В понимании исследователей, человек культуры духовен, свободен, ответственен, хотя, по мнению В. Н. Кутырева, применительно к «последним людям» культурной эволюции обретут истину слова М. Вебера о «бездружных профессионалах» [6, с. 11]. Образование способствует этому, превращаясь в комплекс целенаправленных техник и технологий. Во избежание данной тенденции важно видеть суть человека культуры в «непрерывной самореализации в культурной деятельности» [13, с. 123].

5. Согласно «смысловому образу» (выражение М. Вебера) бытия человека, ведущее место в культуросообразном образовании занимает познавательно-рефлексивная деятельность как трансформация культурных смыслов, создающая особое пространство культуры путем наполнения познания обнаружением ценностных смыслов в информационном поле, мета-ценностной системы, включенной в информационный «код» как форму и способ приобщения к ней. Достижение культуросообразных смыслов становления личности в образовании происходит и как учет ступеней культуры: вхождения личности в культуру как мир всеобщих (Я в Мире), индивидуальных (Я есть, Я — Это) смыслов и их отношений (Я — Ты, Мы). В результате успешного вхождения человек культуры сегодня — это тип личности с развитой рефлексией — основой идентичности и субъектности, диалогичностью — основой толерантности, творческостью — основой самореализации, гуманностью — основой духовности, сопрягающий сущностные и исторические смыслы становления человека в мире.

6. Особой становится идея приоритета эмоционального, чувственного в сравнении с рациональным, что обращает к проблеме мировоззрения лич-

ности педагога как «узловой» [5; 7; 9; 10; 11; 20; 25]. Особо важен менталитет образования как выражение культурных смыслов эпохи, опора в социальной преемственности. Ведущей способностью к его усвоению выступает способность к ценностному отношению, которое в менталеобразующем или «смысловом» (направленном на смыслы знаний) образовании строится как обучение готовности к ценностным решениям, смысловым центром определяемого нами механизма выступает обращение субъекта к позиции «здесь и сейчас». Он осуществляется из позиции «вневременной», предполагает некую отстраненность субъекта, но не отчужденность, позволяющую увидеть ценностный смысл (антропизация). Механизм обеспечивает ценностное становление личности как индивидуальный выбор «от себя сегодняшнего» (характера непосредственного ее разрешения) «к себе завтрашнему» (к наиболее прогнозируемым следствиям саморазвития), что способствует становлению рефлексии. Познание, лишенное подобной ценностной процессуальной основы, ущербно для личности. Так, по В. Дильтею, чувственное составляет «подпочвенный слой процесса познания» [8, с. 113]. Внимание к познанию как со-бытию связано с признанием необходимости осмысления отношений с миром как сущностной основой взаимодействий. Подготовка педагога на этой основе расширяет его потенциал к социальному и культурному диалогу с личностью, содействует позиции фасилитатора.

Содержание исследования нашло также понимание и научный отклик в трудах М. М. Алексеевой, В. Л. Бенина, Т. Н. Днепровой, И. М. Дубовик, Е. Д. Жуковой, В. И. Кирикова, И. С. Морозовой, Е. Стояновой и др. Творческое осмысление и применение получили его отдельные результаты: идея и механизм воспитания способности личности к ценностному выбору (С. В. Соколова); культуросообразная модель образовательной среды и учителя (Н. А. Шубина, А. Д. Яковлева); идеи о развитии гуманитарной культуры специалиста (Л. В. Павлова); идеи о структуре, содержании и развитии гуманитарной культуры личности студента как духовно-ценностной основы специалиста (Л. В. Павлова, Е. И. Фуртаева); культурологический подход к становлению личности специалиста в педагогическом образовании (Л. Р. Саитова) и др. Значим географический «охват» реализации исследования: города Владимир, Воронеж, Курган, Москва, Нижний Новгород, Тюмень, Уфа, др. Важность культуросообразного становления педагога все более сознается в теории и на практике. Таким образом, курс на культуросообразность становления педагога — это возможность совершенствования знаниево-технологичной модели в его подготовке, а затем и в образовании вообще. Анализ образа педагога как человека культуры показал, что модель его подготовки должна быть ориентирована на сущностные смыслы образования с учетом особенностей социально-исторической ситуации, на становление духовной способности к осознанию себя и мира в идеально-нравственных категориях и совершенствованию на этой основе. Это не противоречит компетентностному подходу, но придает ему интегративную

ценностно-смысловую наполненность, в которой образ человека культуры может стать осмысленной стратегией моделирования личности специалиста и условием достижения его целостности.

Education is becoming an important factor of society development. The role of the social mandate and model of teacher training is growing. The author shows inadequacy of traditional models in these conditions. The complex society needs a new model of teacher training, which is based on the philosophy of culture-congruent formation of personality in the modern society. To solve the problem, the idea of emphasizing the relationship of culture and society through the development of cultural approach is proposed. The model of a man of culture is suggested as a new type of historic personality. The author shows some theoretical results and capacities of implementation of the man-of-culture model in education.

**Keywords:** education, culture, society, man of culture, meaning, cultural approach, development, cultural-congruent development, principle.

### Список литературы

1. *Бабошина Е. Б.* Культурологический подход как ценностно-смысловая основа педагогического образования / Е. Б. Бабошина // Педагогическая культура в современной парадигме : материалы IV междун. науч.-практ. конф. / под ред. В. Г. Паршукова. — Салехард : Изд-во ФПОУ ВПО «СФГА», 2012. — С. 30–38.
2. *Бабошина Е. Б.* Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании : монография / Е. Б. Бабошина. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. — 216 с.
3. *Батенова Ю. В.* Информационное пространство: междисциплинарный ракурс / Ю. В. Батенова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. — М., 2015. — № 4 (40). — С. 7–19.
4. *Бенин В. Л.* Бег носорога (ход и исход реформы образования в России) / В. Л. Бенин // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы VI всерос. науч.-практ. конф. — Екатеринбург, 2013. — Т. 2. — С. 219–221.
5. *Бенин В. Л.* Педагогическая культура: явление и сущность / В. Л. Бенин // Педагогическая культура : коллективная монография / отв. ред. В. Л. Бенин, В. В. Власенко. — СПб. : Эйдос, 2012. — 730 с.
6. *Вебер М.* Наука как призвание и как профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. — М. : Политиздат, 1991. — С. 130–149.
7. *Гончаров С. З.* Культура — креативная основа образования / С. З. Гончаров // Образование и наука. — 2014. — № 2. — С. 73–85.
8. *Дильтей В.* Описательная психология / В. Дильтей. — М. : Изд-во «Алетейя», 1924; СПб., 1996. — 154 с.
9. *Дудина М. Н.* Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории : монография / М. Н. Дудина. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та им. А. М. Горького, 2002. — 395 с.
10. *Загвязинский В. И.* Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования : монография / В. И. Загвязинский. — М. : Логос, 2014. — 140 с.
11. *Закирова А. Ф.* Основы педагогической герменевтики : авторский курс лекций : учеб. пособие / А. Ф. Закирова. — Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. — 324 с.
12. *Запесоцкий А. С.* Какого человека должна сформировать сегодня система образования / А. С. Запесоцкий // Высшее образование в России. — 2003. — № 3. — С. 44–61.
13. *Коган Л. Н.* Теория культуры : учеб. пособие / Л. Н. Коган. — Екатеринбург : УрГУ, 1993. — 160 с.

14. *Кутырев В. А.* Человек XXI века: уходящая натура / В. А. Кутырев // Человек. — 2001. — № 1. — С. 9–17.
15. *Ларин Ю. В.* Образование в поисках сообразности / Ю. В. Ларин // Образование и наука. — 2014. — № 1. — С. 3–18.
16. На педагогические специальности можно будет перевестись до 3-го курса // Известия. — 2014. — 18 июня.
17. *Немчинова В. И.* Российский опыт формирования идентичности в обществе переходного типа / В. И. Немчинова // Гуманитарий Юга России. — 2015. — № 4. — С. 58–65.
18. *Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов* / под ред. Л. И. Глухарева, В. Страды. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — 384 с.
19. *Поппер К.* Эволюционная эпистемология / К. Поппер // Эволюционная теория: Пути в Будущее / под ред. Дж. В. Поллард, Дж. Вайлей [Электронный ресурс]. — Нью-Йорк, 1984. — С. 239–255. — Режим доступа: [www.keldysh.ru/pages/mrburg-web/philosophy/popper.html](http://www.keldysh.ru/pages/mrburg-web/philosophy/popper.html) (дата обращения: 11.03.2016).
20. *Салов А. И.* Логические основы мировоззрения учителя / А. И. Салов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. — М., 2015. — № 4 (40). — С. 106–114.
21. *Степанова И. Н.* Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания: монография / И. Н. Степанова. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та. 2003. — 308 с.
22. *Хренов Н. А.* Культура в эпоху социального хаоса: монография / Н. А. Хренов. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 448 с.
23. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер; пер. с нем.; сост. и посл. А. А. Гусейнова; общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. — М.: Прогресс, 1992. — 576 с.
24. *Шелер М.* Положение человека в космосе / М. Шелер [Электронный ресурс]. — 1927. — Режим доступа: [filosof.historic.ru](http://filosof.historic.ru)>Положениечеловекавкосмосе (дата обращения: 03.03.2016).
25. *Шершнев Л. И.* Образовательное пространство России как системообразующий фактор национальной безопасности / Л. И. Шершнев [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [Fnimb.org/doc\\_rgsu.htm](http://Fnimb.org/doc_rgsu.htm)[rgsu.net](http://rgsu.net)netcat\_files/802/1052/h\_... (дата обращения: сентябрь 2008).

**М. А. Лукацкий**

## **Л. Н. Толстой о взаимосвязи науки и теологии**

В статье анализируются взгляды Л. Н. Толстого на проблему взаимосвязи научной и теологической мысли. В статье рассматривается решение этой проблемы, предложенное Л. Н. Толстым.

**Ключевые слова:** наука, теология, антропология, наследие, религиозно-этические взгляды Л. Н. Толстого.

Полемика науки и богословия длится не одно столетие. В последнее время эта полемика все больше стала приобретать черты конструктивного диалога. «После двух столетий разногласий или игнорирования друг друга... — пишет преподаватель физической биохимии и англиканский священник А. Пикок, — было обнаружено, что богословие и наука связаны между собой неразрывными узами в тех случаях, когда человек ищет ясность и смысл» [3, с. 17]. С этим утверждением трудно не согласиться. Вместе с тем вполне очевидно и то, что поиск религией и наукой связанных «между собою неразрывными узами» ясных и наполненных смыслом ответов на животрепещущие

проблемы бытия возможен только в том случае, когда и наукой, и богословием одинаково понимается природа уз, неразрывно связывающих их. Такими узами вполне может выступить антропологическая проблематика. О такой возможности сегодня немало говорится в специальной литературе. Мысль о том, что важнейшим пунктом соприкосновения науки и богословия выступает их позиция относительно сущности человеческой жизни, высказывается многими видными учеными и теологами [4, с. 59].

Такая постановка вопроса о взаимосвязи науки и богословия отнюдь не нова. Она, в частности, была в полной мере характерна для отечественной религиозно-философской мысли середины XIX — начала XX века. Во вполне определенно сформулированном виде она представлена в творчестве Л. Н. Толстого. Идеи Л. Н. Толстого, внесшего серьезный вклад в сближение на антропологической основе религиозного и научного видения мира, должны быть учтены в ведущемся сегодня диалоге, и его голос должен быть услышан участниками дискуссии. И поэтому обращение к религиозно-философскому творчеству Л. Н. Толстого более чем уместно.

Центральной проблемой религиозной философии Л. Н. Толстого является проблема сущности человека и его места в божественном универсуме. В произведении «О жизни» антропологические взгляды мыслителя нашли наиболее полное выражение. Критически анализируя самые различные определения человеческой жизни, отечественный мыслитель приходит к выводу, что «жизнь человека есть стремление к благу» [5, т. 26, с. 363]. Всякий человек, по его мысли, живет только для того, чтобы ему было хорошо, то есть для своего блага. Представить жизнь без желания себе блага не может, считает отечественный мыслитель, ни один человек. Понятия жизни и желания блага объявляются мыслителем тождественными понятиями.

Основным противоречием человеческой жизни, по Л. Н. Толстому, является противоречие между желанием блага своей отдельной личности и неизбежными страданиями для этой личности, ее смертностью. Жизнь человек чувствует только в себе, в своей личности, и поэтому, утверждает отечественный мыслитель, вначале человеку представляется, что благо, которого он желает, есть благо только его личности. Но, наблюдая за жизнью других существ, приходя в соприкосновение с другими людьми, человек осознает, что его благо зависит от них. Но, мало того, изучая и постигая эти существа, человек понимает, что они, как и он, чувствуют только свою жизнь и свое благо. И, поняв это, человек не может не сделать вывода, что все бесчисленные существа мира для достижения каждой своей цели всякое мгновение готовы уничтожить его самого. Весь мир в представлении человека рисуется ареной борьбы, составленной из «связанных между собой личностей, желающих истребить и съесть одна другую» [5, т. 26, с. 325].

Такая жизнь, по мысли Л. Н. Толстого, не только не может быть для человека благом, но, наоборот, является великим злом. Но, мало того, ослабление сил, болезни, приближающаяся смерть заставляют человека сделать еще один



вывод, что он, «его личность — то, в чем одном он чувствует жизнь, только и делает, что борется с тем, с чем нельзя бороться, — со всем миром... и хочет удержать жизнь, которую нельзя удержать» [5, т. 26, с. 326]. Рассуждения эти так просты и естественны, считает русский философ, что доступны всякому разумному человеку и с древнейших времен известны человечеству.

Это внутреннее противоречие жизни человека с необычайной силой и ясностью было выражено, утверждает мыслитель, «и Индийскими, и Китайскими, и Египетскими, и Греческими, и Еврейскими мудрецами, и с древнейших времен разум человека был направлен на познание такого блага человека, которое не уничтожалось бы борьбой существ между собой, страданиями и смертью» [5, т. 26, с. 327]. Именно в большем и большем уяснении этого ненарушимого борьбой, страданиями и смертью блага человека и состоит, по мысли Л. Н. Толстого, все движение вперед человечества.

Так как положение в мире всех людей одинаково, то и одинаково для всякого человека противоречие его стремления к своему личному благу и сознания невозможности его. По этой же причине одинаковым для всех людей должно быть и определение истинного блага.

В чем же состоит разрешение противоречия жизни? По мнению отечественного мыслителя, разрешение этого противоречия было дано людям христианским учением в его истинном значении. Если древние вероучения старались скрыть противоречие жизни человеческой, то христианское учение, напротив, показывает людям это противоречие во всей его полноте. «Показывает им то, что оно должно быть, и из признания противоречия выводит и разрешение его» [5, т. 39, с. 123]. В христианском учении, по Л. Н. Толстому, утверждается, что, с одной стороны, человек есть животное и не может перестать быть животным, пока живет в теле; с другой стороны, он есть духовное существо, отрицающее все животные требования человека. Христианское учение, пишет русский философ: «говорит человеку, что он ни зверь, ни ангел, но ангел, рождающийся из зверя, — духовное существо, рождающееся из животного. Что все наше пребывание в этом мире есть не что иное, как это рождение» [5, т. 39, с. 123].

Только это рождающееся духовное существо, утверждает Л. Н. Толстой, и имеет истинную жизнь. Познав это, человек, считает мыслитель, перестает признавать собою свое отдельное от других телесное и смертное существо, а признает собою то нераздельное от других духовное и потому не смертное существо, которое открывается ему его разумным сознанием.

«...Существо, которое открывается человеку его сознанием, рождающееся существо, — есть то, что дает жизнь всему существующему, — есть Бог» [5, т. 39, с. 125]. Оно проявляется в отдельном человеке желанием блага не себе одному, а всему существующему, любовью. По сущности своей любовь, желание блага, стремится охватить, объять все существующее. Естественным путем оно расширяет свои пределы любовью — сначала к семейным, жене, детям, потом к друзьям, соотечественникам. Но любовь не довольствуется

этим и стремится охватить все существующее. В этом непрерывающем расширении пределов области любви, считает Л. Н. Толстой, и заключается сущность истинной жизни человека в этом мире. Все пребывание человека в этом мире от рождения и до смерти, по его мысли, «есть не что иное, как рождение в нем духовного существа» [5, т. 39, с. 128].

Л. Н. Толстой утверждает, что это «непрерывающее рождение» есть то, что в христианском учении называется жизнью истинной. По его мнению, по христианскому учению нужно для разрешения противоречия жизни «не уничтожить самую жизнь отдельного существа, что было бы противно воле Бога, пославшего ее, и не покоряться требованиям животной жизни отдельного существа, что было бы противно духовному началу, составляющему истинное Я человека, а должно в том теле, в которое заключено это истинное Я человека, служить одному Богу» [5, т. 39, с. 130]. Истинное Я человека, согласно воззрениям отечественного мыслителя, есть не что иное, как «беспредельная» любовь, составляющая основу его жизни. Любовь эта заключена в пределы животной жизни отдельного существа и всегда стремится к освобождению себя от нее. В этом освобождении духовного существа от плотской оболочки и состоит, по Л. Н. Толстому, истинная жизнь каждого отдельного человека и всего человечества.

«Человеку с ложным знанием представляется, — пишет Л. Н. Толстой, — что он знает все то, что является ему в пространстве и времени, и что он не знает того, что известно ему в его разумном сознании» [5, т. 26, с. 353]. Такому человеку, отмечает он, представляется, что его благо и благо вообще есть самый непознаваемый для него предмет. Почти столь же непознаваемым предметом представляется ему его разумное сознание. Более же познаваемым предметом кажется ему его животная личность и еще более познаваемыми предметами видятся ему животные и растения и, наконец, самым познаваемым представляется ему «мертвое, бесконечно распространенное вещество» [5, т. 26, с. 353].

По мнению же русского мыслителя, дело как раз обстоит наоборот. Несомненное всего, утверждает он, человек может знать и знает то благо, к которому он стремится, затем так же несомненно он знает тот разум, «который указывает ему это благо», потом уже он знает свое животное и потом «уже видит, но не знает, все другие явления, представляющиеся ему в пространстве и времени» [5, т. 26, с. 354]. По мысли Л. Н. Толстого, только человеку с ложным представлением о жизни кажется, что он знает предметы тем лучше, чем точнее они определяются в формах пространства и времени. В действительности, считает мыслитель, мы знаем только то, что не определяется ни пространством, ни временем — благо и закон разума.

Истинное знание человека, утверждает мыслитель, кончается познанием своей плотской оболочки. «Это свое животное, стремящееся к благу и подчиненное закону разума, — пишет Л. Н. Толстой, — человек знает совершенно особенно от знания всего того, что не есть его личность. Он действительно

знает себя в этом животном, и знает себя не потому, что он есть нечто пространственное и временное (напротив: себя, как временное и пространственное проявление, он никогда познать не может), а потому, что он есть нечто, долженствующее для своего блага быть подчиненным закону разума. Он знает себя в этом животном, как нечто независимое от времени и пространства. Когда он спрашивает себя о своем месте во времени и пространстве, то ему прежде всего представляется, что он стоит посередине бесконечного в обе стороны времени и что он центр шара, поверхность которого везде и нигде. И этого-то самого, вневременного и внепространственного себя, человек и знает действительно, и на этом своем я кончается его действительное знание. Все, что находится вне этого своего я, человек не знает, но может только наблюдать и определять внешним условным образом» [5, т. 26, с. 354–355].

Только отрешившись на время от знания самого себя «как разумного центра, стремящегося к благу», человек, настаивает отечественный философ, может на время условно допустить, что он есть часть видимого мира, проявляющаяся в пространстве и во времени. Наблюдая за собой и за другими людьми, человек соединяет свое истинное внутреннее знание самого себя с внешним наблюдением себя и других существ и делает заключение о себе как о человеке вообще, подобном всем другим людям, получая по этому условному знанию себя только внешнее представление о других людях, но не зная их в действительности. Животные, растения еще менее понятны ему. «Вещество он понимает уже меньше всего» [5, т. 26, с. 355]. Человек, согласно взглядам Л. Н. Толстого, не только не знает его, «но только воображает себе его, — тем более, что вещество уже представляется ему в пространстве и времени бесконечным» [5, т. 26, с. 355].

«Что может быть понятнее слов: собаке больно, теленок ласков, птица радуется, лошадь боится, добрый человек, злое животное», — спрашивает мыслитель. И все эти важные понятия, считает отечественный философ, не определяются ни пространственными, ни временными формами. Л. Н. Толстой утверждает, что, напротив, чем непонятнее человеку закон, которому подчиняется явление, тем точнее определяется явление формами пространства и времени. «Кто скажет, что понимает тот закон тяготения, по которому происходит движение земли, луны и солнца? А затмение солнца самым точным образом определено пространством и временем» [5, т. 26, с. 356].

Достоверно, по Л. Н. Толстому, человек знает только свою жизнь, свое стремление к благу и разум, указывающий ему это благо. Следующее по достоверности знание — это знание человеком своей плоти, стремящейся к благу и подчиненной закону разума. В знании же самой плотской оболочки с необходимостью наличествуют пространственные и временные представления, так как воспринимать мир человек может только в этих чувственных формах.

19 октября 1910 года отечественный философ записывает в своем дневнике: «Представление мира вещественного во времени и пространстве не имеет в себе ничего действительно существующего (реального), а есть толь-

ко наше представление» [5, т. 58, с. 119]. Сознание нашей отдельности, считает Л. Н. Толстой, связано лишь с фактом нашей телесной отдельности, — но сама эта сфера телесности с ее множественностью и делимостью является бытием прозрачным, нереальным, лишенным свойств истинной жизни.

Все, что знает человек о внешнем мире, утверждает мыслитель, он знает только потому, что знает себя и в себе находит три различных отношения к миру: одно отношение своего разумного сознания, другое отношение своего животного и третье отношение вещества, входящего в тело животного. Исходя из этого и все, что видит человек в мире, располагается перед ним в виде трех отдельных друг от друга планов бытия: 1) разумные вещества; 2) животные и растения; 3) неживое вещество.

Самого себя человек также познает согласно этим установкам. Он знает себя: 1) как разумное сознание, подчиняющее животное; 2) как животное, подчиненное разумному сознанию, и 3) как вещество, подчиненное животному. Л. Н. Толстой считает, что не из познания законов вещества можно вывести законы жизни организмов и не из познания законов жизни организмов люди могут познать себя как разумное сознание, а наоборот. В первую очередь человек должен познать самого себя, то есть тот закон разума, которому для его блага должна быть подчинена его личность. И только лишь потом можно и нужно познавать законы и своей животной жизни, и подобных ей жизней, и законы вещества.

«Нужно нам знать, — пишет отечественный мыслитель, — и мы знаем только себя. Мир вещественный уже есть как бы отражение от отражения» [5, т. 26, с. 358]. По мысли Л. Н. Толстого, только один закон разумного сознания люди постигают несомненно. Этим законом люди живут, но не видят только потому, что не имеют более высокой точки, с которой бы могли наблюдать его. Только если бы были высшие существа, считает русский философ, они смогли бы видеть разумную человеческую жизнь так, как человек видит свое животное существование и существование вещества.

Глава десятая одного из основных философских произведений Л. Н. Толстого «О жизни» посвящена раскрытию центрального понятия его антропологии — понятия «разумное сознание» [коммент. 1]. «...Что же такое это разумное сознание? Евангелие Иоанна начинается тем, что слово "Logos" (логос — разум, мудрость, слово) есть начало, и что в нем все, и от него все; и что потому разум — то, что определяет все остальное, — ничем не может быть определяем.

Разум не может быть определяем, да нам и незачем определять его, потому что мы все не только знаем его, но только разум один и знаем. Общась друг с другом, мы вперед уверены, — больше чем во всем другом — в одинаковой обязательности для всех нас общего этого разума. Мы убеждены, что разум и есть та единственная основа, которая соединяет всех нас, живущих, в одно.

Разум мы знаем вернее и прежде всего, так что все, что мы знаем в мире, мы знаем только потому, что это познаваемое нами сходится с законами этого разума, несомненно известными нам. Мы знаем, и нам нельзя не знать

разума. Нельзя, потому что разум — это тот закон, по которому должны жить неизбежно разумные существа — люди. Разум для человека — тот закон, по которому совершается его жизнь, такой же закон, как и тот закон для животного, по которому оно питается и плодится, — как и тот закон для растения, по которому растет, цветет трава, дерево, — как и тот закон для небесного тела, по которому движутся земля и светила. И закон, который мы знаем в себе, как закон нашей жизни, есть тот же закон, по которому совершаются и все внешние явления мира, только с тою разницею, что в себе мы знаем этот закон как то, что мы сами должны совершать, — во внешних же явлениях как то, что совершается по этому закону без нашего участия. Все, что мы знаем о мире, есть только видимое нами, вне нас совершающееся в небесных телах, в животных, в растениях, во всем мире, подчинение разуму. Во внешнем мире мы видим это подчинение закону разума; в себе же мы знаем этот закон как то, что сами должны совершать» [5, т. 26, с. 347–348].

«Разумное сознание» дает человеку истинное знание, заключающееся в том, что жизнь человеческая не может быть понимаема иначе, как подчинение животной личности закону разума. По Л. Н. Толстому, жизнь эта хотя и обнаруживается во времени и пространстве, но определяется не временными и пространственными условиями, а только степенью подчинения животной личности разуму. Жизнь истинная проявляется всегда в животной личности, но, считает мыслитель, не зависит, не может ни увеличиться, ни уменьшиться от такого или другого существования животной личности. Временные и пространственные условия, в которых находится животная личность, не могут, утверждает мыслитель, влиять на жизнь истинную, состоящую в подчинении животной личности разумному сознанию.

По мысли отечественного философа, вне власти человека, желающего жить, уничтожить, остановить пространственное и временное движение своего существования. Но всегда во власти человека возможность жить истинной жизнью, которая есть достижение блага подчинением разуму, независимо от этих видимых пространственных и временных движений. В этом-то большем и большем движении блага через подчинение разуму только и состоит, по Л. Н. Толстому, то, что составляет жизнь человеческую. «Нет этого увеличения в подчинении, — и жизнь человеческая идет по двум видимым направлениям пространства и времени и есть одно существование. Есть это движение в высоту, это большее и большее подчинение разуму, — и между двумя силами и одной устанавливается отношение и совершается большее или меньшее движение по равнодействующей, поднимающей существование человека в область жизни» [5, т. 26, с. 361].

«Разумное сознание» указывает людям единый для всех путь жизни. «Деятельность на этом пути есть любовь» [5, т. 26, с. 383]. По мысли отечественного философа, для исполнения своего назначения человек должен увеличивать в себе любовь и проявлять ее в мире, потому что это увеличение любви и проявление ее в мире есть то самое, что нужно для совершения дела Божия.

Л. Н. Толстой утверждает, что свойство человека в большей или меньшей степени любить одно и не любить другое не происходит от пространственных и временных условий. Рождаясь, человек «уже имеет весьма определенное свойство любить одно и не любить другое... Это-то нечто, состоящее в моем известном, исключительном отношении к миру, и есть мое настоящее и действительное Я. Себя я разумею, как это основное свойство; и других людей, если я знаю их, то знаю только, как особенные какие-то отношения к миру. Входя в серьезное душевное общение с людьми, ведь никто из нас не руководствуется их внешними признаками, а каждый из нас старается проникнуть в их сущность, т. е. познать, каково их отношение к миру, что и в какой степени они любят и не любят» [5, т. 26, с. 405].

Эта позиция Л. Н. Толстого очень близка к учению И. Канта о принадлежности разумного существа и к чувственно воспринимаемому, и к умопостигаемому мирам. В «Основах метафизики нравственности» И. Кант пишет: «Разумное существо должно... рассматривать себя как мыслящее существо (Intelligenz) (следовательно, не со стороны своих низших сил), как принадлежащее не к чувственно воспринимаемому, а к умопостигаемому миру; стало быть, у него две точки зрения, с которых оно может рассматривать себя и познавать приложения своих сил, т. е. законы всех своих действий: во-первых, поскольку оно принадлежит к чувственно воспринимаемому миру, оно может рассматривать себя как подчиненное законам природы (гетерономия), во-вторых, поскольку оно принадлежит к умопостигаемому миру, — как подчиненное законам, которые, будучи независимы от природы, основаны не эмпирически, а только в разуме» [2, т. 3, с. 162].

Своеобразное решение в религиозной философии Л. Н. Толстого получает проблема смерти. Мыслитель считает, что для человека, живущего любовной жизнью, смерти нет. «...В себе мы понимаем жизнь не только как раз существующее отношение к миру, но и как установление нового отношения к миру через большее и большее подчинение животной личности разуму, и проявление большей степени любви. То неизбежное уничтожение плотского существования, которое мы на себе видим, показывает нам, что отношение, в котором мы находимся к миру, не есть постоянное, но что мы вынуждены устанавливать другое. Установление этого нового отношения, т. е. движение жизни, и уничтожает представление смерти. Смерть представляется только тому человеку, который, не признав свою жизнь в установлении разумного отношения к миру и проявлении его в большей и большей любви остался при том отношении, т. е. с тою степенью любви, к одному и нелюбви к другому, с которыми он вступил в существование.

Жизнь есть непрерывающееся движение, а оставаясь в том же отношении к миру, оставаясь на той ступени любви, с которой он вступил в жизнь, он чувствует остановку ее, и ему представляется смерть.

Смерть и видна и страшна только такому человеку. Все существование такого человека есть одна непрерывающаяся смерть. Смерть видна и страшна

ему не только в будущем, но и в настоящем, при всех проявлениях уменьшения животной жизни, начиная от младенчества и до старости» [5, т. 26, с. 409–410].

Л. Н. Толстой не просто утверждал, он всей силой своего таланта раскрывал потаенный смысл того, что совершается в человеке, когда он переходит биологически и нравственно от жизни к смерти. Как всегда, в предельно заостренной и, на первый взгляд, даже парадоксальной форме он выразил это следующими словами: «Человек умирает только от того, что в этом мире благо его истинной жизни не может уже увеличиться, а не от того, что у него болят легкие, или у него рак, или в него выстрелили, или бросили бомбу» [5, т. 26, с. 422]. Эта мысль о неизбежности биологической смерти человека, в которой существенную роль играют социально-этические и нравственно-гуманистические факторы, проходит красной нитью через все творчество отечественного философа. Эта мысль неразрывно связана также с утверждением нравственного, духовного бессмертия человека. Все философские и художественные произведения Л. Н. Толстого пронизывает эта последняя идея, согласно которой «про состояние после смерти нельзя сказать, что оно будет. Бессмертие не будет и не было, оно есть» [1, с. 229]. Оно заключено в самой жизни, в том, что составляет ее основу, «особенное отношение к миру каждого существа» [5, т. 26, с. 406]. Смерть страшна для тех, кто «не видит, как бессмысленна и погибельна его личная одинокая жизнь, и кто думает, что он не умрет... Я умру так же, как и все... но моя жизнь и смерть будет иметь смысл и для меня и для всех» [5, т. 23, с. 402].

Таким образом, нравственный смысл жизни Л. Н. Толстой распространяет и на смерть. Отечественный мыслитель утверждает, что, хотя человек и умер физически, «его отношение к миру продолжает действовать на людей, даже не так, как при жизни, а в огромное число раз сильнее, и действие это по мере разумности и любовности увеличивается и растет, как все живое, никогда не прекращаясь и не зная перерывов» [5, т. 26, с. 413]. Такой подход к проблеме жизни, смерти и бессмертия человека русский философ ясно выразил и в отношении к публикации письма Мадзини о бессмертии (1894), и в статье «О самоубийстве» (1890), и в «Зеленой палочке» (1905). Этот подход заключается в том, что пока есть жизнь в человеке, он может совершенствоваться и служить миру. Л. Н. Толстой подчеркивает, что служить миру человек может, только совершенствуясь, и совершенствоваться — только служа миру. Поэтому, если человек «живет, отрекаясь от личности для блага других, он здесь, в этой жизни уже вступает в то новое отношение к миру, для которого нет смерти и установление которого есть для всех людей дело этой жизни» [5, т. 26, с. 415].

Человек, в представлении русского философа, двойственное существо, располагающее «разумным сознанием», направленным внутрь на духовное, и «разумом», постигающим закономерности внешнего мира, природного и социального. Единство духовного и плотского для Л. Н. Толстого — един-

ство противоположностей. Духовное начало в человеке — это сознание своей внутренней свободы, субстанция, объединяющая с другими людьми и тем самым преодолевающая временную и пространственную «ограниченность». Телесное же начало в человеке означает зависимость от внешнего мира и его законов, оно предельно выражается в обособленности индивидуального существования.

По мысли Л. Н. Толстого, в мире осуществляется высшая целесообразность, и задача человека состоит в том, чтобы привести свою волю в соответствие с ней и почувствовать себя необходимым в этой всеобщей гармонии. «Я вернулся к вере в ту волю, — говорит он в "Исповеди", — которая произвела меня; я вернулся к тому, что главная и единственная цель моей жизни есть то, чтобы быть лучше, т. е. жить согласнее с этой волей» [5, т. 23, с. 46].

Отечественный мыслитель уверен в том, что человек рождается с даром внутренней нравственной свободы и потому может спасти душу или погубить ее. Спасти душу — это значит выйти за пределы эгоистического, обособленного, «плотского» существования и привести свою волю в соответствие с требованиями всеобщей воли: «Чтобы спасти свою душу, нужно жить по-божьи, а чтобы жить по-божьи, нужно отречься от всех утех жизни, трудиться, смиряться, терпеть и быть милостивым» [5, т. 23, с. 47]. Свобода дана человеку для того, чтобы «спасти свою душу», то есть жить интересами других людей, а не личными, эгоистическими страстями.

Человек приходит в согласие с самим собою только в том случае, когда его свободная воля как бы сливается с требованиями нравственного закона, непосредственно и сознательно подчиняясь ему. Высшее благо Л. Н. Толстой видит в гармоническом «сопряжении» личной внутренней свободы с объективной, действующей в мире необходимостью. Человек, считает он, становится удовлетворенным и счастливым, когда отдается той свободной воле, которая проявляется в нем и которая полностью совпадает с единой духовной сущностью всех людей.

В трактате «В чем моя вера?» Л. Н. Толстой, размышляя над проблемой свободы и необходимости, резко отрицательно оценивает индивидуалистическое существование человека, стремящегося к наслаждениям, то есть такого, воля которого служит эгоистическим страстям. С необычайной искренностью и убежденностью отечественный мыслитель подвергает критике тех, кто страдает обостренным чувством личности, связанным с их «плотским» конечным существованием. Единственный путь «спасения» отечественный философ полагает в готовности служить «всем» беззаветно и бескорыстно. Только безусловное отречение от себя, только жертвенное служение «сыну человеческому» приносит вечное «спасение».

Л. Н. Толстой призывает к «сопряжению» личной воли с волею «отца», то есть с осуществляющейся в мире необходимостью. «Я неизбежно погибну бессмысленною жизнью и смертью со всеми окружающими меня, если я не буду исполнять этой воли отца» [5, т. 23, с. 401]. Только в исполнении этой



воли «отца» мыслитель видел «единственную возможность спасения». При чем волю «отца» он полагал в учении Христа и в его заповедях: «Я понял, что исполнение этих заповедей есть воля того начала всего, от которого произошла и моя жизнь» [5, т. 23, с. 401].

У Л. Н. Толстого тайна культуры уходит в тайну личности. «Авторское право» на культуру у него целиком принадлежит человеку. Культура у отечественного мыслителя выступает сферой реализации сущностных сил человека. Он разделяет тезис И. Канта о морали как неотъемлемой части, ядре культуры. Л. Н. Толстой вслед за И. Кантом ставит знак равенства между понятиями «культурный» и «нравственный» человек. Культура, в понимании русского философа, неотделима от нравственности. «Все наши усовершенствования жизни, — пишет он, — и железные дороги, и телеграфы, и всякие машины могут быть полезны для соединения людей, а потому и для приближения Царства Божия. Но горе в том, что люди увлеклись этими усовершенствованиями и думают, что если они много настроят разных машин, то это приблизит их к Царству Божию. Это такая же ошибка, как та, какую сделал бы человек, если бы все пахал одну и ту же землю и ничего бы не сеял на ней. Для того, чтобы все эти машины принесли свою пользу, нужно, чтобы люди усовершенствовали свою душу, воспитали бы в себе любовь. А без любви телефоны, телеграфы, летательные машины не соединяют, а, напротив, все больше и больше разъединяют людей» [5, т. 45, с. 88].

Нравственное самосовершенствование рассматривается Л. Н. Толстым одновременно как дело, приводящее людей к единению с Богом и между собой, и как основание культуросоздающего процесса. Смысл жизни, по его определению, заключается в том, «чтобы установить Царство Божие на земле, т. е. заменить насильственное, жестокое, ненавистническое сожительство людей любовным и братским» [6, т. 18, с. 170]. В соответствии с этим все отношения человека и к людям, и к миру должны утверждаться на вере в Бога. Во многих своих произведениях Л. Н. Толстой поясняет, что процесс внутреннего совершенствования, рост любви в личности не замыкает ее в себе, а, напротив, выводит ее из себя. По мысли отечественного философа, одинаково ошибается и не исполняет своего назначения тот, кто стремится к улучшению жизни людской, к установлению Царства Божия, не устанавливая его в себе, и тот, кто стремится к такому личному совершенствованию, которое не имеет целью установление Царства Божия вне себя.

Человек, считает мыслитель, поставлен в такие условия, что единственное для него, истинное разумное благо состоит в стремлении к личному самосовершенствованию; личное же самосовершенствование таково, что оно достигается только тогда, когда человек признает себя орудием Бога для установления Его Царства. По убеждению Л. Н. Толстого, тут существует полное соответствие и гармония: «В той мере, в которой достигает человек внутреннего совершенства, в той мере устанавливает он Царство Божие, и только в установлении Царства Божия он подвигается к внутреннему совер-

шенству. Без сознания того, что усилие мое содействует установлению Царства Божия приближением совершенства Отца, не было бы жизни. И потому каждый из нас живет только в той мере, в которой он устанавливает Царство Божие вне себя и совершенствует себя внутри себя» [6, т. 18, с. 184].

Таким образом, на вопрос, как осуществляется нравственный и культурный прогресс, Л. Н. Толстой отвечает: совершенствованием личности, которое в то же время есть и совершенствование жизни общества. «Всякое истинное просвещение и исправление себя неизбежно просвещает и исправляет других, и только одно это средство действительно просвещает и исправляет других, вроде того, как загоревшийся огонь не может светить и согревать только тот предмет, который сгорает в нем, но неизбежно светит и греет вокруг себя, а светит и греет вокруг себя только тогда, когда сам горит» [6, т. 18, с. 203]. И это действие культурного, нравственного просвещения человека не может иметь пределов, не может остановиться на какой-либо ограниченной совокупности лиц и ограничиваться ею. Истинное просвещение объемлет всех, все человечество общим законом любви. Соединяет людей одно: «отношение к Богу и стремление к нему, потому что Бог один для всех, и отношение всех людей к Богу одно и то же. Хотят или не хотят признавать это, перед нами стоит один и тот же идеал высшего совершенствования, и только стремление к нему уничтожает разобщение и приближает нас друг к другу» [5, т. 36, с. 165].

В своих произведениях отечественный мыслитель доводит принцип единения до логического предела. По его мысли, единение есть тот «ключ», который освободит людей от зла. Такая постановка вопроса побуждает Л. Н. Толстого отрицать всякое «единение малых или больших частей человечества во имя ограниченных частных целей». «Будь это единение семьи, шайки грабителей, общины или государства, народности или "священный союз" государств, такие соединения не только не содействуют, но более всего препятствуют истинному прогрессу человечества» [5, т. 38, с. 176].

Человечество, считает Л. Н. Толстой, неминуемо должно пройти на пути к полному единению через различные относительные формы культурного, общественного прогресса. Направленность же культурного движения должна, по его мысли, определяться только абсолютным идеалом, данным христианством.

«Учение Христа, — пишет мыслитель, — тем отличается от прежних учений, что оно руководит людьми не внешними правилами, а внутренним сознанием возможности достижения божеского совершенства. И в душе человека находятся не умеренные правила справедливости и филантропии, а идеал полного, бесконечного божеского совершенства. Только стремление к этому совершенству отклоняет направление жизни человека от животного состояния к божескому настолько, насколько это возможно в этой жизни... Спустить требования идеала — значит не только уменьшить возможность совершенства, но уничтожить самый идеал» [5, т. 28, с. 78].

В тесной связи с этим положением учения Л. Н. Толстого стоит его убеждение, что всякая общественная деятельность бесплодна и не нужна, что «истинное социальное улучшение достигается только религиозно-нравственным совершенствованием отдельных личностей» и что «социальное улучшение при помощи внешних форм» является лишь «губительной иллюзией», останавливающей «истинный прогресс» [5, т. 36, с. 160]. Культурный идеал — любовное единение всех людей на религиозной основе — для отечественного мыслителя является венцом нравственных стремлений человека, но путь к этому идеалу лежит исключительно через воспитание личности в направлении к бесконечному божескому совершенству.

Л. Н. Толстой верит в моральный прогресс. По его мысли, моральный прогресс неукоснителен, так как он обеспечен силою высшей Воли. И поэтому такой процесс совершается неуклонно и безостановочно. По этой причине мыслитель так категорически отрицает необходимость внешнего содействия нравственному развитию человечества.

Конкретные пути культурного, общественного прогресса считаются Л. Н. Толстым далекими от идеала и неспособными что-либо добавить к действию закона любви. По мнению мыслителя, изменять формы жизни людей, надеясь этим средством изменить мировоззрение людей, все равно что перекладывать разными способами сырые дрова в печи, рассчитывая на то, что есть такое расположение сырых дров, при котором они загорятся. Все равно, отмечает Л. Н. Толстой, загорятся только сухие дрова, независимо от того, как они сложены. Этому бессилию внешних изменений русский философ противопоставляет единственное действительное средство — внутреннее духовное перерождение. Если, утверждает Л. Н. Толстой, жить в согласии с волей Бога, то будет достигнута та степень благосостояния и таким способом, которых желают люди. Проповедь общественного переустройства представляется мыслителю равносильной тому, как если бы кто-либо стал утверждать, что «людям не надо идти самим, своими ногами туда, куда они хотят и куда им нужно, но что под них подведется такой пол, по которому они, не идя своими ногами, придут туда, куда им нужно» [5, т. 28, с. 171].

Самое главное — совершенствовать себя, воспитывать в себе чувство любви и заражать других любовью. «Истинное спасение одно: исполнение воли Бога каждым отдельным человеком в себе, т. е. в той части мира, которая одна подлежит его власти. В этом — главное, единственное назначение каждого человека, и это вместе с тем единственное средство воздействия на других каждого отдельного человека; и потому на это, и только на это должны быть направлены все усилия каждого человека» [5, т. 36, с. 139]. Это — путь, идя по которому, люди «наверное избавляются от своих страданий и наверное получают наибольшее внутреннее — духовное и внешнее телесное благо, и получают не одни какие-либо избранные, а все люди без всякого исключения» [5, т. 36, с. 139].

С разных сторон рассматривает Л. Н. Толстой вопрос о путях истинного культурного прогресса, и вывод его каждый раз остается неизменным: лич-

ное совершенствование, приводящее к единению всех на религиозной основе. В этом и состоит, по мысли отечественного философа, закон жизни человеческой. «Ищите Царствия Божия и правды Его (того, которое внутри вас), — пишет мыслитель, — и остальное, то есть все то практическое благо, к которому может стремиться человек, само собою осуществится» [5, т. 36, с. 139].

В творчестве Л. Н. Толстого уделяется большое внимание проблеме взаимосвязи религии и науки. Мыслитель не противопоставляет религию и науку, он ищет пути их объединения. Таким объединительным началом ему видится учение о человеке, учитывающее его неизбежную потребность в понимании своей роли и места в простирающемся с бесконечность универсуме. По мнению Л. Н. Толстого, религия и наука не противостоят, а взаимно дополняют друг друга. Согласно Л. Н. Толстому, религия предоставляет человеку возможность обретения смысла его бытия, а наука помогает отыскать оптимальные пути реализации этого смысла. Сегодня, в условиях углубления диалога между представителями религиозного и научного знания, представления Л. Н. Толстого о снятии коренных противоречий между этими ветвями знаний в контексте их рассмотрения в антропологической плоскости дают пример того, как могут конструктивно и непредвзято объединяться непохожие друг на друга религиозное и научное видения мира.

### Комментарии

1. Л. Н. Толстой считал трактат «О жизни» одним из самых важных своих философских произведений. Это подтверждается содержанием письма Л. Н. Толстого к В. В. Майнову (1889 г.). В нем он пишет: «Вы спрашивали, какое сочинение из своих я считаю более важным? Не могу сказать, какое из двух: "В чем моя вера?" или "О жизни"» (Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. — Т. 64. — С. 317).

In the article the author provides the analysis of opinion of L. N. Tolstoy on the issue of scientific and theological thought relation. The article presents the solution of this problem suggested by L. N. Tolstoy.

**Keywords:** science, theology, anthropology, heritage, religious and ethical views of L. N. Tolstoy.

### Список литературы

1. Гольденвейзер А. Б. Вблизи Толстого / А. Б. Гольденвейзер. — М., 1959.
2. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Антология мировой философии: в 4 т. — М., 1971.
3. Пикок А. Богословие в век науки: Модели бытия и становления в богословии и науке / А. Пикок. — М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004.
4. Полкинхорн Дж. Наука и богословие: Введение / Дж. Полкинхорн. — М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004.
5. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. — М.; Л., 1928–1958.
6. Толстой Л. Н. Мысли о смысле жизни / Л. Н. Толстой // Собр. соч.: в 24 т. — М., 1913.

---

---

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

*Н. А. Шайденко, С. Н. Купурова, А. В. Сверчкова*

## **Различные аспекты организации образовательного процесса при реализации ФГОС среднего профессионального образования**

На основе анализа ФГОС СПО подчеркивается, что при реализации основных профессиональных образовательных программ профессиональная образовательная организация решает множество задач, направленных на удовлетворение требований стандартов третьего поколения, учитывая их основную особенность — повышение степени самостоятельности и ответственности обучающихся, участие в формировании индивидуальных образовательных программ. Так как формирование компетенций заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения, акцентируется внимание на том, что образовательный процесс в профессиональных образовательных организациях должен строиться на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной деятельности. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ, а также предполагает внедрение научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений в технологии, методы и средства обучения, которые должны стать важным средством подготовки конкурентоспособных специалистов.

**Ключевые слова:** ФГОС СПО, основная профессиональная образовательная программа, профессиональная образовательная организация, модульные программы, технологии обучения, методы обучения.

Современное общество требует от системы образования создания условий, необходимых для подготовки определенного типа самостоятельного человека. Государство нуждается в квалифицированном профессионале, подготовленном к включению в стабильную производственную среду, требующую определенных знаний и навыков.

Образовательному процессу присущи следующие противоречия:

- между требованиями общества к профессиональному образованию и возможностями образовательного процесса в данных условиях;
- между имеющимся у студента уровнем знаний, умений и навыков и познавательными и практическими задачами;
- между содержанием учебного материала, деятельностью преподавателя и деятельностью студента;
- между оценкой преподавателем результатов образования и самооценкой их студентами.

Первое противоречие разрешается путем создания более совершенных учебных программ, учебников, изучения познавательных возможностей студентов и совершенствования методов и форм обучения.

Для разрешения второго противоречия преподавателю необходимо помочь студентам в овладении знаниями, научить их самостоятельно овладевать знаниями, умениями и навыками.

Третье противоречие разрешается активной самостоятельной работой студентов в учебном процессе.

Разрешение последнего противоречия осуществимо, если преподаватель, постоянно совершенствуя педагогическое мастерство и учитывая возрастные и индивидуальные особенности студентов, четко определяет учебные возможности студентов.

Противоречие как философская категория отражает внутренний источник развития, представляет собой взаимодействие противоположных сторон системы. Противоречия активизируют образовательный процесс, и их разрешение позволяет перейти системе из одного качественного состояния в другое. Динамика разрешения противоречий прослеживается от курса к курсу.

Все виды деятельности и их компоненты, которыми овладевают студенты в процессе обучения, определяются программами, даются в учебниках.

Цель образования обусловлена потребностями общества и представляет «социальный заказ» на профессионала — специалиста, отвечающего современным нормам общежития в обществе. Нормативно цели образования определены государственными документами, и прежде всего Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». В статье 68 Закона говорится: «Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [4].

Содержание профессионального образования, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», определяется основными профессиональными образовательными программами.

При отборе содержания образования на каждом уровне включаются следующие компоненты:

- система научных знаний;
- способы деятельности в типовых ситуациях;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

К сожалению, данный состав элементов содержания образования не определяет конкретного содержания знаний и способов деятельности, включаемых в учебные программы и учебники.

Важными элементами контроля со стороны общества за эффективностью и качеством профессионального образования являются закрепленные в Федеральном законе об образовании положения об информационной открытости системы образования на всех уровнях управления — от образовательной организации, которая должна размещать на своем сайте подробную информацию о своей деятельности, до Правительства Российской Федерации, которое должно публиковать свой ежегодный доклад Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [1].

Содержание подготовки специалистов определяется Федеральным государственным образовательным стандартом.

Задачей Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколения (ФГОС СПО) является удовлетворение требований государства — через перечень квалификаций по образованию, требований работодателей — через определение компетенций по видам деятельности, потребностей и способностей личности — через вариативную составляющую основной профессиональной образовательной программы [3].

ФГОС СПО третьего поколения имеет следующую структуру.

1. Требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) (включая минимум содержания). Это общие и профессиональные компетенции, которыми должен овладеть обучающийся в ходе реализации образовательной программы. Данные компетенции определяются совместно с работодателем.

2. Требования к структуре основной профессиональной образовательной программы. Образовательная программа включает в себя циклы учебных дисциплин, профессиональный цикл, в состав которого входят общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули.

3. Требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы. В этой части определены перечень кабинетов и лабораторий, необходимых для реализации ОПОП, требования к библиотечному фонду, к кадрам.

ФГОС СПО включает основную профессиональную образовательную программу. Основная профессиональная образовательная программа по специальности СПО предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- общего гуманитарного и социально-экономического;
- математического и общего естественно-научного;
- профессионального;

и разделов:

- учебная практика;
- производственная практика (по профилю специальности);
- производственная практика (преддипломная);
- промежуточная аттестация;

— государственная (итоговая) аттестация (подготовка и защита выпускной квалификационной работы).

Обязательная часть ОПОП по циклам должна составлять около 70 % от общего объема времени, отведенного на их освоение.

Вариативная часть (около 30 %) дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателей, регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением.

Вариативная часть дает возможность расширения, углубления подготовки, получения дополнительных компетенций, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателей и регионального рынка труда. Кроме того, по-прежнему одну из ключевых ролей в подготовке современного специалиста играет налаженная система воспитательной работы в профессиональных образовательных организациях [4].

Общий гуманитарный и социально-экономический, математический и общий естественно-научный циклы состоят из дисциплин. Профессиональный цикл состоит из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей в соответствии с основными видами деятельности. В состав профессионального модуля входит один или несколько междисциплинарных курсов (МДК), учебная практика, производственная практика по профилю специальности. Профессиональные модули соответствуют одноименным видам профессиональной деятельности, для выполнения которых осуществляется подготовка студентов по специальности.

Особенность ФГОС СПО третьего поколения — повышение степени самостоятельности и ответственности обучающихся, участие в формировании индивидуальных образовательных программ.

При реализации основных профессиональных образовательных программ профессиональная образовательная организация решает множество задач, направленных на удовлетворение требований федеральных государственных образовательных стандартов. Новое поколение ФГОС СПО в своей основе имеет ценностные ориентиры. Формирование компетенций заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения. В традиционном понимании компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним.

Под обучением, основанном на компетенциях, понимается обучение, которое строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной деятельности. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на ре-



зультаты, значимые для сферы труда. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ.

Модуль занимает центральное место в содержании профессионального образования, так как требования к результатам обучения определяются перечнем видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения приобретает практический опыт, опирающийся на комплексно осваиваемые знания и умения.

Каждый модуль студенты могут осваивать независимо, а их совокупность позволяет сформировать итоговую компетентность в профессиональной деятельности. Очевидно, что современный образовательный процесс технологичен, динамичен, так как ориентирует обучающихся на поиск и создание условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала обучаемых. Современные требования рынка труда предполагают внедрение научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений в технологии обучения, которые должны стать важным средством подготовки конкурентоспособных специалистов.

Известны четыре типа инновационных подходов к образовательным технологиям в профессиональных образовательных организациях:

- 1) комбинаторный: соединение ранее известных элементов (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов);
- 2) радикальный: попытка перестройки всего процесса обучения на основе компьютерной технологии;
- 3) модифицирующий: дополнение, улучшение методики обучения без существенного ее изменения;
- 4) интерактивный: обучающие и развивающие личность игровые технологии, которые основаны на собственном опыте участников.

По мнению создателей технологий личностно-деятельностного, практико-ориентированного обучения, они позволяют не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

В последнее время модульные технологии более популярны на всех ступенях профессионального образования, так как на российском рынке труда люди с разным уровнем образования и им необходимо приспособить свои знания под конкретные рабочие места. Данная система широко используется во всем мире и считается наиболее динамичной.

Контекстная технология способствует формированию профессиональной мотивации развития личности с помощью методов обучения, имитирующих естественные формы организации человеческого поведения.

Технология игрового обучения в силу своей высокой эффективности и динамичности широко применяется в процессе формирования готовности выпускников профессионального учебного заведения к профессиональной

деятельности и позволяет обучить технике принятия решения и умениям на практике применять теоретические знания.

В последние десятилетия стали развиваться и все больше влиять на профессиональное образование информационные и коммуникационные, практико-ориентированные технологии.

Одним из показателей государственной аккредитации является показатель «информатизация профессиональной образовательной организации», что влечет за собой развитие информационных технологий.

Информационные образовательные технологии — это дистанционное обучение, использование которого является дискуссионным. Данная система обучения динамична, предназначена для индивидуального обучения лиц, желающих получить образование в форме экстерната.

Мы считаем, что дистанционное обучение может использоваться в профессиональной образовательной организации только дифференцированно.

Компьютерная технология обучения позволяет развивать личностные качества обучаемых, формировать у них навыки самостоятельной учебной деятельности и исследовательских умений, современных способов обработки информации.

Использование в обучении сети Интернет. Возможности использования Интернета подробно рассмотрены коллективом исследователей под руководством Е. С. Полат. Ими выявлены дидактические свойства этой сети, даны подробные рекомендации по использованию Интернета на различных уроках.

Технологии обучения различаются между собой уровнем адаптации к возрасту обучаемых и к их подготовленности, который проявляется в динамике. Технологии могут перестраиваться с одного адаптационного режима на другой, способствуя развитию мышления студентов. При проектировании ожидаемого результата мы руководствуемся вполне определенными требованиями к уровню готовности выпускников к профессиональной деятельности, которые предопределили технологии обучения: контекстные, личностно ориентированные, практико-ориентированные, деятельностные, информационные.

Динамика готовности к осуществлению профессиональной деятельности, профессиональному самообразованию, устойчивым способностям к деятельности определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий творческим уровнем. Качество получаемых студентами знаний, умений и навыков зависит от методов обучения, в основу которых положен системно-функциональный подход.

Применяемые в профессиональных образовательных организациях методы обучения общепрофессиональным и специальным дисциплинам определяются особенностями их содержания:

- многокомпонентной структурой, разнообразием изучаемых объектов;
- большим объемом материала, связанного с формированием у студентов умений применять знания в разнообразных условиях;

- органическим сочетанием теоретического и прикладного материала;
- взаимосвязью с производственным обучением;
- значительным объемом материала, требующего лабораторного исследования свойств, зависимостей, практического изучения способов обслуживания, наладки, регулирования;
- необходимостью оперативного приведения содержания учебного материала в соответствие с развивающейся техникой и технологией, отражения «местного» материала.

Многообразие методов обучения заставляет преподавателя учитывать факторы, влияющие на их выбор: цель обучения, методы обучения, наличие или отсутствие у студентов мотивации к учению, объем и сложность содержания изучаемого материала, подготовленность студентов, степень работоспособности и обучаемости студентов; сформированность общеучебных умений и навыков, временные рамки процесса обучения, материально-технические условия обучения.

Слабая мотивационная сфера студентов корректируется введением МДК «Формирование готовности выпускников к профессиональной деятельности». Преподаватели при изучении конкретных дисциплин использовали метод проблемного обучения, если уровень развития студентов был высокий, при средней работоспособности использовался объяснительно-иллюстративный метод. Разнообразие методов создает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности. Информационно-развивающие методы (лекция, рассказ, объяснение, беседа, учебный кинофильм, программированное обучение); проблемно-поисковые, проектные методы, методы практического обучения (анализ производственных ситуаций, решение профессиональных задач, имитирование профессиональной деятельности с помощью тренажеров) создавали ситуации осознания студентами своих личных качеств, целей и мотивов изучения данного спецкурса, включали студентов в самооценку своей деятельности. Таким образом, происходил сдвиг мотива на новую цель, связанную с ценностным отношением к процессу обучения, значимому для студентов.

В последнее время широкое распространение получили так называемые активные методы обучения, побуждающие обучающихся к активной познавательной деятельности. Деловые игры, тренинги, ситуации выбора обеспечивают осознание студентами собственной субъективной позиции, учат применять полученные знания на практике.

Современные информационные технологии побуждают студентов к практической мыслительной деятельности. Налицо быстрый, легкий переход от одного метода, способа к другому, новые, оригинальные подходы к разрешению проблемных ситуаций, гибкость поведения, свидетельствующие об адаптационном признаке образовательного процесса.

Ведущим методом производственного обучения выступают упражнения, особое значение приобретает демонстрация трудовых приемов и способов, использование учебной и производственной документации.

Структура процесса производственного обучения — сочетание обучения студентов в специально организованных условиях (учебных мастерских, учебных лабораториях, на учебных участках, на учебных установках) и в условиях реального производства.

Методы обучения осуществляются в различных организационных формах. В структуре процесса обучения можно выделить группы форм: формы, направленные на теоретическую подготовку студентов; формы, направленные на практическую подготовку студентов; формы контроля знаний и умений студентов; формы контроля овладения общими и профессиональными компетенциями.

Формы теоретической подготовки студентов: урок, лекция, семинар, учебная экскурсия, учебная конференция, консультация.

Формы практической подготовки студентов: лабораторные занятия, практические занятия, курсовое проектирование, производственная практика, дипломное проектирование, самостоятельная работа.

Формы контроля знаний и умений студентов: предварительный контроль, текущий контроль, рубежный контроль, итоговый контроль, устный опрос, письменная проверка, практическая проверка, стандартизированный (тестовый) контроль, самоконтроль, взаимопроверка, контрольная работа, зачет, квалификационное испытание, защита курсовых и дипломных проектов, семестровые экзамены, итоговая государственная аттестация (защита выпускной квалификационной работы).

В корне меняется отношение к результатам обучения, соответственно, к формам и методам их оценки. Оценка результатов освоения профессиональной деятельности носит интегративный характер: оценивается сформированность общих и профессиональных компетенций. Общие компетенции выражаются через самостоятельность, умение принимать ответственные решения, постоянно учиться, гибко мыслить, вести диалог, получать и передавать информацию различными способами. Оценка сформированности компетенций производится в соответствии с разработанными критериями оценки выполненного задания.

Этапы контроля (текущий, промежуточный, итоговый) носят различные формы и методы оценки сформированности общих и профессиональных компетенций: защита проекта, защита портфолио, экзамен, тестирование, презентация, деловая игра, экспертная оценка, выпускная квалификационная работа. Оценка проводится поэтапно. Для проведения контроля разработан фонд оценочных средств контроля освоения знаний и умений, практических навыков. Наряду с методами и формами обучения повысить темп изучения учебного материала поможет умелое применение средств обучения. Классифицировать средства обучения можно по совокупности дидактической задачи и способу ее реализации.

Учебно-наглядные средства: натуральные (коллекции), искусственные (детали, машины, приборы, инструменты), изобразительные (плакаты, ри-

сунки, фотографии, модели, стенды, макеты), знаковые (схемы, чертежи, графики, диаграммы).

Вербальные средства: учебники, учебно-методическая литература, словари, справочники, энциклопедии, инструкционные карты, каталоги, дидактические материалы.

Технические средства: аудиовизуальные (телевизор, аудио-видеомагнитофоны), средства программированного обучения и контроля, тренажеры, компьютер и компьютерные обучающие программы, действующее производственное и лабораторное оборудование, мультимедийные проекторы, интерактивные доски, 3D-принтеры, локальные сети связи, средства телекоммуникаций (электронная почта, Интернет), электронные учебники.

Любая наглядность на занятии должна сопровождаться познавательной деятельностью студентов. Об эффективности применения средств обучения можно судить по тому, позволило ли оно сделать доступным для восприятия студентов учебный материал, понять его сущность, активизировало ли познавательную деятельность студентов, позволило ли оперативно осуществить контроль за усвоением знаний.

Каждое средство обучения должно быть оценено с точки зрения соответствия заложенной в нем информации тому материалу, изучение которого предусмотрено программой, и тем задачам, которые решаются при раскрытии определенного содержания.

Производственный труд студентов — основное средство производственного обучения, которое не является самоцелью, но без него производственное обучение учащихся невозможно. Участие обучаемых в производительном труде вырабатывает навыки самостоятельного принятия решений в разнообразных производственных ситуациях, объективно определяет высокие требования к уровню познавательной и учебно-производственной активности студентов.

Специфика средств осуществления процесса производственного обучения в том, что наряду с дидактическими средствами обучения особое значение приобретает учебно-материальное оснащение учебно-производственного процесса: оборудование, рабочие инструменты, контрольно-измерительные средства, оснастка, техническая и технологическая документация.

Таким образом, для реализации ФГОС СПО и в обязательной, и в вариативной части профессиональная образовательная организация может использовать спектр технологий, методов и средств обучения с целью овладения студентами общими и профессиональными компетенциями.

The professional educational organization solves many problems to meet the requirements of the 3<sup>rd</sup> generation standards in implementation of the basic vocational educational programs. The authors analyze FSES of secondary vocational education and highlight its main features, which involve increasing the degree of self-dependence and responsibility of students, participation in formation of individual educational programs. Since formation of competences stated as one of the main purposes of vocational training, the authors focus attention on the facts that the educational process in professional educational organizations should be based on identification, development and demonstration of skills, knowledge, behaviors and relationships necessary for a particular

activity. Competency-based training based is most effectively implemented in the form of modular programs. Besides, this training involves the introduction of science-based and experimentally-proven innovations into technology, methods and means of training, which should become an important aid of competitive specialists training.

**Keywords:** FSES of secondary vocational education, basic vocational educational program, vocational educational organization, modular programs, learning technologies, teaching methods.

### Список литературы

1. Задачи совершенствования оценки эффективности и качества профессионального образования / Н. А. Шайденко, С. Н. Кипурова // Инновационная наука. — 2016. — № 2–4 (14). — С. 154–156.
2. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, З. Н. Калинина. — Тула, 2000.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения : приказ Минобрнауки от 05.06.2014 № 632 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php>
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/301>

**А. И. Салов**

### Ценности как ядро этического мировоззрения учителя

В статье обосновывается, что преодолеть кризис гуманизма, возродить сформулированные великими гуманистами эпохи Возрождения его заповеди, а следовательно, и реанимировать гуманизм, делающий возможным расцвет культуры, способен нравственный человек, которого воспитывает учитель. Для воспитания такого человека у учителя должно быть сформировано этическое мировоззрение, которое обосновывает участие этического сознания в создании образа мира, в осуществлении ценностей, определяющих характер и направленность миропонимания, миросозерцания, мироосмысления и миромоделирования. Показывается, что этическое сознание учителя через мировоззренческие представления предписывает ему творить добро, в котором синтезируются истина, красота и правда, что этическое мировоззрение на той своей стороне, которую составляет мораль, через морально-этические принципы задает стратегию движения учителя совместно с учащимися по пути созидания добра. Показано, что образующие ядро этического мировоззрения учителя «базовые ценности социально-антропологической целостности», выходящие за грань конкретной деятельности учителя, являющиеся предельными смыслами, обеспечивают нравственный порядок в отношениях между педагогом и учащимися, между людьми. Такие ценности определяют образ этического мышления учителя на пути движения к идеалу — Миру на Земле.

**Ключевые слова:** кризис гуманизма, учитель, этическое мировоззрение, этическое сознание, ядро, ценность, предельный смысл, идеал.

Современная школа выполняет свою миссию по образованию, воспитанию и обучению подрастающего поколения в условиях нестабильной геополитической и экономической ситуации, сложных отношений России с Западом и Америкой, санкций, разрушающих экономические и политические связи, антироссийской пропаганды, обрушивающей социальные и нравственные связи с другими народами. Поглощенность государства экономической, проблемой рынка перемешивает цели и смыслы жизни, подменяет их

средствами выхода из экономического кризиса, средствами жизни. «Цели жизни, — пишет Н. А. Бердяев, — меркнут, закрываются. Сознание людей <...> направлено исключительно на средства жизни, на технику жизни. Цели жизни представляются иллюзорными, средства признаются реальными. <...> Духовная культура не реальна, культура есть лишь средство для техники жизни. Соотношение между целями и средствами жизни перемешиваются и извращаются. Все для “жизни”, для ее нарастающей мощи, для ее организации, для наслаждения жизнью» [2, с. 169].

С тех пор, когда Н. А. Бердяев высказал свои мысли о соотношении целей и средств жизни, прошло много времени, но, несмотря на это, они являются актуальными и для настоящего времени. Мы видим, как показываемая в СМИ, в рекламе жизнь «золотой» молодежи, получающей от жизни все, что можно, начинает приобретать форму цели жизни. Доминирующим смыслом жизни становится потребительство, а иллюзия вседозволенности порождает идею возможности делать все, что заблагорассудится. Для многих потребительство и вседозволенность становятся ориентирами жизни, указывающими на движение к «жизни». Какой? «Но для чего, — восклицает Н. А. Бердяев, — сама “жизнь”? имеет ли она цель и смысл? На этих путях умирает душа культуры, гаснет смысл ее» [2, с. 170]. У людей же утрачиваются представления о добре и зле, о милосердии и жестокости, справедливости и несправедливости и т. д. Они не обращают внимания на традиции и обычаи. Все это признаки моральной деградации, распущенности, разрушающие связи между поколениями и приводящие к разрыву между поколениями, который чреват дестабилизацией не только нравственного, но и мировоззренческого контекста бытия.

Все это есть свидетельство кризиса культуры, относительно которого экономический кризис, одним из следствий которого является нравственный кризис, есть выражение кризиса культуры. Если исходить из того, что культура «есть осуществление новых ценностей» [2, с. 164], то какие новые ценности привносятся обществом в жизнь человека? Вопрос риторический. У всех на слуху насилие, жестокость, коррупция в нашей стране и за рубежом, не говоря уж о терроризме в мире. Налицо кризис гуманизма, который переживается «и в области жизни моральной» [2, с. 129], налицо разложение гуманизма.

В такой ситуации функционирует и школа, которая призвана воспитывать нравственного учащегося, формировать у него моральное мировоззрение, проясняющее ему суть нравственной жизни, его место в созидании такой жизни, место в мире, его отношения с миром, смысл его жизни. Для того чтобы формировать такое мировоззрение у школьника, у самого учителя должно быть сформировано этическое мировоззрение, назначением которого является управление деятельностью педагога по развитию способности школьников к осмыслению понятий морали, моральных знаний, ценностей, идеалов; по упорядочиванию ценностей в сознании учащихся, по нормализации на нравственной основе отношений обучающихся с миром и с людьми.

Решение задачи формирования этического мировоззрения учителя требует вначале выявить ядро такого мировоззрения педагога, затем раскрыть его структуру, обосновать содержание его компонентов, которое станет отправным моментом для конструирования содержания процесса формирования такого мировоззрения учителя в процессе повышения его педагогической квалификации. В данной статье выявляется ядро этического мировоззрения учителя.

Преодолеть кризис гуманизма, возродить сформулированные великими гуманистами эпохи Возрождения его заповеди, а следовательно, и реанимировать гуманизм, делающий возможным расцвет культуры, способен нравственный человек, которого воспитывает учитель. Для воспитания такого человека у учителя должно быть сформировано этическое мировоззрение, которое не только а) обосновывает и оправдывает предписания морали и оценки, производит бытие на стороне морали («дирижерская» функция этического мировоззрения); б) ориентирует педагога на нравственный поиск моральных предписаний и оценок, которые еще не стали массовыми (ценностно-ориентационная функция этического мировоззрения); в) ориентирует на поиск ответа на вопросы «Во имя чего?», «Каков путь?» (задавание ценностей как функция этического мировоззрения), но и через этическое сознание как свою часть выявляет, какие элементы социального, нравственного опыта имеют непреходящее значение для переоценки ценностей, направляет процесс переосмысления таких ценностей, моделирует «потребное будущее» в соответствии с нравственными идеалами.

Главное же, с нашей точки зрения, заключается в том, что этическое мировоззрение учителя обосновывает участие этического сознания в воспроизведении педагогом «идеального плана своей деятельности по “распознаванию” того, как пишет А. В. Бездухов, что такое “добро в себе и для себя”, добро для другого, по переходу “добра в себе и для себя” в добро для учащегося; <...> идеального представительства “добра в себе и для себя” учителя в “добре в себе” учащегося; <...> в этическом мышлении своей жизненной философии и жизненной философии учащегося» [1, с. 77].

Развивая идеи А. В. Бездухова о том, что учитель в этическом сознании воспроизводит идеальное представительство «добра в себе и для себя» в «добре в себе» учащегося и так далее, скажем, что этическое мировоззрение учителя обосновывает участие этического сознания в создании образа мира, в осуществлении ценностей, определяющих характер и направленность миропонимания, миросозерцания, мироосмысления и миромоделирования, выбора критериев оценки событий, фактов, результатом которой является оценочное и ценностное отношение человека к событиям, фактам. Все это есть не что иное, как обращение к предельным смыслам нравственной жизни, выходящим за грань конкретной деятельности. Обращение к предельным смыслам нравственной жизни осуществляется на уровне мироосмысления и миромоделирования, делающих оценивающее переживание реальности



оценивающим осмыслением; превращающих объективное отражение бытия в его осмысленное отражение, в очеловеченное, а значит, гуманистическое понимание мира; позволяющих определить такие нравственные, гуманистические идеалы, в соответствии с которыми создается предпочтительная для людей картина мироздания.

Таковыми нравственными, гуманистическими идеалами, вошедшими в золотой фонд культуры, являются идеалы добра, красоты, истины, правды. «Добро, — пишет Я. А. Мильнер-Иринин, — всегда остается идеалом, при всем том, что оно непрестанно осуществляется на практике в процессе разрешения противоречия между бытием и долженствованием в творчески-преобразовательной деятельности общественно-исторического человека» [8, с. 91]. Красота, истина и правда, по мнению философа, не просто находят свое выражение в добре, но, совпадая в своем высшем выражении в добре, определяют образ мышления: «Убеждение в тождестве истины, правды и красоты в качестве добра — в добре — составляет настоящее кредо, жизненный нерв, действительный пафос образа мышления, диктуемого совестью — нравственным законом — принципами истинной человечности» [8, с. 412].

Человек мыслит понятиями «добро», «правда», «красота», «истина», которые обладают значением ценностей. Размышляя о добре, правде и так далее, человек размышляет и об обозначаемых с помощью адекватных понятий идеалах. Категория «идеал» обладает значением ценности. Следовательно, размышляя об идеалах, человек размышляет и о смыслах жизни, деятельности, поскольку ценности есть не что иное, как осознанные смыслы жизни.

Этическое сознание учителя как часть его этического мировоззрения через мировоззренческие представления предписывает педагогу творить добро, в котором синтезируются истина, красота и правда, которое определяет образ его этического мышления и является одним из ведущих критериев этико-педагогической рефлексии, проводящей этическое сознание педагога сквозь тернии морального выбора.

Ценности, составляющие «содержательное ядро мировоззрения» [10, с. 15], освящают выбор способов разрешения противоречия между тем, что «есть “лучшего” в человеке и “худшего” в мире» [8, с. 416]. Разрешая это противоречие, человек желает не просто истину, но моральную истину. «Лучшее» в человеке — это его добродетели или нравственные качества, соединяющие «в себе моменты долженствования и ценности: это и достойная черта характера (добродетель и есть более конкретно выраженная идея добра) и то, каким человек должен быть (соответственно норма теперь может быть выражена в виде: “Все люди должны быть честными”)» [6, с. 50]. «Худшее» в современном мире — это терроризм, развязываемая террористами война, террористические акты — все это приводит к неконтролируемой миграции народов, порождающей многообразные проблемы. Для преодоления «худшего» в мире наряду с нравственными качествами и идеалами для человека необходимо гибкое и универсальное руководство, имеющее «одновременно и мировоззренческое и

повседневно-регулятивное значение, притом в самых обыденных ситуациях. Эту функцию принимают на себя моральные принципы — предельно широко сформулированные нормативные выражения, основополагающие “начала”, сущностные законы. Они, с одной стороны, подобно идеалу, фиксируют “сущность”, “назначение” человека, раскрывают ему смысл и общую цель его многообразных действий, а с другой — являются ориентирами для выработки конкретных решений “на каждый день”» [6, с. 53].

Этическое мировоззрение на той своей стороне, которую составляет мораль, через морально-этические принципы задает стратегию движения учителя совместно с учащимися по пути созидания добра.

В современных условиях наряду с вошедшими в золотой фонд культуры нравственными, гуманистическими идеалами добра, красоты, истины, правды значение для общества имеет идеал человека, живущего в конкретных культурно-исторических условиях. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчеркивается значение образования и воспитания в деле достижения национального воспитательного идеала как должного образа человека: «Современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [5, с. 11].

Мы видим, что в содержании такого идеала, описывающего образ живущего в современных социокультурных исторических условиях человека, приоритет отдается его нравственности, которая, как известно, есть мир его ценностей.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России соответственно традиционным источникам нравственности (Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество) определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений). Это такие ценности, как «патриотизм», «социальная солидарность», «гражданственность», «семья», «труд и творчество», «наука», «традиционные российские религии», «искусство и литература», «природа», «человечество» [5, с. 18–19].

Каждая из этих ценностей в своем высшем выражении совпадает с добром, красотой, истиной, правдой. Например, патриотизм как любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству проявляется в споспешествовании на своем месте процветанию России, процесс которого (процветания) совпадает с созиданием добра. Социальная солидарность — как свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство — совпадает с истиной и правдой. «Истина, — пишет Н. Гартман, — есть

объективное соответствие речи и мысли (или убеждения) и существующей ситуации. <...> Правдивость же есть соответствие речи и мысли. <...> В этом состоит естественное доверие, вера на слово» [4, с. 432]. Наука — как ценность знания, стремление к истине, научная картина мира — совпадает с истиной. Искусство и литература — как красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие; природа как эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание — совпадают с красотой. Человечество — как мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество — совпадает с добром и правдой, которая есть «комплексное выражение ценностного отношения к миру» [10, с. 192].

Более того, в ценности «человечество» в той ее формулировке, которая представлена в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, отражается и предмет мировоззрения, как отношение «человек — окружающий его мир», и основной его вопрос: отношение «Человек ↔ Мир». Ценность «человечество» является квинтэссенцией мироосмысления и миромоделирования.

В аксиологическом отношении, как подчеркивает В. Н. Сагатовский, имеется два уровня. Первый — методологический (как существуют ценности и как они регулируют отношение человека к миру). Второй — мировоззренческий (соотношение различных систем ценностей) [10, с. 192].

Суть методологического уровня ценностного отношения заключается в том, что ценности, образующие ядро национального идеала воспитания, есть смыслы жизни, выходящие, в том числе, и за грань конкретной деятельности в нравственно-ценностную сферу. В такой сфере, как подчеркивает Б. С. Братусь, деятельность «выражает (с большей или меньшей полнотой) стоящие за ней предельные смыслы жизни» [3, с. 287]. Такие предельные смыслы жизни определяют подлинность существования человека в мире, в культуре, они, принимая форму мотива деятельности и взаимодействия с миром, регулируют его отношение к миру и в мире.

Суть мировоззренческого уровня ценностного отношения заключается в том, что «ценность, отвечая на вопрос: “Во имя чего?”, определяет выбор субъектом целей и средств деятельности» [11, с. 32]. На уровне выбора целей и средств, освящаемого ценностями, выявляется соотношение различных систем ценностей. «Во имя чего?» означает во имя процветания человечества, во имя осуществления новых ценностей, которое и есть, согласно Н. А. Бердяеву, культура.

Во имя процветания человечества требуется реализация реальных, а не мнимых ценностей. На мировоззренческом уровне ценностного отношения люди, споспешествующие процветанию общества и человечества, осуществлению новых ценностей, руководствуются различными системами ценностей. Это, например, либеральные европейские ценности или сохранившиеся и сохраняющиеся в моральном опыте человечества базовые ценности. В качестве таких базовых ценностей социально-антропологической целостности

(САЦ), функцией которой является сохранение и развитие человека через «изменение среды на основе собственного выбора, искусственных программ и искусственных средств и результатов их реализации» [11, с. 12], В. Н. Сагатовский на уровне аксиологической структуры САЦ выделяет такие «сквозные», пронизывающие все другие виды деятельности на пути к результату ценности, как благо, счастье (результатирующая подсистема), польза, признание, самостоятельность, высшей формой единства которых является добро; благополучие, радость (реализационная подсистема); истина, правда как жизненное кредо субъектов, творчество в самовыражении (обеспечивающая подсистема); порядок и красота (соразмерность), святое и любовь (сопричастность духу) (синтезирующая подсистема) [11, с. 134–136].

Какая из систем ценностей станет плодотворной для мира на Земле, для устранения зла в форме терроризма, загрязнения окружающей среды, истощения ресурсов и так далее, естественно, покажет время. Однако и сейчас достаточно четко, например, выявляются изъяны европейской толерантности как толерантности без границ в случае с беженцами, с европейскими ценностями (однополые браки, разжигающие межнациональную рознь карикатуры на пророка Мохаммеда и т. д. и т. п.). По сути происходит не что иное, как ограничение пространства проживания, пространства жизни, как разъединение народов по вероисповеданию (карикатуры на пророка Мохаммеда). Все это приводит к отсутствию согласия между людьми: местными и беженцами, правыми и левыми и так далее, имеющими свои взгляды на проблему «всемирного переселения народов» или на проблему присоединения Крыма к России и т. д. Между тем, толерантность, как это обосновано Ю. В. Лопуховой, есть благо: «Толерантность как благо есть моральное требование, предъявляемое к каждому человеку. Она оставляет неограниченное пространство для других нравственных ценностей, в которых коренится интегральный характер ценностных ориентаций, направляющих действия и поступки в направлении единения людей и культур, согласия между людьми и культурами по значимым для человечества проблемам. Такое понимание толерантности адекватно научным представлениям о добродетельном человеке» [7, с. 99].

Благо же является базовой ценностью результирующей подсистемы САЦ.

Более того, говоря о возможности принять беженцев, европейские политики почему-то ограничивают круг таких беженцев главным образом бегущими от войны сирийскими беженцами. Разве ситуация в Ливии, Ираке или Афганистане намного лучше, разве там, по сути, не идет война? Или присоединение Крыма к России, базировавшееся на итогах референдума, в основе которого находилась закреплённая в документах ООН идея права народов и наций на самоопределение. Все это есть не только двойные стандарты, но и лицемерие Европейского Союза. Говорят о толерантности, о праве народов на самоопределение, на свободу передвижения, а на самом деле лицемерят. Одни люди чувствуют фальшь, у других «раскалывается» сознание, третьи не размышляют о сложившейся социально-нравственной ситуации и т. д. Все

это, как было показано Н. И. Пироговым еще в первой половине XIX века, приводит к разладу основной мысли нашего воспитания «Быть человеком!» с направлением общества, и люди впадают в одну из крайностей: «Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. <...> Или мы начинаем дышать враждой против общества. <...> Или мы отдаемся произволу» [9, с. 34].

Человек должен быть и оставаться самим собой в любой ситуации, что позволит ему не подстраиваться под других людей, а чтобы иметь собственные нравственные взгляды, пусть даже отличные от взглядов других людей, у него должно быть сформировано мировоззрение. Учитель, воплощая в жизнь основную мысль нашего воспитания «Быть человеком!», а она, как мы полагаем, в настоящее время совпадает с высказанной Н. И. Пироговым мыслью о таком воспитании, призван решать задачу сделать учащихся людьми. Его деятельность ориентирована на то, чтобы учащиеся научились быть людьми: «Все готовые быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [9, с. 39].

Для того чтобы быть людьми, а следовательно, развиваться, делать общество процветающим, обеспечивать материальное и нравственное благополучие, людям необходимо быть разумными и нравственными. Для этого необходимо мировоззрение, которое «призвано дать образ должного» [11, с. 58]. «Мировоззрение, — пишет В. Н. Сагатовский, — включает в себя такую форму, в которой идеал — образ Храма, сияющего в конце Пути, соединяется с образом самого пути. <...> Он есть идея движения, схватывающая его суть, объединяющая в едином образе стратегические ответы на вопросы, во имя чего двигаться и как сделать способ движения достойным его высокой цели» [10, с. 18].

Если мировоззренческим идеалом является Мир на Земле, достижение которого требует сообразования цели деятельности человека и тенденций меняющегося мира на основе взаимопонимания и взаимопринятия, то одной из ведущих мировоззренческих идей является идея добра, созидание которого осуществляется по пути, указываемому идеалом «Мир на Земле». Добро является высшей формой единства сформулированных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России базовых национальных ценностей: «патриотизм», «социальная солидарность», «гражданственность», «семья», «труд и творчество», «наука» и т. д. Добро, в котором находят выражение красота, истина, правда, совпадающие в своем высшем выражении с добром, определяет образ мышления или жизненную философию учителя.

Подтверждение сказанному о том, что добро является высшей формой единства базовых национальных ценностей, а красота, истина и правда совпадают в своем высшем выражении с добром, мы находим у Я. А. Мильнер-Иринина, подчеркивающего, что все ценности, создаваемые человеком, «являются нравственными только и исключительно благодаря добру, получают свое нравственное оправдание только от него; иными словами, не будь добра, не было бы никаких нравственных ценностей, как таковых» [8, с. 59]. Само

же добро в полном смысле, говоря словами В. С. Соловьева, «определяется окончательно как действительный нравственный порядок, выражающий безусловно должное и безусловно желательное отношение каждого ко всему и всего к каждому» [12, с. 201].

Действительный нравственный порядок способен создавать нравственный человек, мировоззрение которого обосновывает смысл, общую цель его действий, приводящих к такому порядку.

Ядро этического мировоззрения учителя, по нашему убеждению, образуют такие выделенные В. Н. Сагатовским базовые ценности, как 1) благо, счастье (результатирующая подсистема); 2) польза, признание, самостоятельность, добро (как высшая форма единства пользы, признания и самостоятельности), благополучие, радость (реализационная подсистема); 3) истина, правда, творчество (обеспечивающая подсистема); 4) порядок и красота, святое и любовь (синтезирующая подсистема) [11, с. 134–136].

Эти ценности, выходящие за грань конкретной деятельности учителя, являющиеся предельными смыслами, обеспечивают нравственный порядок в отношениях между педагогом и учащимися, между людьми. В них заключено то должное, которого надо достичь. Осуществление таких ценностей будет способствовать преодолению кризиса гуманизма, его реанимированию в современной социально-нравственной ситуации в обществе. Такие выделенные нами в качестве ядра этического мировоззрения учителя ценности определяют образ его этического мышления на пути движения к идеалу — Миру на Земле. Человек мыслит, естественно, не ценностями, а категориями блага, счастья и так далее, словом, категориями, обладающими значением соответствующих им базовых ценностей.

Выше мы вели речь о добре, красоте, истине, правде как идеалах, значением которых обладают адекватные им ценности, о базовых национальных ценностях, а в качестве ядра этического мировоззрения учителя выделили базовые ценности. Противоречия нет. Объясняется это тем, что та или иная базовая национальная ценность совпадает или с добром, или с красотой, или с истиной, или с правдой, а в такой базовой национальной ценности, как человечество, отражается предмет и основной вопрос мировоззрения. Ценности добра, красоты, истины и правды входят в состав базовых ценностей.

The article explains that only an ethical person brought up by the teacher is able to overcome the crisis of humanism, to revive its fundamental rules framed by great humanists of the Renaissance, and, consequently, to revive humanism, which makes flourishing of culture possible the flowering of culture. To raise such a person a teacher must have a well-formed ethical outlook that justifies participation of ethical consciousness in creation of the world image, in execution of the values that define the nature and direction of world outlook, philosophy of life, understanding of the world and its modeling. The author shows that through ideological representations the ethical consciousness of the teacher instructs him to do good, which synthesizes truth, beauty, and truth; that the ethical outlook on the side represented by morality, through the moral and ethical principles, sets the strategy for the teachers movement together with the students along the path of creation of good. So far, the author shows that the core of the teacher's ethical outlook — «basic values of social and anthropological integrity», which are beyond the teacher's specific activities and are ultimate meanings, provide the moral order

in the relationship between teacher and student, as well as between people. These values define the image of ethical thinking of the teacher on the path to the ideal — Peace on Earth.

**Keywords:** crisis of humanism, teacher, ethical outlook, ethical consciousness, core, value, ultimate meaning, ideal.

### Список литературы

1. *Бездухов А. В.* Этическое сознание учителя: вопросы теории : монография / А. В. Бездухов. — Самара : ПГСГА, 2013. — 124 с.
2. *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. — М. : Мысль, 1990. — 176 с.
3. *Братусь Б. С.* Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. — М. : Смысл, 1999. — С. 284–298.
4. *Гартман Н.* Этика / Н. Гартман. — СПб. : Владимир Даль, 2002. — 707 с.
5. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009. — 24 с.
6. *Дробницкий О. Г.* Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1977. — 334 с.
7. *Лопухова Ю. В.* Теоретические основы воспитания толерантности студентов вуза : монография / Ю. В. Лопухова. — М. : Московский психолого-социальный университет, 2012. — 197 с.
8. *Мильнер-Иринин Я. А.* Этика, или Принципы истинной человечности / Я. А. Мильнер-Иринин. — М. : Наука, 1999. — 520 с.
9. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1985. — С. 29–51.
10. *Сагатовский В. Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. / В. Н. Сагатовский. — СПб. : СПбГУ, 1997. — Ч. 1: Введение: философия и жизнь. — 224 с.
11. *Сагатовский В. Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. / В. Н. Сагатовский. — СПб. : Петрополис, 1999. — Ч. 3: Антропология. — 288 с.
12. *Соловьев В. С.* Оправдание добра: нравственная философия / В. С. Соловьев. — М. : Республика, 1996. — 479 с.

**С. А. Боргояков**

## Формирование этнокультурной и гражданской идентичности учащейся молодежи в системе образования

В статье показано, что важным условием становления гражданского общества и гармонизации межэтнических отношений в Российской Федерации является сбалансированное формирование общероссийской и этнокультурной идентичности личности; при этом стратегии развития этнокультурного образования определяются концептуальными положениями и вектором национальной политики государства. Рассмотрены возможности межкультурного образования в решении проблем культурного многообразия.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, этнокультурная идентичность, государственная национальная политика, этнокультурное образование, межкультурное образование.

Главными целями национальной политики Российской Федерации являются: упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации), сохранение и развитие этнокультурного многообразия ее народов, основные положения которой нашли отражение в «Стратегии госу-

дарственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [18].

Вследствие распада СССР и «взрыва этничности», суверенизации республик и роста межэтнической напряженности перед Российской Федерацией для собственной безопасности и целостности актуализировалась проблема формирования национального сообщества на гражданской основе. При этом решение задач по укреплению общероссийского гражданского самосознания и межэтнической интеграции было осложнено наличием разнонаправленных процессов глобализации и диверсификации, а также неопределенностью концепции государственной национальной политики в соответствии с представлениями об едином народе-нации.

В России исторически сложилось понимание нации как этнокультурной общности, как нации-культуры. Понятие нации в смысле государственной, гражданской общности — политической нации, как это понимается во Франции, Великобритании, США, стало употребляться только в постсоветское время. Оно нашло выражение в политическом и научном дискурсе через такие определения, как «российская нация», «государственно-гражданская или национально-гражданская идентичность», и др.

Понятие «государственно-гражданская идентичность» включает не только лояльность государству, но и отождествление с гражданами страны, представление об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и чувства, переживаемые людьми (гордость, обиды, разочарования, пессимизм или энтузиазм) [6].

В условиях гражданского общества у людей государственная и гражданская идентичность совмещаются. Однако в настоящее время, поскольку гражданская общность в стране еще не сложилась, в понимании людей термин «российская идентичность» может иметь разное значение и идентичность россиян достаточно противоречива. В силу сложившихся традиций это может быть и государственное, и гражданское самосознание. Ассоциируя себя с гражданами России, респонденты часто имеют в виду государство, а не гражданство как сообщество. Люди ощущают себя не столько гражданами, ответственными за свою страну, сколько подданными государства, от которых в жизни страны ничего не зависит. Как отмечается в исследовании Левада-Центра, «фрагментация социальных связей, изоляция узких кругов своих сопровождается в России массовым недоверием к социальным институтам» [5, с. 30]. И если мнение «важно быть российским патриотом, любить Россию» поддерживается подавляющим большинством опрошенных, то пока, за исключением Президента РФ, невелико доверие к судам, полиции, профсоюзам и др. Анализ становления общероссийской идентичности в целом свидетельствует об утвердившейся государственной идентичности россиян, тогда как другая ее составляющая — гражданская солидарность — находится на стадии формирования [6].

Для гражданской консолидации важна совместимость государственно-гражданской и этнической идентичности. Национальная политика го-



сударства по конструированию представлений об общей идентичности и солидарности, по совершенствованию федеративных отношений и национально-культурному самоопределению народов страны позволила в основном преодолеть кризисные явления в самосознании россиян. Если в начале 2000-х годов у людей превалировала этническая идентичность, то в последние годы общероссийская идентичность вышла на первое место по сравнению с другими формами идентичностей, включая и этнонациональную. В то же время характер самоидентификации граждан страны зависит от их возраста, места проживания, исторического опыта и этнической принадлежности. Так, половина российских студентов называют себя в первую очередь гражданами России, тогда как среди старшего поколения такая гражданская идентификация не столь сильна в силу их ностальгии по СССР; для северокавказской молодежи, по сравнению с их сверстниками из других частей России, более важной является этническая и конфессиональная принадлежность [14].

Однако, несмотря на последовательную этнополитику, в частности создание для ее реализации Совета при Президенте РФ по национальным отношениям (2012), Федерального агентства по делам национальностей (2015), проблемы межэтнических отношений в современной России продолжают сохраняться.

Соцопросы показывают, что межкультурные проблемы в России возникают не только в связи с притоком иммигрантов, но и в отношениях между российскими гражданами разных национальностей и религий, между жителями разных республик [5, с. 31]. Даже среди тех, кто чувствует себя «больше россиянином, чем человеком своей национальности», этнополитические установки к представителям других национальностей не отличаются лояльностью; становится все менее поддерживаемым представление о том, что все народы, населяющие Россию, должны обладать равными правами; не меняется к лучшему готовность к общению с людьми иной национальности. В целом межэтнические проблемы обусловлены ущемлением этнических чувств, комплексом социальных обид и неудовлетворенности, а также значительным и быстрым притоком инокультурного населения [6]. При этом с середины 1990-х годов наибольший уровень ксенофобии представители этнического большинства проявляют не к мигрантам из других стран, а к своим соотечественникам — гражданам России ряда национальностей [11].

Актуализация этничности и связанные с ней процессы оказывают существенное влияние на формирование в общественном сознании стереотипов, в которых этничность предстает как фактор, разделяющий людей. Этническая идентичность может быть опасна, если она представлена в своей крайней форме — *этнической гиперидентичности, этноцентризме*, которая сопровождается враждебными стереотипами, предубеждениями к представителям других этнических групп и нетерпимостью в межэтническом взаимодействии. Однако препятствием для формирования гражданской полити-

ческой нации является не сформированность этнической идентичности как таковой, а ее интолерантное наполнение, отсутствие механизмов реагирования на изменяющиеся социальные, культурные, политические условия, подверженность идеологическому манипулированию [16].

Ресурсом интеграции и мобилизующей силой для национально-гражданской консолидации является *позитивная этническая идентичность*, которая обеспечивает установление толерантных взаимоотношений между представителями разных этнических групп в многокультурном обществе. Позитивная этническая идентичность может быть сформирована лишь на основе принятия собственной этнической принадлежности и формирования позитивно-ценностного отношения к этническим особенностям окружающих. В исследованиях по межэтнической коммуникации выявлена «прочная устойчивая связь между позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью, связь, подтверждаемая тесными корреляциями и являющаяся социально-психологическим законом» [8, с. 20]. То есть этническая толерантность начинается с позитивной этнической самоидентификации и чем более человек этнически идентичен, тем более он толерантен по отношению к чужой этнической идентичности.

Негативная этническая идентификация, которая может сопровождаться ощущением неполноценности, ущемленности, неблагоприятна для межгрупповых отношений, так как низкий социальный статус людей по сравнению с другими может создавать напряженность в межэтнических взаимодействиях. Преобладание негативной идентичности над позитивной является фактором потребности во врагах как факторах коллективной идентичности [4]. Он неблагоприятен и для личностного роста индивида.

По мнению Э. Эриксона, «вытеснение из структуры социальной идентичности одной из ее важнейших составных частей — этнической идентичности — грозит с одной стороны, потерей целостности "Я — образа", а с другой — потерей связей с какой бы то ни было культурой. Утрата этнической идентичности может привести к негативным последствиям для идентичности человека в целом, что долгое время проявлялось, например, в негритянском ощущении "я никто", невидимости, безымянности, безликости» [20].

Примером происходящего процесса нарушения этнической идентичности являются коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока. Деструктивные факторы, воздействовавшие достаточно длительное время на их традиционную культуру и среду обитания, в конечном счете привели к упадку духовности, нравственных устоев, ценностных ориентаций и массовому «уходу» молодого поколения от родного (этнического) языка. Исследования свидетельствуют о размывании традиционных показателей этнической идентификации и проявлении выраженных комплексов этнической неполноценности среди детей и молодежи малочисленных народов Севера [2]. Следствием несформированности у аборигенов социальной идентичности в целом является их неуспешность, неукорененность, невписан-

ность в «большую систему», то, что они не могут состояться в этой системе, отжимаются на ее периферию.

Не вызывает сомнений, что условием становления гражданского общества и позитивной культуры межнациональных отношений является сбалансированность гражданской и этнической идентичности. По мнению Л. М. Дробижевой, «для того чтобы произошло совмещение государственной и этнической идентичности, государство должно выстроить систему отношений, основанную на взаимопонимании и доверии. Этнонациональная и российская идентичность совместимы и пересекаются в том случае, если та и другая выражены в пределах нормы» [7, с. 26].

Эту позицию подтверждают результаты исследований специфики самоидентификации молодежи разных регионов Севера и Сибири, которые показали, что чем более развито этническое самосознание личности, тем важнее для нее осознание себя гражданином России, общероссийская идентичность [1].

Для многонационального общества главной проблемой становится то, как соотносятся различные идентичности, насколько гармонично они взаимодействуют, встраиваются друг в друга, как более частные идентичности включаются в более широкие. Так, Президент РФ В. В. Путин в своем выступлении в Сочи в 2014 году отметил, что считать себя гражданином России означает: «сначала россиянин, а потом уже представитель какого-то этноса, без всякого принижения значения вот этой самобытности каждого народа, каждой национальности» [13].

В сегодняшнем мире наблюдается соперничество, конкуренция, борьба идентичностей. В связи с этим вопрос о сочетании и взаимодействии различных идентичностей является важным и в теоретическом, и в социально-практическом отношении. Очевидно, что для российского общества «главной задачей становится не только конструирование и укрепление общенациональной идентичности, но и гармоничное взаимодействие с другими идентичностями. Собственно, только при условии такого взаимодействия и возможно существование современных наций» [3].

Решение проблем гармонизации государственно-гражданской и этнической идентичности во многом зависит от типа декларируемой и реализуемой национальной политики государства, содержание и направленность которой на различных исторических этапах его развития обусловлены характером объективных этносоциальных процессов, протекающих как в стране в целом, так и в региональных сообществах. При этом важнейшим ресурсом интеграции граждан страны в единую общероссийскую нацию наряду с другими социальными институтами является образование. Это связано с миссией и природой образования как ведущей социальной деятельности, участвующей в формировании этнокультурной, гражданской и общечеловеческой идентичности (А. А. Асмолов).

В 1990-е годы в России произошла принципиальная смена парадигмы регулирования процессов межнациональных взаимодействий, когда советская мо-

дель интеграционной национальной политики, реализовывавшаяся в ассимиляционных стратегиях по формированию советского народа как новой интернациональной общности, стала вытесняться идеологиями мультикультурализма. Главным компонентом этих идеологий явилось требование толерантности к другим культурам, национально-культурное самоопределение народов России.

В системе образования в соответствии с происходящими в стране политическими и социально-экономическими процессами для защиты и развития национальных культур и одновременно обеспечения единства федерального образовательного и культурного пространства в качестве основного нормативного документа был введен государственный образовательный стандарт. Он формировался из двух составляющих: федерального и национально-регионального компонентов, а с 2000 года — из трех: федерального, национально-регионального и компонента образовательного учреждения.

Разработка содержания национально-регионального компонента ГОС была отдана на усмотрение субъектам РФ и его введение происходило на фоне демонтажа советской политической системы (первая половина 1990-х гг.), провозглашения и реализации идеи «берите суверенитета сколько проглотите». Свобода выбора содержания национально-регионального компонента ГОС в условиях «парада суверенитетов» и «спонсирования многонациональности» привела к неоднозначным его трактовкам национальными регионами страны и отчетливо проявилась в двух тенденциях.

В тех субъектах РФ (Татарстан, Республика Саха (Якутия) и др.), где стремления этнических элит были нацелены на «суверенизацию», национально-региональный компонент рассматривался исключительно или преимущественно как инструмент реализации потребностей и интересов этноса, игнорируя или недооценивая интересы других субъектов (государства, социума, личности), имеющих равное право на реализацию своих потребностей в национальной школе. К числу причин, создавших возможность для развития центробежных процессов, были отнесены: непродуманность механизмов реализации компонентной модели конструирования содержания образования, отсутствие в Законе прописанного механизма согласительных процедур, обеспечивающих рациональный «баланс интересов» субъектов образовательного пространства и сохранение целостности системы [9, с. 64].

Другая тенденция проявилась в неготовности научно-педагогической общественности регионов к деятельности по проектированию национально-региональных систем образования. В результате развитие систем этнокультурного образования, в первую очередь «нетитульных» народов России, характеризовалось отсутствием системности в его организации, мозаичности и дискретности образовательного процесса, недостаточной преемственности между различными уровнями этнокультурного образования и взаимосвязи вводимых дисциплин с локальной социокультурной средой.

Из-за недостаточной эффективности данной стратегии в решении поставленных задач она нуждалась в корректировке. Это привело к разработке

Концепции национальной образовательной политики РФ, которая официально представила общие установочные принципы (нормы) решения национальных проблем образования, относящихся как к федеральному ведению, так и к совместному ведению РФ и ее субъектов [9].

В целом, по мнению Ю. В. Попкова, В. Г. Костюка, постсоветская Россия «за четверть века так и не смогла сформировать свою национальную идею и выработать однозначную концепцию национальной политики. И в теоретическом, и в политико-практическом плане для ее государственного руководства характерны концептуальные метания из одной крайности в другую: от дезинтеграции — к интеграции, от нации-культуры к нации-государству» [12, с. 86]. Причем в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации наряду с целевой установкой на формирование модели нации-государства одновременно присутствует ориентация на модель нации-культуры [там же, с. 87].

Современные модернизационные процессы отечественного образования в первую очередь ориентированы на его включение в мировое информационно-образовательное пространство при недостаточной теоретико-методологической проработке вопросов, учитывающих особенности поликультурной России, необходимости сохранения в системе образования уникального духовного опыта ее народов. Проблемность ситуации состоит в осмыслении и преодолении противоречия между процессами формирования этнокультурной и гражданской идентичности и разработке соответствующих научно-методических рекомендаций применительно к разным уровням системы непрерывного образования.

В разных странах, в том числе и в России, данная проблема решается в рамках таких подходов, как «мультикультурное», «интеркультурное», «поликультурное образование» и др. Несмотря на то что по сути эти понятия, имея разное лингвистическое происхождение, тождественны, в теории и практике подготовки учащихся к жизни в многоэтнической и поликультурной среде в российской и западной школе имеются существенные отличия, обусловленные национальной спецификой историко-культурных и собственно педагогических традиций [17, с. 16].

Мультикультурализм, реализующийся в западных странах, рассматривается и как характеристика современного общества, представленного многообразием культур, и как сугубо культурологический принцип, заключающийся в том, что люди разной этничности, религии, расы должны научиться жить бок о бок друг с другом, не отказываясь от своего культурного своеобразия. В Канаде, например, мультикультурализм вписан в Конституцию как один из основополагающих принципов.

Важным условием мультикультурной политики является отказ от обучения исключительно на языке этнокультурного большинства, от всеобъемлющей системы школ-интернатов для малых автохтонов. Мультикультурное образование базируется прежде всего на экзистенциалистских идеях свобо-

ды выборы, в соответствии с которыми каждый индивид может самостоятельно определять свою этническую, родовую, социальную идентичность, и включает в перечень субъектов фактически все субкультуры.

Идеи мультикультурализма реализуются в мировом сообществе противоречиво и недостаточно эффективно. Существующие оценки данной проблемы показывают, что в реальной практике политика мультикультурализма, акцентируя внимание только на культурное разнообразие сообществ и индивидов, недооценивает значимость целостности социального организма, «сонастроенности» входящих в него этнокультур [12].

Нацеленность мультикультурализма прежде всего на защиту культурных особенностей зачастую приводит к культурной замкнутости, провоцирует сегрегации групп, порождая искусственные границы между общинами. Процессы дезинтеграции, происходящие в настоящее время в европейских странах, привели лидеров Германии, Великобритании и Франции к выводу о неверно выбранном принципе организации взаимодействия разных этнических, расовых и религиозных общин и послужили основой для политических заявлений о «провале» политики мультикультурализма [11].

В то же время исследователи отмечают несостоятельность отдельных концепций мультикультурализма, в которых, с одной стороны, абсолютизируются идеи толерантности и политкорректности, а с другой — все проблемы, в том числе и социальные, решаются с ориентацией только на этнические характеристики личности [17, с. 17]. Так, приводимые западноевропейскими политиками примеры сегрегации и раскола между азиатскими меньшинствами и белым населением в Англии вызваны не только нежеланием иммигрантов вливаться в местную общину, но и враждебностью коренного населения [15]. Поэтому критика мультикультурализма со стороны политиков далеко не всегда учитывает реальное культурное разнообразие современного общества.

Новой идеей в сфере межкультурного взаимодействия на Западе является «интеркультурализм» или «межкультурализм», который не отменяет, а видоизменяет мультикультурализм, добавив к этой концепции задачу интеграции различных культур в принимающее сообщество. Особенностью интеркультурализма является поиск условий взаимодействия разных национальностей и религий, объединяемых общей же гражданской ответственностью за свою страну. Данный принцип подразумевает более тесную интеграцию этнокультурных сообществ с доминирующей культурой без ассимиляции национальных меньшинств [11].

Концептуальные положения интеркультурализма послужили основой разработки теоретических и практических моделей *межкультурного образования*. Цель межкультурного образования — способствовать формированию понимания, уважения и диалога между различными группами [10].

Для реализации идей поликультурализма в России принят ряд нормативно-правовых актов: Концепция духовно-нравственного развития и

воспитания личности и гражданина России (2009), проект Концепции поликультурного образования в России (2010) и др.

Поликультурное образование предполагает не только организацию процессов самопознания и саморазвития учащихся, но также воспитание толерантности и изучение особенностей иных культур, приобретение навыков межкультурного общения, открытости в отношении субкультур, непримиримости к дискриминации и расизму. Поэтому учащиеся, независимо от того, являются ли они представителями этнического большинства или меньшинства, не могут считать свое образование законченным, если они не способны решать проблемы этнокультурного разнообразия, межнациональной и межконфессиональной толерантности, поскольку взгляды на этот мир различны и не могут сводиться к единообразию или в чью-то пользу (Е. В. Ткаченко).

Анализ концепций развития поликультурного образования регионов, а также образовательных программ этнокультурных курсов показывает их ориентацию преимущественно на учащихся из числа этнических меньшинств, представителей субкультур, что свидетельствует об ограниченности реализации идей поликультуризма в отечественной образовательной практике.

Отмечая успешность организации этнокультурного образования в инновационных образовательных организациях, в целом состояние теории и практики поликультурного образования в России можно охарактеризовать скорее как образование полиэтнического типа, нежели поликультурное или межкультурное образование.

Тесная взаимосвязь и взаимозависимость гражданской и этнокультурной идентичностей становятся очевидными при рассмотрении их содержания. Как у любого вида идентичности можно выделить следующие структурные компоненты: когнитивный (познавательный) — знание о принадлежности к определенной социальной общности; эмоционально-оценочный (коннотативный) — принятие или непринятие своей принадлежности; ценностно-ориентировочный (аксиологический) — позитивное, амбивалентное или негативное отношение к данной принадлежности; деятельностный (поведенческий) — самореализация, типичная для участника определенной социальной общности, находящая проявление в общении и деятельности [19, с. 65].

Образовательная модель формирования гармонического соотношения гражданской идентичности с этнокультурной реализуется через совокупность образовательных программ общеобразовательной школы и организаций профессионального образования. Если совокупность образовательных программ, направленных на формирование гражданской идентичности, воспитание патриотизма и любви к Родине, разрабатывается и реализуется в рамках решения базовых целей отечественного образования, то разработка совокупности программ по формированию этнокультурной идентичности, направленных на приобщение к национальной культуре (родной язык и литература, национальная история и т. д.), зависит от потребностей, интересов и возможностей субъектов РФ.

Изменение направленности национальной образовательной политики путем внедрения ФГОС, перевод школ на «подушевое финансирование», а также отсутствие четко скоординированного механизма управления системой этнокультурного образования на федеральном уровне привели по существу к отказу от обязательности обучения родным языкам и культурам этнических меньшинств РФ, зависящего теперь от «возможностей образовательного учреждения». Ограниченные возможности сельских школ, где преимущественно проживают коренные малочисленные народы, в соответствии с Законом «Об образовании в РФ» позволяют им вообще не преподавать родной язык как учебный предмет или делать это факультативно. Это вызывает опасения размывания содержания этнокультурного образования в национальных субъектах РФ как условия формирования этнокультурной идентичности учащихся.

Для организации межкультурного образования необходимо создание образа культуры как результата межкультурного взаимодействия всех социальных групп, как в конкретном регионе, так и в масштабах страны; обеспечение признания ценности межкультурного взаимодействия в обществе со стороны педагогов, представителей властей, родителей и широкой общественности; определение структуры личности, гармонично идентифицирующей себя с культурой определенной этнической группы, с культурой доминирующего сообщества региона, с культурой государства; разработка средств психолого-педагогического сопровождения эффективности формирования общероссийской и этнокультурной идентичности; подготовка межкультурно-компетентных педагогов.

В связи с этим становится очевидной необходимость усиления роли академической науки, способной сформировать широкую научную платформу для реализации задач национальной образовательной политики в РФ.

The article shows that the balanced formation of the whole Russian and ethno-cultural identity of a person is an important condition for development of the civil society and inter-ethnic relations in the Russian Federation. The strategies of ethno-cultural education development are determined by conceptual provisions and direction of national policy of Russia. The article considers the capacities of inter-cultural education when solving the problems of cultural diversity.

**Keywords:** civil identity; ethno-cultural identity; national policy; ethno-cultural education; inter-ethnic education.

### Список литературы

1. *Абрамова М. А.* Самоидентификация и межэтнические установки социокультурных типов молодежи: этническое и региональное / М. А. Абрамова, В. Г. Костюк, Г. С. Гончарова // Вестник НГУ. Серия: Философия. — 2013. — Т. 11, вып. 4. — С. 85–88.
2. *Бучек А. А.* Психологические закономерности функционирования этнического самосознания в полиэтнической среде : автореф. дис. ... д-ра псих. наук / А. А. Бучек. — СПб., 2012.
3. *Гофман А. Б.* В поисках утраченной идентичности: традиции, традиционализм и национальная идентичность / А. Б. Гофман // Вопросы социальной теории. — 2010. — Т. IV. — С. 241–254.
4. *Гудков Л. Д.* Негативная идентичность. Статьи 1997–2002 годов / Л. Д. Гудков. — М., 2004.
5. *Гудков Л. Д.* Постсоветский человек и гражданское общество / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая. — М., 2008.



6. *Дробижева Л. М.* Российская идентичность и согласие в межэтнических отношениях: опыт 20 лет реформ / Л. М. Дробижева // Вестник Российской нации. — 2012. — № 4–5.
7. *Дробижева Л. М.* Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижева. — М., 2003.
8. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие для студентов психологических и этнологических специальностей / Н. М. Лебедева. — М, 1998.
9. О концепции национальной образовательной политики Российской Федерации // Вестник образования. — 2008. — № 2.
10. От политики мультикультурализма к межкультурному образованию // Учительская газета. — № 49. — 9 декабря 2014 г.
11. *Паин Э. А.* Трудный путь от мультикультурализма к интеркультурализму / Э. А. Паин // Вестник Института Кеннана в России. — 2011. — № 20 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://geum.ru/next/refrt-90290.html>
12. *Попков Ю. В.* Концептуальные основы моделей национальной политики / Ю. В. Попков, В. Г. Костюк // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: Философия. — 2014. — Т. 12, вып. 3. — С. 84–91.
13. *Путин В. В.* Встреча с Общественным советом по подготовке Олимпиады-2014 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/20203>
14. Путину доложили, кого молодежь считает русскими / Фарида Рустамова. — 04 июля 2014 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.postsovet.ru/blog/russia/490097.html>
15. *Раттанси А.* От мультикультурализма — к интеркультурализму / Раттанси А. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dialogs.org.ua/ru/cross/page25865.html>
16. *Рыжова С. В.* Этническая и гражданская идентичность в контексте межэтнической толерантности: автореф. дис. ... канд. соц. наук / С. В. Рыжова. — М., 2008. — 18 с.
17. *Супрунова Л. Л.* Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе / Л. Л. Супрунова // Педагогика. — 2011. — № 4. — С. 16–28.
18. Указ Президента РФ от 19.12.12 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=139350>
19. Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования в социокультурной модернизации образования России / под. науч. ред. А. Г. Асмолова. — М., 2012.
20. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М., 1996. — 344 с.

**Т. В. Коростелева**

## **Образ здоровья: поведенческие показатели и инструменты распознавания в представлениях студенческой молодежи**

Статья посвящена анализу представлений студенческой молодежи о факторах риска в системе здорового образа жизни; приводятся характеристики образа здоровья, показатели его распознавания молодыми людьми, актуальные для молодежи мегаполиса тенденции в поддержании здоровья.

**Ключевые слова:** параметры здоровья, факторы риска, субъективная картина здоровья, признаки распознавания здоровья, компетенции будущего в сфере управления здоровьем.

Социальная матрица России сегодня меняет свою качественную природу. Социологические инструменты определения групповой принадлежности молодежи радикально трансформируются. Они определяются, в том числе, отношением к своему здоровью и его сбережению. Попытка исследовать социальные представления современной молодежи о здоровье — наш проективный инструмент в прогнозировании образа будущего.

Известно более десяти признанных определений здоровья, но многие из них не дают понимания того, какого человека можно называть здоровым. Из определения Всемирной организации здравоохранения, согласно которому здоровье — это состояние физической, духовной и социальной гармонии, это также не совсем ясно. Восприятие здоровья меняется с учетом времени, политических, экономических и других предпосылок.

Мы понимаем здоровый образ жизни как целенаправленную внутреннюю программу взаимодействия человека с окружающим миром по выбору оптимальных способов использования своих физических, социальных и психологических ресурсов. То есть молодой человек здоров, если адекватно проявляет себя в таких реальностях, как физическая, когнитивная, эмоциональная, поведенческая, социальная. В некотором роде происходит построение образа мира посредством выбора способов распределения ограниченных ресурсов организма. Можно говорить и о том, что здоровый образ жизни — это комплекс персональных усилий для того, чтобы чувствовать себя хорошо.

Для описания уровня здоровья на уровне государств по данным Всемирной организации здравоохранения, ООН применяются два комплексных критерия. Первый — «общий уровень здоровья» — кроме средней продолжительности жизни в него включаются и другие демографические критерии (например, уровень хронических заболеваний в разных возрастных группах). Второй показатель включает факторы риска: потребление алкоголя и табака на душу населения и процент людей с повышенным артериальным давлением, высоким уровнем холестерина и глюкозы в крови, избыточным весом и низким уровнем физической активности. Итоговый процент по стране складывается путем вычитания второго показателя из первого. Россия на фоне лидеров данного рейтинга занимает 97 место. Список лидеров возглавляет Сингапур, за ним — Италия, Австралия, Швейцария. Первые двадцать позиций отданы странам с высоким уровнем жизни. Однако для здоровья населения важна прежде всего социальная ориентированность политики государства (к примеру, Норвегия — 18 место, а Израиль — на 6-м, хотя Норвегия богаче). Россия из постсоветских стран опережает только Украину, Киргизию, Туркмению и Казахстан. Угрозами для здоровья россияне и эксперты называют: доступность и качество медицинских услуг, потребление алкогольных напитков, курение, нездоровое и несбалансированное питание, гиподинамию.

К параметрам и характеристикам здорового человека современная медицина и биология относят: 1) индекс массы тела менее  $25 \text{ кг/м}^2$ ; 2) нормальный уровень физической активности: 30 минут физической активности 5 раз в неделю или 20 минут усиленной активности 3 раза в неделю; 3) уровень холестерина в крови — менее  $6,2 \text{ ммоль/л}$ ; 4) артериальное давление в пределах  $140/90 \text{ мм. рт. ст.}$ ; 5) уровень глюкозы в крови — менее  $7 \text{ ммоль/л}$ ; 6) характер питания, близкий к средиземноморской диете; 7) ежедневный восьмичасовой сон; 8) восьмичасовой рабочий день и не менее двух выходных в неделю.

Изучение и анализ факторов риска в системе здоровья проводилось нами на базе ФГОБУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» с помощью авторской анкеты, анонимного тестирования, фокус-групповых интервью и форсайт-сессий в период с 2011 по 2016 год. Совокупную выборку составили 1302 студента 2–5-х курсов, обучающихся по направлениям подготовки «Физическая культура», «Организация работы с молодежью», «Государственная молодежная политика в сфере физической культуры и спорта» (магистерская программа).

В структуре факторов риска здоровью наблюдается следующая картина: первым фоновым фактором риска выступает курение и употребление допинговых веществ (в жизни и спорте) — 67 %; вторым — неправильное питание (21 %); третьим — психоэмоциональные нагрузки (12 %).

В субъективной картине здоровья студенческой молодежи отмечается следующее. Восемь параметров/характеристик здоровья обнаруживают в образе жизни и самочувствии 24 % опрошенных, семь или шесть — 57 %, от пяти до трех — 18 %, наличие двух или одного — менее 1 % испытуемых.

С помощью опросника SF-36 нами проведено анонимное тестирование 645 человек, не имеющих клинически выраженных признаков тревоги и депрессии [6]. Медиана возраста респондентов составила 21 год. Шкала позволяет выявить уровень депрессии и тревоги, применяется в общесоматической практике и первичном скрининге. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерной программы SPSS 17.0. Госпитальная шкала тревоги и депрессии содержит 14 пунктов, каждому из которых соответствует 4 варианта ответов, отражающих степень нарастания симптоматики. Бланк шкалы выдается для самостоятельного заполнения испытуемому и сопровождается инструкцией. При интерпретации результатов учитывается суммарный показатель, при этом выделяются три области его значений: «норма» (отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги и депрессии), «субклинически выраженная тревога/депрессия», «клинически выраженная тревога/депрессия». Шкала обслуживает две подшкалы: «тревога» и «депрессия».

Было выявлено, что среди студентов уровень нормы тревоги показали 60 %, уровень субклинического состояния — 18 %, уровень клинического состояния — 22 %. Уровень нормы депрессии выявлен у 55 % респондентов, субклиническое состояние — у 27 %, а клиническое состояние показали ответы 18 % опрошенных студентов. В целом, уровень тревоги и депрессии выше у студентов с субъективно низкой оценкой качества жизни и возможностей его улучшения. Исследования отечественных авторов выявляют выраженные корреляции самоконтроля, готовности к изменениям, профессиональной идентичности с показателями копинг-стратегий [1; 3; 5]. Переживание эмоционального дискомфорта и аффективного состояния возникает у студентов и развивается для обслуживания их «биологической» адаптации.

Особый интерес для нас имело изучение восприятия здоровья молодыми людьми по изображениям лиц (фотографиям). Рассматривая лицо человека как носитель информации об абсолютных (пол, раса, возраст) и относительных его характеристиках, мы просили студентов высказать суждения относительно здоровья человека, изображенного на фотографии. Проблема исследования восприятия здоровья по внешности имеет обширный опыт в медицинской практике и довольно скромный — в социально-психологических исследованиях. Так, в диагностической практике врача общей практики принимаются во внимание: состояние и цвет кожи лица, контур лица, форма складок кожи и морщин, выраженность пигментации и другие параметры, отражающих состояние здоровья [4]. В междисциплинарном исследовании лица человека, проведенном Межрегиональной ассоциацией экспериментальной психологии и Московским институтом психоанализа, исследуется организация лица, его связь с эмоциональными состояниями, характеристиками личности, психофизиологические механизмы восприятия лица и способы его включения в коммуникативные процессы [2].

В нашем исследовании интерес представляли признаки, параметры лица, которые коррелируют в сознании молодых людей с образом здорового человека. Испытуемым предлагалось из предложенных фотографий лиц молодых людей выбрать те фотоизображения, на которых представлены, с их точки зрения, абсолютно здоровые люди. Здоровье человека в 86 % случаев коррелирует с красотой (при этом мы не ставили задачу выяснить признаки, определяющие внешнюю привлекательность). Испытуемые при описании визуальных признаков лица, характеризующих здоровье, указывали чаще всего: цвет лица, форму лица, состояние кожи, эмоциональный фон, которое лицо транслирует. Отметим, что в эстетике при описании признаков красоты в объектах художественного освоения мира — живописи, народно-прикладного искусства, архитектуры — также фигурируют: материал, из которого сделан предмет анализа, цветовая палитра, пропорции форм, мастерство художника. Это в некотором роде объясняет корреляцию признаков здоровья и красоты.

К признакам распознавания здоровья большинство студентов относят: симметричность лица, которая в их представлениях отражает стабильность во взаимодействии с окружающим миром в течение прожитых лет («сильный человек сопротивляется внешним воздействиям с внутренним запасом, не истощает ресурсы здоровья до остатка», «следы борьбы с внешними обстоятельствами не должны быть на лице здорового человека» и др.).

В образе здоровья присутствует критерий выраженности видимых маскулинных («сильный, крепкий», «уверенный с себе и надежный», «джеймс бонд», др.) и феминных признаков («свой "парень" плюс материнство», «женственная особа», «скорее всего она — уже мама и у нее будет не один ребенок», др.). Испытуемые интуитивно связывают симметричность лица и половой диморфизм со здоровьем.

Расширение поля исследования мы связываем с применением в дальнейшем программного приложения FaceReader, в котором используется специальный серверный механизм и система распознавания лиц с указанием 15 персональных черт, некоторые из которых имеют отношение к образу здоровья.

Форсайт-сессии, проведенные нами в студенческой среде спортивного вуза, показали, что здоровый образ жизни для молодежи уже сегодня превращается в персональный смысл. В усложненной социальной реальности студенты прогнозируют в горизонте-2025 тенденцию — персонализированные сервисы в сфере поддержки здорового образа жизни; гибридную реальность (виртуальную и дополненную) по поддержке здоровья и качества жизни.

В сфере управления здоровьем участниками форсайтов названы следующие компетенции будущего:

- 1) управление вниманием;
- 2) управление осознанностью выбора;
- 3) эмоциональный интеллект;
- 4) экзистенциальные компетенции.

По мнению студентов, уже сегодня в условиях мегаполиса в молодежной среде распространены практики, имеющие прямое или опосредованное отношение к поддержанию здоровья:

- «диджитал-детокс» — способ очистки организма от цифровой зависимости: молодые люди на выходные сознательно отказываются от пользования гаджетами и интернет-ресурсами, иногда используя для этого специальные блокировочные приложения;
- использование в повседневной жизни индивидуальных фитнес-трекеров, «умных» часов, позволяющих снимать в режиме реального времени индивидуальные показатели пульса, частоты сердечных сокращений, потраченные калории и протяженность пройденного пути;
- набирают популярность персональные сенсоры для контроля качества экологической обстановки (например, набор из четырех сенсоров по определению радиационного фона, температуры, влажности, излучения и т. п.) по типу «LarKa»;
- намечается тенденция среди молодежи, относящей себя к среднему классу: совмещение выходных с диспансеризацией — комплексным экспресс-обследованием и получением «Паспорта здоровья» в странах, известных хорошей диагностической базой (check-up туризм);
- отказ от табака и алкоголя как цивилизационная привычка;
- сознательный переход на органическую еду, распространение «суперфудов» — продуктов с повышенным содержанием полезных свойств.

В этих проекциях проступает новая повестка для образовательной реальности сегодняшнего дня — учить молодежь компетенциям будущего, в котором здоровье — ключевая инструментальная ценность.

В заключение отметим, что при построении комплексных суждений о здоровье для молодых людей имеют значение: 1) минимизация в образе

жизни факторов риска (курение и употребление допинговых веществ, неправильное питание, психоэмоциональные нагрузки); 2) признаки распознавания здоровья в параметрах лица: симметричность лица, выраженность признаков полового диморфизма; 3) владение компетенциями управления вниманием, осознанностью выбора, эмоциональным интеллектом и экзистенциальными компетенциями; 4) приверженность человека практикам поддержания здоровья.

The author analyzes the students' ideas about the risk factors in the system of a healthy lifestyle; provides characteristics of a healthy lifestyle, indicators of its recognition by young people, trends of health maintenance relevant for the youth living in the metropolis.

**Keywords:** health parameters, risk factors, subjective picture of health, health detection features, future competence in the field of health management.

### Список литературы

1. Коростелева Т. В. Экономическая активность молодежи как социально-психологический феномен / Т. В. Коростелева, Н. А. Курдюкова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 2 (38). — С. 208–212.
2. Лицо человека в науке, искусстве, практике / отв. ред. К. И. Ананьева, В. А. Барабанщиков, А. А. Демидов. — М.: Когито-Центр, 2014.
3. Логинова М. В. Влияние жизнестойкости на успешную адаптацию личности студента в условиях обучения в вузе / М. В. Логинова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — Ростов-на-Дону, 2009. — № 6. — С. 36–39.
4. Ричард П. Устине, Минди А. Смит, Эдвард Дж. Мэйе, др. Атлас-справочник врача общей практики. — М.: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний»; «Издательство Панфилова», 2014.
5. Шнейдер Л. Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности / Л. Б. Шнейдер. — М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2015.
6. Zigmond A. S. The Hospital Anxiety and Depression scale / A. S. Zigmond, R. P. Snaith // Acta Psychiatr. Scand. — 1983. — V.67. — P. 361–370.

**Е. О. Шишова**

### Успешность овладения иностранным языком: роль индивидуально-психологических особенностей личности

Статья посвящена проблеме повышения эффективности обучения иностранным языкам в сложившихся условиях двуязычия и многоязычия в России. Обсуждается необходимость реализации психолого-педагогических условий развития речемыслительной и коммуникативной деятельности студентов в условиях поликультурного образования и оптимизации личностных характеристик, затрудняющих иноязычное общение. Приводятся результаты исследования особенностей речевой деятельности студентов в условиях многоязычия, которые демонстрируют, что уровень продуктивности речевой деятельности взаимосвязан с типом билингвизма и определяется индивидуально-психологическими особенностями личности. Установлено, что продуктивность речевой деятельности зависит от единой системы индивидуальных психических личностных свойств, подсистемами которой являются психодинамические (свойства темперамента) и психические свойства личности, такие как экстраверсия-интроверсия, эмоциональная стабильность, эмоцио-

нальная возбудимость, пластичность-ригидность, социальная активность, уверенность в себе, речевая тревожность, коммуникативные и эмоционально-волевые свойства. Выявленные зависимости могут быть использованы для прогноза успешности овладения иностранным языком и совершенствования форм, методов и технологий индивидуализации и дифференциации обучения.

**Ключевые слова:** успешность овладения иностранным языком, иноязычные способности, речевая деятельность, билингвизм, индивидуально-психологические особенности личности, поликультурное образование.

Актуальность обсуждаемой в статье проблемы обусловлена преобразованиями в иноязычном образовании сегодня, оживлением межкультурной коммуникации, повышением интереса к иностранному языку и сложившимися условиями многоязычия в России. Так, применительно к условиям Республики Татарстан целесообразно говорить о развитии двуязычия (русский язык и язык национальной республики, т. е. татарский) или о многоязычии (русский язык, татарский язык и иностранный язык), а представителям других национальностей (чувавам, удмуртам, марийцам и др.) приходится изучать еще и родной язык. Изучение двух и более языков предопределяет полилингвизм как массовое явление в масштабах всей России. Понятия двуязычия, многоязычия, мультилингвизма, полилингвизма определяются как понятия тождественные и означают употребление нескольких языков в пределах определенной общности (прежде всего государства), употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Проблемы двуязычия и многоязычия в условиях новой языковой ситуации, двустороннее двуязычие и многоязычие рассматриваются как общественная потребность [5].

В связи с этим повышение эффективности обучения иностранным языкам в условиях поликультурной среды является одним из центральных объектов всестороннего изучения современной психолого-педагогической науки в последнее десятилетие. Изменение характера обучения означает изменение основного подхода и к этому процессу в целом, и к преподаванию каждого учебного предмета, а также необходимость «раскрыть характер и особенности сложного процесса усвоения, возможности оптимизации умственной и речевой деятельности, выявить психологические и психофизиологические механизмы усвоения отдельных учебных предметов» (Д. И. Фельдштейн).

Усвоение иностранных языков вызывает существенные затруднения у большинства людей, их изучающих. Многие специалисты отмечают отсутствие строгой научной психологической базы обучения иностранным языкам и слабый учет психологических особенностей лиц, изучающих языки (А. А. Леонтьев, А. В. Барыбин, В. К. Шехорин и др.). В этом контексте следует обратить внимание на возрастающую потребность в конкретизации закономерностей процесса овладения иностранным языком и оптимизации психолого-педагогических условий развития речемыслительной

и коммуникативной деятельности студентов в условиях поликультурного образования.

Так, одним из важных вопросов педагогической психологии является определение психологических особенностей обучаемого как субъекта учебной деятельности. Несомненно, что в этом плане исследование способностей субъекта обучения, определяющих его успешность в учебной деятельности, занимает значительное место.

Понятие «успешность» в литературе трактуется неоднозначно и требует всестороннего и глубокого осмысления. В педагогике понятия «успешность» и «успешность обучения» рассматриваются в их соотношении с успеваемостью, эффективностью, результативностью, продуктивностью и качеством обучения [8; 13]. В психологии успешности человека в центре внимания оказывается уникальность человеческой личности, которая стремится к самореализации и максимальному раскрытию своих возможностей. Успешность личности, безусловно, способствует осознанной, целенаправленной деятельности, а ее отсутствие может стать причиной неэффективности любой деятельности человека.

В этой связи нам бы хотелось подробнее рассмотреть успешность в контексте овладения иностранным языком. Это обусловлено тем, что владение иностранным языком является необходимым условием конкурентоспособности личности и залогом будущей успешной профессиональной деятельности, способствуя осуществлению деловых и профессиональных контактов в разноязычной среде. Возросшая потребность и необходимость формирования нового мышления в диалоге культур и готовности личности к межкультурному диалогу в условиях поликультурной среды [2] делает изучение иностранных языков приоритетной областью языковой политики. Возрастает значимость иностранного языка как средства общения и взаимопонимания, налаживания толерантного межкультурного диалога, приобщения к общечеловеческим ценностям и ценностям другой культуры.

Под успешностью овладения иностранным языком И. А. Зимняя понимает прогрессивное изменение в характере овладения речевой деятельностью на иностранном языке за определенный фиксируемый отрезок времени [7]. Успешность овладения иностранным языком определяется целым рядом факторов: общепедагогическими, методическими, общепсихологическими и индивидуально-психологическими факторами. Общепедагогические и методические факторы могут рассматриваться как внешняя детерминация учебной деятельности; общепсихологические и индивидуально-психологические факторы составляют внутреннюю детерминацию процесса обучения.

Эффективность учебной деятельности рассматривается в общем контексте детерминации и преломления внешнего через внутреннее [15]. Внутренняя детерминация является следствием функционирования комплекса факторов, которые могут быть представлены в определенной структуре.



Известно, что одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками и студентами, является наличие у них иноязычных способностей. Так, М. К. Кабардов понимает под способностями к иностранному языку такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые характеризуют высокий темп и высокий уровень овладения языком в соответствующих условиях [11].

Проблема иноязычных способностей является одной из сложных, но все еще недостаточно изученных, хотя и всесторонне изучаемых в психологии (Б. В. Беляев, М. Г. Каспарова, М. К. Кабардов, И. А. Зимняя, В. Г. Тылец, Н. С. Назаренко, P. Robinson, B. Spolsky, Z. Dörnyei). К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон:

- 1) с позиции выявления способностей к различным аспектам языка, речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции;
- 2) с позиции определения особенностей речевых процессов: восприятия, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей, применительно к усвоению языкового материала;
- 3) с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека — воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии-интроверсии — на успешность овладения и владения иностранным языком.

Так, иноязычные способности рассматриваются как сложная структура, включающая: качества психических процессов (слуховое восприятие, слуховая и зрительная память, речемыслительная деятельность, имитационные способности) и личностные качества студентов (коммуникативные и эмоциональные) [11; 17; 18; 19].

Выбираемый субъектом обучения индивидуальный стиль овладения иностранным языком также способствует достижению успеха в данной сфере. Понятия «типы обучения», «типы овладения» (стратегия, стиль) имеют, безусловно, общие корни — это устойчивые психофизиологические симптомокомплексы, обеспечивающие специфический способ переработки информации (вербально-логический, грамматический, формальный, абстрактный, с одной стороны, и образно-действенный, смысловой, конкретный — с другой). «Тип обучения» — внешний фактор, представляющий собой систему воздействия, «тип овладения» — внутренний, обеспечивающий переработку информации (реакции).

Как показали исследования М. К. Кабардова [10], индивидуально устойчивые характеристики обучаемых, определяющие успешность-неуспешность овладения языком, проявляются, по крайней мере, в трех измерениях:

- 1) в коммуникативном поведении в ходе обучения;
- 2) в основных характеристиках познавательных процессов (качественные и количественные соотношения результатов деятельности, скоростные параметры протекания мыслительно-речевых процессов, объем восприятия и типы памяти);

3) в природных предпосылках способностей (биоэлектрические показатели свойств нервной системы, особенности слухового и зрительного анализаторов, характеристики межполушарной асимметрии мозга).

На основании полученных данных М. К. Кабардовым были выделены два основных типа овладения иностранным языком — «коммуникативно-речевой» и «когнитивно-лингвистический». Смешанный третий тип сочетает в себе элементы обоих типов овладения иностранным языком [10].

Д. А. Волкова [3] выявила зависимость таких параметров речевых действий, как темп, количество повторов и самоперебивов, количество грамматических ошибок, количество фраз, содержащих оценочность, и количество эмоционально окрашенных фраз стенической модальности, от показателей выраженности индивидуальных свойств личности.

Е. Н. Добрынина [6], обратившись к изучению представителей разных психотипов, в основе которых психофизиологические особенности индивидов, раскрыла характеристики успешности овладения иностранным языком у циклоидов, истероидов, эпилептоидов и шизоидов.

Помимо природных предпосылок к овладению иностранным языком, на успешность усвоения влияет система взаимосвязанных компонентов, которая имеет вектор развития и претерпевает изменения. К числу основных системообразующих составляющих успешности овладения иностранными языками можно отнести мотивационный, когнитивный, эмоциональный и личностный компоненты [16].

Таким образом, вопрос о факторах, обеспечивающих успешное овладение иностранным языком, решается по-разному в зависимости от установок автора, от теоретической платформы, от конкретной методической системы, в рамках которой изучаются способности к иностранным языкам. Исследователи, изучающие мотивационно-эмоциональную сферу личности, говорят о преобладающей значимости формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка. Исследователи, изучающие психологические подходы к обучению иностранным языкам, говорят о важности мыслительно-речевых процессов в речевой деятельности. Другие утверждают, что первоосновой овладения иностранным языком являются процессы запоминания и сохранения.

Учитывая, что все виды речевой деятельности лежат в основе процесса речевой коммуникации и неразрывно связаны с личностными особенностями, было проведено эмпирическое исследование роли индивидуально-психологических характеристик в успешности овладения иностранным языком. Теоретическая база исследования построена с опорой на положения о многоуровневой структуре человека, в том числе и личности, как многоуровневого целостного образования, выделенной Б. Г. Ананьевым и В. С. Мерлиным. В индивидуальной интегральности выделяется три уровня индивидуальных свойств: уровень организма (биохимические, общесоматические и нейродинамические свойства); уровень индивидно-личностных свойств (психодинамические и психические свойства личности) и уровень субъекта социальной активности [1; 14].

Мы учитывали, какой уровень организации личности («высший» — мировоззрение, идеалы, направленность и др.; «средний» — характер, особенности психических процессов и т. д., «низший» — эмоции, темперамент и др.) и какой компонент этого уровня вступают в связь с определенным компонентом речи. Так, какие-то компоненты того или иного уровня личности могут коррелировать с какими-то компонентами речи, а другие — нет.

Соответственно, изучение особенностей речевой деятельности личности в условиях двуязычия и многоязычия проводилось с учетом многоуровневой системы индивидуальных психических личностных свойств.

### **Организация и методы исследования**

В целях эмпирического изучения взаимосвязи особенностей речевой деятельности и индивидуально-психологических характеристик личности использовались: 1) прямой ассоциативный эксперимент с целью выявления особенностей психолингвистических механизмов, лежащих в основе эффективного овладения языком (как родным, так и иностранным), и определения типа билингвизма; 2) карта контроля состояния речи; 3) диагностика психодинамических свойств личности (Б. Н. Смирнов) [9]; 4) многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, позволяющий оценить коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности, опираясь на 16 независимых биполярных факторов [12]. Обработка исходных эмпирических данных проводилась с использованием методов статистического и корреляционного анализа.

Выборку составили 80 студентов старших курсов Института психологии и образования и Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета.

Опираясь на результаты определения типа билингвизма, были сформированы выборки студентов: (русские монолингвы и обладающие координативным билингвизмом) и (обладающие субординативным и смешанным билингвизмом).

### **Результаты и обсуждение**

На первом этапе эмпирического исследования были изучены особенности ассоциативных связей студентов на родном и иностранном языках. Так, на родном языке реакции групп испытуемых в большей степени являлись центральными и парадигматическими, в соответствии с характеристиками взрослых носителей языка, однако при анализе реакций на неродном языке различия в выборах были уже более значимыми.

Наиболее частотными ассоциациями являлись парадигматические и центральные логические связи, то есть сильные содержательные связи между стимулом и реакцией. Это говорит о хорошем владении языками, последовательности мыслительных процессов испытуемых, а также о достаточности аналитических реакций, умении испытуемых легко выделять рядоположенные объекты и их признаки.

Увеличение периферических ассоциативных реакций свидетельствует о плохом знании языка, возможном нарушении динамических особенностей мышления — заторможенности, скачкообразности мыслительных процессов и т.д. Увеличение синтагматических реакций свидетельствует о недостаточности аналитических реакций, о комплексности мышления, что, по мнению Л. С. Выготского [4], составляет специфику детского мышления, о некотором инфантилизме мышления испытуемых, у которых преобладает данный тип реакций. Хотя иногда это может быть следствием индивидуально-психологических особенностей испытуемого по типу правосторонней асимметрии мозга.

На следующем этапе испытуемым были предложены задания в устной и письменной форме. Объектами качественной оценки при анализе продуктов речевой деятельности студентов являлись:

- мотивы учебно-речевой деятельности;
- умение планирования, создания замысла высказывания;
- умение реализации замысла во внешней речи;
- умение самоконтроля (смыслового и лингвистического).

Критериями количественной оценки эффективности овладения речевой деятельностью служили следующие параметры:

- определение темы высказывания;
- общее количество сказанных или написанных фраз;
- количество грубых языковых ошибок, нарушающих понимание речи;
- соответствие текста теме, сюжету, ситуации;
- логичность и последовательность высказывания;
- лексическая вариативность;
- грамматическая вариативность.

Уровень продуктивности речевой деятельности определялся по четырем параметрам:

- 1) скорость продвижения в новом материале;
- 2) безошибочность;
- 3) самостоятельность;
- 4) гибкость.

Эти качественные показатели были преобразованы в количественные характеристики, сумма которых дает адекватное представление об уровне продуктивности речевой деятельности данного испытуемого. Данные, характеризующие уровень скорости, безошибочности, самостоятельности, гибкости, шкалировались по пятибалльной системе. Наконец, все перечисленные показатели, переведенные в условные единицы, вводились в общий коэффициент интенсификации:

$$r = \frac{\sum R}{\sum R_{\max}},$$
 где  $\sum R$  — сумма баллов по всем показателям

для каждого испытуемого;  $\sum R_{\max}$  — максимально возможная сумма баллов. Таким образом, чем ближе величина коэффициента к единице, тем выше уровень продуктивности, и наоборот.

На основе анализа продуктов речевой деятельности и изучения продуктивности речевой деятельности испытуемых были выявлены типы билингвизма, учитывающие степень двуязычия. Индивид с координированным двуязычием располагает двумя независимыми словесными системами (у студента хорошо развиты две семантические базы, он легко, в зависимости от речевой ситуации, переключается с одной семантической базы на другую, т. е. свободно и чисто говорит на любом из двух языков). Индивид с субординативным билингвизмом имеет преимущественную систему, систему родного языка (студент свободно говорит на родном языке, но плохо воспринимает и производит речь на втором языке, речь на втором языке изобилует речевыми недочетами и отсутствием коммуникативной установки на собеседника — слушателя). У студентов также установлено развитие искусственного билингвизма как частного случая смешанного билингвизма, когда у студента плохо развиты обе семантические базы.

В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи продуктивности речевой деятельности и личностных особенностей студентов с субординативным, смешанным и координативным типами билингвизма.

В ходе исследования было выявлено, что показатель продуктивности речевой деятельности взаимосвязан с показателями общительности ( $r_{xy} = 0,6$  при  $p \leq 0,01$ ), эмоциональной стабильности ( $r_{xy} = 0,58$  при  $p \leq 0,01$ ), воображения ( $r_{xy} = 0,40$  при  $p \leq 0,01$ ), радикализма ( $r_{xy} = 0,3$  при  $p \leq 0,05$ ), самомнения ( $r_{xy} = 0,37$  при  $p \leq 0,01$ ) и независимости ( $r_{xy} = 0,33$  при  $p \leq 0,05$ ).

Анализ результатов показал, что испытуемые, имеющие высокий уровень продуктивности речевой деятельности характеризуются высоким уровнем общительности и низкой возбудимостью, что говорит об их сдержанности и эмоциональной уравновешенности. Они обладают высокой степенью сформированности интеллектуальных функций, развитым аналитическим мышлением, отличаются богатым воображением, легко усваивают большой объем новых знаний. Для них характерна социальная смелость, сообразительность и быстрота реакций.

Испытуемые с низким уровнем продуктивности речевой деятельности отличаются коммуникативной пассивностью, низкими скоростными параметрами мыслительно-речевой деятельности, наблюдаемой тенденцией неумения проявить сопротивление и ярко выраженной конформностью поведения.

В группе студентов с координативным типом билингвизма было выявлено, что продуктивность речевой деятельности коррелирует с показателями интеллекта ( $r_{xy} = 0,44$  при  $p \leq 0,01$ ), эмоциональной стабильности ( $r_{xy} = 0,35$  при  $p \leq 0,01$ ), доминирования ( $r_{xy} = 0,32$  при  $p \leq 0,05$ ), смелости ( $r_{xy} = 0,48$  при  $p \leq 0,01$ ), радикализма ( $r_{xy} = 0,3$  при  $p \leq 0,05$ ), самомнения ( $r_{xy} = 0,33$  при  $p \leq 0,05$ ), напряженности ( $r_{xy} = 0,5$  при  $p \leq 0,01$ ), темперамента ( $r_{xy} = 0,68$  при  $p \leq 0,01$ ) и речевой тревожности ( $r_{xy} = 0,56$  при  $p \leq 0,01$ ).

Полученные данные указывают на то, что испытуемых с высокой продуктивностью речевой деятельности характеризуют высокие общие умственные способности, вербальная культура и эрудиция. Они отличаются эмоциональной устойчивостью, рассудительностью и высокой степенью осознанности, на основе которых формируются навыки самоконтроля и саморегуляции речевого поведения. Характерными психологическими особенностями испытуемых с высокой продуктивностью речевой деятельности являются активность, социальная смелость и энергичность. Высокая степень сформированности интеллектуальных функций повышает качественную характеристику процесса построения речевого высказывания.

Испытуемых с низким уровнем продуктивности речевой деятельности характеризует высокий уровень речевой тревожности. Они менее открыты, общительны и отличаются чрезмерной возбудимостью, что говорит о несдержанности, излишней нетерпеливости, эмоциональной неуравновешенности и внутренней напряженности.

Таким образом, выделенные индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в речевой деятельности, представляют собой систему. Изменение одних компонентов системы вызывает изменение других ее компонентов и даже всей системы в целом. Такая взаимосвязь физиологического, психологического и педагогического компонентов системы имеет важное значение для осуществления системного подхода к проблеме развития речевой и коммуникативной деятельности студентов в условиях ее индивидуализации и дифференциации.

Когда индивидуализация и дифференциация речевой и коммуникативной деятельности студентов проводится без учета комплекса системных индивидуальных психических личностных свойств, проявляющихся в речепорождении, с нашей точки зрения, это является одной из причин низкой результативности работы по развитию речевой и коммуникативной деятельности студентов.

В связи с этим наиболее эффективным подходом в ходе данного исследования нам представляется разработка интегративно-коммуникативного курса, в котором активно развиваются и оптимизируются коммуникативные способности и личностные характеристики, затрудняющие иноязычное общение. Данный курс ориентирован на материал психологии, театральной педагогики и искусствоведения. Созданный таким образом курс обеспечит эмоционально-личностную подготовку студентов, направленную на снятие личностной и речевой тревожности, страхов неудачи и неуспеха, на оптимизацию самооценки и уверенности в себе. Обозначенный курс будет также способствовать формированию индивидуального стиля учебной деятельности, психологической готовности к саморазвитию, через преодоление трудностей, самопознания, на основе которого формируется потребность к преодолению негативных сторон своей личности, и самосовершенствования.

## Заключение

Анализ особенностей речевой деятельности студентов демонстрирует, что уровень продуктивности речевой деятельности взаимосвязан с типом билингвизма и определяется индивидуально-психологическими особенностями личности. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие **выводы**.

1. Установлено, что уровень продуктивности речевой деятельности взаимосвязан с типом владения языком или языками: для русских монолингвов и лиц, обладающих координативным билингвизмом, характерен относительно высокий уровень сформированности речевых действий. У них наблюдается хорошая сформированность языковой базы, как родного языка, так и неродного, что позволяет им с высокой компетентностью осуществлять речевую деятельность на обоих языках. Хорошее знание языков не затрудняет динамики мыслительного процесса, и студенты способны без затруднений общаться как на родном, так и на неродном языке.

2. Достоверно отличаются от данных групп лица, обладающие субординативным и смешанным билингвизмом. В данных группах наблюдается преобладание родного языка, что мешает формированию координативного билингвизма. У большей доли испытуемых выявлен смешанный тип билингвизма, то есть ввиду плохой сформированности базы родного языка отсутствует возможность для формирования базы неродного языка. Это приводит к скачкообразности мыслительных процессов.

3. На продуктивность речевой деятельности влияют психодинамические и личностные свойства, такие как экстраверсия-интроверсия, эмоциональная стабильность, эмоциональная возбудимость, пластичность-ригидность, социальная активность, уверенность в себе, речевая тревожность, коммуникативные и эмоционально-волевые свойства.

Соответственно, развитие речемыслительной и коммуникативной деятельности студентов в условиях поликультурного образования и оптимизация личностных характеристик, затрудняющих иноязычное общение, становятся очевидной необходимостью при реализации психолого-педагогических условий в рамках образовательного процесса высшей школы.

The article is devoted to the issue of improving the foreign language teaching efficiency in the current conditions of bilingualism and multilingualism in Russia. The author proves the need to implement psychological and pedagogical conditions, required for development of speech and mental activity in students under conditions of multicultural education and optimization of personal characteristics that impede foreign language communication. The article presents results of research into peculiarities of students' speech in conditions of multilingualism, demonstrating that the level of speech performance correlates with the type of bilingualism and is determined by individual psychological characteristics of personality. It has been found that the performance of speech activity depends on the uniform system of individual and psychological characteristics, whose subsystems include psychodynamic (temperament attributes) and psychological attributes, such as: extraversion-introversion, emotional stability, emotional excitability, rigidity plasticity, social activity, self-confidence, communicative-emotional and volitional characteristics. The revealed dependence can be used to predict the

success of foreign language mastering and to improve the forms, methods and techniques of individualization and training differentiation.

**Keywords:** success in learning foreign languages, abilities in learning foreign languages, speech and mental activity, bilingualism, individual psychological characteristics of personality, multicultural education.

### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. *Бондырева С. К.* Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному : учеб. пособие для вузов / С. К. Бондырева, А. А. Мурашов. — М. : МПСИ, 2007. — 384 с.
3. *Волкова Д. А.* Проявление свойств активности темперамента в параметрах речевых действий : автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 2006. — 22 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. — М. : Педагогика, 1982. — 504 с.
5. *Габдулхаков В. Ф.* Лингводидактика поликультурного образования / В. Ф. Габдулхаков, В. Н. Хисамова. — М. : Национальный книжный центр, 2012. — 248 с.
6. *Добрынина Е. Н.* Влияние психотипологических характеристик личности на особенности изучения иностранного языка : дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Добрынина. — Ставрополь, 2004. — 161 с.
7. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
8. *Ивашкин А. Г.* Психологические основы профессиональной успешности личности муниципального руководителя : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. Г. Ивашкин. — Ставрополь, 2008. — 43 с.
9. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 701 с.
10. *Кабардов М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) : дис. ... д-ра психол. наук / М. К. Кабардов. — М., 2001. — 354 с.
11. *Кабардов М. К.* О диагностике языковых способностей / М. К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. — М., 1985. — С. 176–202.
12. *Капустина А. Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. — СПб. : Речь, 2004. — 104 с.
13. *Курапова Т. Ю.* Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе / Т. Ю. Курапова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html](http://www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html)
14. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2005. — 544 с.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
16. *Шишова Е. О.* Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком / Е. О. Шишова // Вестник ТГГПУ. — Казань, 2010. — № 20. — С. 338–343.
17. *Ackerman P. L.* Aptitude complexes and trait complexes / P. L. Ackerman // Educational Psychologist. — 2003. — № 38 (2). — P. 85–93.
18. *Dörnyei Z.* Individual differences in second language acquisition / Z. Dörnyei // AILA Review. — 2006. — № 19. — P. 42–68.
19. *Robinson P.* Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition / P. Robinson // Second Language Research. — 2001. — № 17 (4). — P. 368–392.



## **Основные противоречия современного этапа развития лично ориентированного подхода**

В статье представлен анализ развития лично ориентированного подхода на современном этапе его становления и на этой основе выявлен комплекс противоречий. По мнению автора, преодоление существующих противоречий должно быть связано с возвратом к духовности, неотъемлемой от осознания национальной идентичности и приятия общегуманитарных ценностей, отрицания утилитарно-прагматического образования, потребностью в деятельности на «общую пользу». К тому же необходима выработка единой концепции для ликвидации разрыва с ключевыми методологиями современной мировой науки.

**Ключевые слова:** личность, гуманизация, лично ориентированный подход, гуманистическая парадигма, индивидуальность.

Современная реальность характеризуется тем, что проблема личности становится предметом всестороннего осмысления ряда наук. Вопросы развития личности рассматриваются в философии, общей и социальной психологии, феноменологии, юриспруденции и ряде других наук. В связи с этим обстоятельством «личность» сегодня все более понятие междисциплинарное и комплексное, которое, безусловно, влияет на восприятие данного термина в аспекте педагогики и служит источником противоречивости его толкования.

Феномен человека многообразен и описательный, безоценочный подход к человеку, когда за норму выдают среднее арифметическое, подталкивает к выводу, что эта «нормальность» — лучшее, чего мы можем ждать от человека [8, с. 39]. Развитие человека, личности — глубинный, биосоциальный процесс. Его сложность обусловлена противоречивостью процесса развития. Противоречия между потребностями и возможностью их удовлетворения, между духовным и физическим началом, требованиями со стороны общества и имеющимся уровнем развития личности — характерны для всех этапов развития человека [13, с. 114]. В процессе же обучения и воспитания они конкретизируются, приобретают иные, более сложные формы. Рассматривая личность как субъект воспитания, И. Ф. Харламов подчеркивает, что две линии, просматривающиеся в развитии человека, — биологическая и социальная и характеризуют его как действующее лицо исторической деятельности, то есть как собственно человека. Понятие же «личность» включает в себя только то, что характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя пожизненно [17, с. 66–67]. «Пожизненность» данного процесса следует понимать как саморазвитие личности, происходящее под влиянием внешних воспитательных факторов, которые стимулируют внутреннюю активность и побуждают к работе над собой. Поэтому и воспитание в педагогике определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств

и качеств. Несомненно, важным является то, чтобы воспитательное воздействие вызвало у личности внутреннюю, положительную установку, стимулировало ее собственную активность. Именно этот деятельностный характер воспитания и обучения и имел в виду К. Д. Ушинский, когда писал о необходимости давать «душе воспитанника правильную деятельность» и обогащать его «средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности» [15, с. 495].

Здесь речь идет о двух сторонах вопроса — о диалогичности процесса воспитания и обучения и о воспроизводстве социально-культурного, то есть ценностного, опыта, что представляется особо актуальным на современном этапе развития общества. Общеизвестно, что в эпоху массовой культуры поведенческие навыки довлеют над интеллектуальной, осмысленной деятельностью; как сама личность, так и прошлый опыт рискуют стать обесцененными. Ведь если для развития культуры нужны эпохи, для декультурации — одно поколение [1, с. 14]. Именно этими насущными потребностями общества в целом и обусловлена гуманизация образования, что и определяет парадигму развития педагогической науки на современном этапе. С другой стороны, дегуманизация общества не является фатальным результатом, так как зависит прежде всего от самих граждан этого общества, от их отношения к другим людям, а в конечном итоге — от отношения к самим себе [11, с. 4].

Поскольку в основе парадигмы лежат доминирующие концептуальные представления об основах, характере педагогической деятельности, о логике обучения, воспитания, развития, образования, то современный этап можно охарактеризовать как этап противопоставления двух подходов: социокультурного, базирующегося на принципе культуросообразности, и антропологического, в основе которого лежит принцип природосообразности в образовании. Из этих подходов следуют также две парадигмы: личностно отчужденная (авторитарная) парадигма, не учитывающая, как правило, интересов личности, предусматривающая передачу максимально всех накопленных знаний, и личностно ориентированная парадигма, предлагающая исходить из природы отдельного индивида, способностей, возможностей, интересов [14, с. 145].

Сопоставляя обозначенные парадигмы с логикой исторического развития вопроса, можно сделать вывод о некоторых соответствиях в параллелях: от природы — к личности и от личности — к процессу образования и воспитания. Проецируя пространственную ориентировку в живописи (эгоцентрическую и эксцентрическую) на педагогический процесс, В. П. Зинченко приходит к выводу о том, что эгоцентрическая позиция педагога является формирующей, заставляет «вчитывать» себя в ученика, в то время как эксцентрическая (личностно ориентированная) — «вычитывает» из ученика [6, с. 6]. Ту же мысль мы находим у Т. А. Флоренской, когда она говорит о массовом учителе, сформированном авторитарной системой, который

может быть успешно заменен существующими техническими средствами обучения, не травмирующими психику, не подавляющими активности, не мешающими проявлениям индивидуальности [16, с. 113]. Тогда перед нами вполне логично встает вопрос о способности к самообучению. Ведь одно дело — формировать человека в качестве «персонифицированной функции», а другое — развивать его как создателя, готовить к творческому труду; и способности к самообучению, самообразованию отнюдь немаловажны в этом общем диалоге между учителем и учеником, преподавателем и студентом [1, с. 17].

Именно в этом вопросе нами и усматривается глобальное противоречие современного этапа развития подхода: противоречие между диалогичностью процесса образования, нацеленного на развитие ценностных (общекультурных) установок, и состоянием личности обучаемого.

Общеизвестно, что личностные качества молодых людей все в меньшей степени удовлетворяют современное общество, так как далеки от того образа гуманной, культурной личности, обобщенный собирательный образ которой создается в работах прогрессивных мыслителей прошлого и настоящего [1, с. 122].

Парадоксально, но весьма типично то, что агрессия, сочетающаяся с различными внутренними комплексами, в частности с комплексом неполноценности и другими, порождает тягу к авторитаризму, неспособность к исторической памяти. Все это угнетает рост этоса — способности к открытию новых ценностей. Ведь в процессе образования важны не только так называемые «вечные ценности», но и структура их переживания, присущая данной личности [18]. Именно от этой структуры, характеризующей и личность и, следовательно, в определенной степени и социум, зависит состояние ценностного мира личности обучаемого.

Здесь мы сталкиваемся с другим противоречием, проявляющемся в том, что именно гуманистическое мировоззрение становится все более необходимо человеку, «чем в более антигуманных обстоятельствах он пытается реализовать себя как личность» [11, с. 5]. Это подтверждается тем, что глобальная гуманизация социума в целом и образования в частности выступает как императив выживаемости человека, сохранения его свободы и духовности, и поэтому становление гуманистического мировоззрения — это не просто новомодная психолого-педагогическая проблема, это зачастую единственный путь, позволяющий человеку быть автором своей личности, стать свободным и ответственным за себя, сохранить человеческое [там же, с. 6].

В этой связи уместно вспомнить эксперимент Вильямса, который описал один из основателей гуманистического направления, американский психолог К. Роджерс. Вильямс предоставил возможность интеллектуально отсталым, безнадежным ученикам, которые являлись еще и правонарушителями, самостоятельно учиться, разложив только на столе книги,

рассчитанные на разные уровни подготовленности и интересы. Вильямс разрешил испытуемым вести себя свободно, но не причинять друг другу вреда. Результаты эксперимента показали, что такого рода самообучение приводит к наилучшему продвижению и умственному развитию учеников [16, с. 1114]. Этот факт хорошо иллюстрирует роль самоактуализации личности. Сам К. Роджерс, характеризуя традиционное обучение как единство предписанной учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, внешних оценок успеваемости, показывает, что только гуманистическая практика может выступить альтернативой. К. Роджерс различает два типа учения: бессмысленное и осмысленное. Первое — безличностное, принудительное, сугубо когнитивное, второе — свободное, самостоятельное, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Диалогизм процесса обучения проявляется у К. Роджерса в следующих установках: «истинность» и «открытость», «принятие» и «доверие», «эмпатическое понимание» [3, с. 24].

Мы убеждены, что диалогичность процесса образования, его открытость и доверительность будут способствовать разрешению выявленных противоречий между ценностными установками, которые декларирует процесс образования, и состоянием личности, а также между процессами гуманизации и антигуманностью социума. Однако механизмы этого процесса, его педагогические основы все еще находятся в стадии разработки в отечественной педагогике. За кадром остаются уровни интегральной индивидуальности, индивидуальных свойств личности; упор же делается на развитие качеств личности. Уместно вспомнить, как еще в начале XX столетия К. Ф. Вентцель отмечал, что нерв всякой истинной культуры — творческая индивидуальность — будет убит, если мы отвергнем право выбора того, чего требует своеобразная индивидуальность [2].

Несомненно, личностно ориентированная и личностно отчужденная (авторитарная) парадигмы прямо противоположны друг другу и никакие промежуточные состояния между ними невозможны [14, с. 148]. Однако часто исследователями рассматривается еще одна парадигма — социально ориентированная. В этом случае все зависит от умения педагога выстроить образовательно-воспитательный процесс таким образом, чтобы оптимально учитывались особенности личности, но при этом цели и содержание образования соответствовали бы ценностям, значимым для общества в целом. Если же игнорировать интересы личности, то социально ориентированная парадигма превращается в личностно отчужденную.

Современное состояние проблемы требует также некоторого объяснения ряда принятых в современной психолого-педагогической науке понятий, связанных с ее основной парадигмой — ориентацией на личность. Существование оппозиций — двоичных (бинарных) противопоставлений не противоречит сущности парадигматического подхода. Такими бинарными оппозициями, по мнению С. В. Кульневича, объясняется, например, направ-

ленность педагогического процесса на социум или на личность. При этом бинарные оппозиции не являются взаимоисключающими: они могут и сочетаться (как это происходит на примере социально ориентированного и личностно ориентированного подходов), но один из подходов всегда является определяющим [7].

С другой стороны, присутствует некая «размытость» в определении концептуальных составляющих того или иного подхода. Это служит основной противоречивости в трактовке подхода.

Так, в определении личностно ориентированного подхода наблюдается отсутствие четких границ при размежевании двух подходов: личностно центрированного и личностно ориентированного. Личностно ориентированный подход, по мнению некоторых исследователей, может быть «вписан» и в авторитарную систему. Например, И. С. Якиманская отмечает, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно ориентированной [19, с. 107]. Некоторые исследователи вообще рассматривают личностно ориентированное образование как синоним образования гуманистического.

О. Л. Подлиняев объясняет неоднозначность смысла понятия «личностно ориентированный» некорректностью перевода на русский язык сочетания «person-centered approach», введенного в психолого-педагогическую науку К. Роджерсом; данное название аналогично по смыслу термину «гуманистический» в понимании Г. Олпорта и других основоположников гуманистического подхода: человек является центром собственного личностного развития; он центр, в котором сосредоточены смыслообразующие источники его бытия, ресурсы его позитивного роста и механизмы самоактуализации [11, с. 107]. Нам представляется обоснованной точка зрения О. Л. Подлиняева, рассматривающего концепции личностно ориентированного подхода как производные по отношению к личностно центрированному подходу [11, с. 102].

Что же касается относительной синонимичности терминов «личностно ориентированное образование», «личностно центрированное» и «гуманистическое образование», то в настоящем исследовании мы исходим из следующего понимания данной концепции:

Гуманистический подход → личностно центрированный подход →  
личностно ориентированный подход.

На наш взгляд, базовым концептом здесь является гуманистический подход, дающий начало как личностно центрированному, так и личностно ориентированному подходам. Такое понимание вполне отражает логику исследований, проводимых в рамках гуманистического направления (Алексеев, 1997; Бондаревская, 1997, 1999; Гусинский, 1996; Колесникова, 1997; Кульневич, 1997; Сериков, 2004; Шиянов, 2003; Якиманская, 1996).

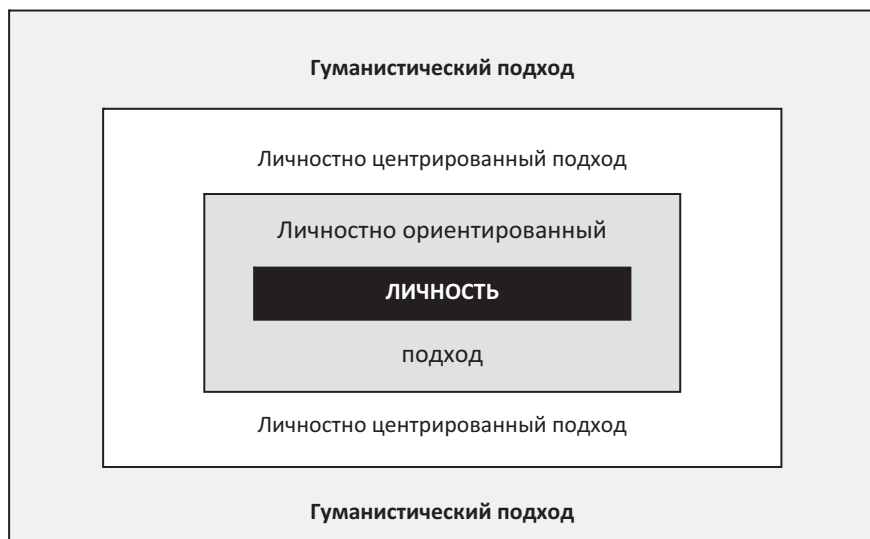
Полагаем, что идеи гуманистического подхода реализуются, таким образом, вглубь по вертикали и вверх по горизонтали, расширяя диапазон ис-

следования, находящийся на стыке наук. Ядром этого исследования был и остается человек, личность. Поэтому в глобальном понимании здесь изначально просматривается интеграция ряда наук: понятие «гуманистический» более соотносимо с философией, понятие «личносно центрированный» — с психологией, а понятие «личносно ориентированный» — непосредственно с педагогикой, что подтверждается и тем, что авторы подходов являлись представителями разных наук.

Вышесказанное позволяет представить данное понимание вопроса в виде следующей разработанной нами схемы.

*Схема 1*

### **Интеграция подходов гуманистической направленности**



Ядерный компонент — личность — характеризуется в парадигме личносно ориентированного подхода прежде всего субъективностью. Субъективность логично связывается с активностью, что, в свою очередь, связано с вопросами самосознания, которое человеку не столько дано, сколько должно быть развито, и это развитие требует воли, ума и чувства в социально-историческом становлении субъектности, в напряженной субъектной активности конкретного человека [4, с. 122]. Таким образом, личность рассматривается в единстве саморазвития ее индивидуальных, индивидуальных и субъектных особенностей.

В качестве ядра личности К. Роджерс рассматривал Я-концепцию, представленную динамикой соотношения Я-реального и Я-идеального. По его представлениям, в личности сосуществуют два компонента, которые должны работать согласованно: реальное «Я», представляющее собой систему представлений и оценок самого себя, зависящую от индивидуального опыта и актуальных оценок окружающих, и идеальное «Я», представляющее собой то,

каким человек хочет быть. За любой проблемой «лежит то, что составляет основной поиск клиента... В глубине души каждый человек спрашивает: "Кто я в действительности? Как я могу войти в контакт с моим настоящим «Я», лежащим в основе моего настоящего поведения? Как я могу стать самим собой?"» [12]. Принятие (понимание) свободы должно помочь человеку стать самим собой. И здесь задача психолога, педагога — дать позитивное внимание человеку. Роджерс считал, что это — единственный способ не мешать тенденции самоактуализации и развития личности человека. Это не означает, что нужно одобрять все, что человек делает, но наилучшей стратегией в этом случае будет (речь идет о стратегиях по отношению к ребенку, который ведет себя нежелательным образом) следующая: «мы тебя очень любим, но то, что ты делаешь, огорчает нас и поэтому лучше бы ты этого не делал [там же, с. 185].

Задача психотерапевта (в нашем случае педагога) — в выполнении роли «выпрямляющего зеркала», то есть понять самовоспитание пациента (обучаемого), установить взаимоотношения с ним. Для осуществления конструктивных личностных изменений необходимы благоприятные взаимоотношения между терапевтом и пациентом, то есть создание фасилитирующего (способствующего, содействующего) климата, условиями которого являются конгруэнтность (подлинность, искренность), позитивное отношение, эмпатическое понимание, и, кроме того, сам пациент должен быть ответственен за свой личностный рост и являться реальным действующим фактором изменения своей личности. Свой подход К. Роджерс считает не просто техникой или методом, а исходной философией, которая ведет к процессам самоисследования и самораскрытия человека и используется в целях личной или социальной трансформации.

Экстраполяция этих идей в область педагогики осуществлялась многими исследователями. По мнению Александра С. Нила, педагога, основателя всемирно известной школы Саммерхилл, ни один человек не уберется от того, чтобы его с детства не подавляли и не ограничивали запретами; не бывает детей, которые хотели бы быть плохими, — плохими их делает обращение с ними старших, среда. Ни один преступник не имеет воли к совершению преступления — он бессознательно подвигнут на это из-за диссонанса с окружающим миром, который вызывает деструкцию личности. Обрести любовь, понимание — вот свойство человеческой натуры, не всегда осознаваемое самим человеком. И часто место любви занимает ненависть. Таким образом, согласно А. С. Нилу, условием счастья становится свобода, ограниченная, правда, свободой другого человека [9]. Действительно, чтобы люди были хорошими, они должны быть счастливыми.

Как видно из анализа теоретических источников, все идеи, выдвинутые представителями зарубежного гуманистического направления, восходят к истокам мировой гуманитарной мысли, разработанной в русле философии, философской герменевтики, феноменологии, психологии, психоанализа

и пр. Очевидно и глобальное стремление ученых, занимающихся проблемами «души человека», к качественно новому пониманию ряда процессов, происходящих в природе человека, в обществе. Несомненно, утрата собственной идентификации, стремление к деструкции, о чем говорил Э. Фромм, наряду с воспитанием (формированием?) так называемого поколения «пожирателей рекламы», грозит человечеству утратой духовности, ценностных доминант и, в итоге, кризисом цивилизации. На рубеже веков — наступившего и ушедшего, мир пришел к пониманию того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек и что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности [10, с. 8]. Это изменило отношение к проблемам образования, к гуманитарной науке в целом.

На этот факт необходимо обратить особое внимание, переходя к анализу отечественных направлений, развиваемых в рамках личностно ориентированной парадигмы. Ведь Россия, в силу ряда объективных причин, долгое время была отрезана от развития гуманитарной мысли в мировой науке, что приводило к доминированию технического мышления, которое являет собой особый, отличный от гуманитарного тип дискурса.

Рассуждая о некоторых аспектах вхождения в мировую общественную гуманитарную науку отечественной педагогики и методологии, В. К. Загвоздкин замечает, что поскольку дореволюционная русская гуманитарная мысль живо реагировала на все новшества тогдашней зарубежной науки и сама «подпитывала» эту общую науку, то сейчас вхождение в мировое научное гуманитарное пространство означает вхождение к самим себе [5]. Ведь, например, мнение о том, что русская классика была одним из важных побудительных мотивов возникновения психоанализа, подтверждается тем фактом, что сам Фрейд питал большой интерес к творчеству Достоевского в течение всей своей жизни. Да и краткий обзор динамики развития личностно ориентированного подхода в отечественной педагогике в период с конца XVIII до начала XX века дает яркое представление о том, что ее проблемами занимались практически все выдающиеся русские ученые, писатели, включая и западников, и славянофилов.

В настоящее же время создается впечатление, что при «вхождении к самим себе» отечественная педагогика зачастую это «вхождение» тормозит, не всегда адекватно реагируя на насущные задачи исторического периода. В этом усматривается, на наш взгляд, одно из основных противоречий современного этапа развития отечественной педагогической мысли в целом и личностно ориентированного подхода в частности.

Это противоречие проявляется на практике в возрастании опасности внедрения парадигмы, обратной гуманистической. Внутри педагогики с особой силой, вопреки заявленным лозунгам, таким как «личностный подход», «гуманизация», «гуманитаризация образования», возобладал чисто технический, технологически-проектный подход.



Таким образом, рассмотренные нами трактовки подхода подтверждают наличие ряда противоречий, существующих как на уровне терминологии, так и на уровне парадигмы, основными из них являются:

- противоречия между состоянием личности и ценностными установками гуманистической направленности образования;
- между социальным процессом гуманизации и упадком ценностных регулятивов сообщества;
- между технологичностью процесса образования и его гуманизацией.

Полагаем, что преодоление противоречий в становлении личностно ориентированного подхода должно быть связано с возвратом к духовности, неотъемлемой от осознания национальной идентичности и приятия общегуманитарных ценностей, отрицания утилитарно-прагматического образования, потребностью в деятельности на «общую пользу».

Мы убеждены также и в том, что необходима выработка единой концепции для ликвидации разрыва с ключевыми методологиями современной мировой науки. При этом следует помнить и о том, что в основе ряда этих методологий лежат разработки отечественных ученых.

The article presents the analysis of a student-centered approach development at the present stage of its formation and, on this basis a set of contradictions is identified. According to the author's opinion overcoming of existing differences should be related to the return to spirituality, national identity understanding, and adoption of general humanitarian values, utilitarian and pragmatic denial of education, the need for activities for the «shared benefit». Besides, it is necessary to develop a unified concept to bridge the gap between the key concepts of the modern world of science.

**Keywords:** personality, humanization, concept, personal focused approach, humanistic paradigm, identity.

### Список литературы

1. *Берулава М. Н.* Теория и практика гуманизации образования / М. И. Берулава. — М. : [б. и.], 2000. — 337 с.
2. *Вентцель К. Н.* Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. / К. Н. Вентцель. — М. : Изд-во К. Н. Тихомирова, 1911–1912. — Т. 2. — С. 380–393.
3. *Демидова И. Ф.* Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2003. — 224 с.
4. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — СПб. : Питер, 2004. — 509 с.
5. *Загвоздкин В. К.* Вхождение в мировую гуманитарную мысль как актуальная задача развития методологии педагогических исследований на современном этапе / В. К. Загвоздкин [Электронный документ]. — Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3690/23082/.html>
6. *Зинченко В. П.* О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 3–16.
7. *Кульневич С. В.* Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С. В. Кульневич. — Воронеж, 1997. — 236 с.
8. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
9. *Нил Александр С.* Школа Саммерхилл: воспитание свободой / Александр С. Нил. — М. : Педагогика-ПРЕСС, 2004. — 248 с.
10. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д. : Феникс, 2002. — 544 с.

11. *Подлиняев О. Л.* Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования) : дис. ... д-ра пед. наук / О. Л. Подлиняев. — Иркутск, 1999. — 389 с.
12. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1944. — 468 с.
13. *Сластёнин В. А.* Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя / В. А. Сластёнин // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции. Новые структуры. — Воронеж, 1992. — С. 6–9.
14. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. проф. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
15. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 6.
16. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
17. *Харламов И. Ф.* Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов — 7-е изд. — Мн. : Университетское, 2002. — 560 с.
18. *Шелер М.* Формы знания и образование / М. Шелер. — М. : Знание, 1994. — С. 15–56.
19. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.

**Т. Д. Шапошникова, М. В. Воронина**

### **Педагогическая деятельность социальных центров: к вопросу о критериях и показателях результативности<sup>1</sup>**

Статья посвящена актуальной проблеме изучения качества, результатов и эффективности деятельности социальных центров. В теории и практике социальной работы сегодня еще не выработан единый подход в определении структуры критериев и показателей результативности деятельности социальных центров, а в их рамках — итогов педагогической деятельности. Авторы статьи считают, что их состав и содержательные характеристики могут меняться в зависимости от разных категории населения, нуждающихся в помощи центров, целей и задач работы с ними.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, социальные центры, социально-педагогическая деятельность, критерии, показатели, результативность.

Проблема изучения качества, результатов и эффективности социального обслуживания разных групп населения, нуждающихся в помощи, в деятельности социальных центров очень важна — она помогает ответить на вопросы о том, насколько эффективна работа центров. Цель такой оценки — это еще и вопрос перспектив роста самой организации — оценка способствует пониманию актуальности целей и задач, стоящих перед социальным центром, улучшению качества оказываемых услуг, развитию взаимоотношений между сотрудниками центра и нуждающимися в его услугах клиентами, прогнозированию результатов деятельности центров и т. д.

В чем может измеряться результат работы социального центра? Как определить, достаточно ли эффективна его деятельность, каковы показатели результативности и эффективности?

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проект № 15-06-10003 — а.

Начнем хотя бы с того, что термин «эффективность» универсален. Он, как правило, применим во всех областях человеческой деятельности: экономике, политике, науке, технике, культуре и т. д. В смысловом отношении эффективность связывается, во-первых, с результативностью работы или действия, а во-вторых, с экономичностью, то есть минимальным объемом затрат для выполнения данной работы или действия. Одна результативность не в состоянии всесторонне характеризовать эффективность, поскольку может быть достигнут результат, но не лучший. Экономичность также не характеризует эффективность, поскольку могут быть минимальные затраты при невысоких результатах. Поэтому под эффективностью понимается уровень (степень) результативности работы или действия в сопоставлении с произведенными затратами. При оценке эффективности необходимо различать критерий и показатели. Показатели экономической эффективности дают представление о том, ценой каких затрат ресурсов достигается экономический эффект. То есть с их помощью измеряется уровень эффективности производственно-хозяйственной деятельности.

Измерить с помощью одного показателя уровень эффективности невозможно, поскольку он складывается под воздействием многих факторов, порой противодействующих друг другу. Поэтому среди всей совокупности показателей принято выделять один, наиболее полно характеризующий уровень эффективности, имеющий не только количественную, но и качественную определенность. Такой показатель в экономике принято называть критерием. В качестве критерия могут выступать различные показатели.

Разработка вопросов результативности педагогической и/или социально-педагогической деятельности (в большинстве исследований педагогическую деятельность рассматривают в структуре социально-педагогической деятельности социальных центров) основывается на идеях и выводах классических социологических теорий функционализма (Р. Мертон, Т. Парсонс) [2; 5]. В контексте структурно-функционального подхода социальные центры — это прежде всего организации, имеющие свои цели и задачи, свою структуру, принципы функционирования, показатели, на основе которых осуществляется система оценки результативности их деятельности. В многочисленных теориях социальной работы предлагается по-разному оценивать результативность деятельности социальных центров. Так, например, на основе принципов научного управления (Ф. Тейлор, А. Файоле, Л. Урвик) для определения лучшего способа достижения производительности социальных служб базовой стала теория организации их работы как структуры. В рамках административного менеджмента (Дж. Гьюлик, Дж. Муни) оценка результатов деятельности организации основывается на основе эффективного применения принципов администрирования; оцениванию деятельности неформальных организационных структур посвящены исследования Ч. Барнарда, Г. Саймона, С. Паркинсона, Р. Уотермана. В теориях школы «человеческих отношений» (Ф. Ротлисбергер, Д. Ульрих, Э. Мэйо, Д. Макгрегор, Ф. Херц-

берг, Р. Лайкерт) акцент делается на мотивацию деятельности людей в сообществе (организации), организационную культуру, неформальную сторону взаимоотношений членов сообщества.

Исследования строения и функционирования организаций в контексте оценивания их деятельности, связанные с оптимизацией управления, осуществляются сегодня как за рубежом, так и в отечественной научной сфере (Т. Бойделл, М. Вудкок, Д. Гвишиани, В. Дятлов, А. Егоров, А. Кравченко, Н. Кузьмин, П. Марченко, Н. Обозов, С. Паркинсон, А. Пригожин, А. Радугин, К. Радугин, П. Романов, Х. Рэйни, М. Рустамджи, В. Травин, Д. Френсис, Р. Холл, В. Щербина). Конкретно к работе социальных центров, оценке эффективности и стандартизации их работы относятся работы таких авторов, как Б. Боденко, К. Ваиса, А. Козлова, В. Коробова, В. Лукова, Д. Мейстера, Н. Стрельникова, Б. Суслакова, Л. Топчий, Н. Щукина, и др. В них результаты деятельности социальных служб представлены в качестве многопланового контекстуального явления, а содержание и технология определения результативности во многом зависят от научной позиции исследователя и тех целей, на которые направлена деятельность организации, в частности, например, социальных центров.

Специфические черты социальной работы заключаются в том, что она зачастую оценивается не только в количественных показателях. Здесь важная роль принадлежит и качественным характеристикам, которые не отчетливо обозначены и учитываются в стандартах социального обслуживания населения. Следует отметить, что проблема оценки результативности деятельности социальных центров находится в стадии решения и сегодня еще не существует однозначной системы общепринятых, объективных стандартов оценивания итогов социального обслуживания населения. Если в этой оценке ориентироваться на цель как результат, то работа социальных центров может быть подчинена одновременно нескольким глобальным целям: это и помощь людям, находящимся в сложной жизненной ситуации, и обеспечение социального сервиса в решении проблем клиентов. Сегодняшняя практика оценивания результативности социальных служб во многом не совершенна и неэффективна, поскольку в большинстве своем складывается из отчетов, в которых перечисляются действия ее сотрудников (количественная оценка — обеспечение социального сервиса клиентов), в то время как в оценке итогов и результативности деятельности такого рода структур определяющим должно быть описание качества результатов этих действий. В существующих формах отчетов социальных служб, как правило, перечисляют виды и направления их деятельности, показатели количества и объема услуг, зачастую без выделения качества социальной поддержки. При этом, как свидетельствуют специалисты, приоритетным выступает квантификация оказанных услуг, а не качественное изменение ситуации клиента. При этом очевидно, что решение проблемы выделения объективных показателей оценки результативности деятельности социальных центров может послу-

жить повышению эффективности их работы. Система оценки должна учитывать факторы, влияющие на эффективность их работы, и критерии, которые определяют достаточность этих факторов для повышения эффективности. Например, в имеющейся по проблеме научной литературе предлагается соотносить показатели, определяющие степень структурно-организационной готовности социальной службы к оказанию поддержки людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, и оценку итогов вмешательства в кризисную ситуацию клиента. На основании этого и судить о результативности деятельности социальных центров [1].

Об итогах деятельности организации социального обслуживания следует судить как о многоплановом явлении. Трудности в оценивании результатов деятельности и эффективности социальных центров заключаются, в том числе, и в некоммерческом характере их как структуры. Большинство услуг, которые они предоставляют, — бесплатные, поскольку центры находятся на бюджетном финансировании и зачастую еще пользуются услугами благотворителей. В такой ситуации не представляется возможным исследовать результаты их работы и ее эффективность с позиций доходов и расходов, при этом социальные службы данного профиля выступают как важная часть социально-экономического статуса региона, страны. Итоги, результаты работы социальных центров через систему качества социального обслуживания могут измеряться: чисто формальными признаками, например наличием/отсутствием в учреждениях всей необходимой документации, кадровым составом и его профессиональными показателями, наличием оборудования, характером межведомственного взаимодействия. При этом очевидно, что в самой системе оказания социальных услуг кроются трудности, которые делают процесс объективной оценки их качества проблематичным: социальные услуги не могут быть полностью формализованы; на процесс оказания социальных услуг оказывает влияние множество внешних факторов; изменения в жизни людей носят иногда отсроченный характер по отношению ко времени оказания услуги (Е. Р. Ярская-Смирнова). Именно поэтому вопросы выделения и измерения результатов работы социальных служб, к которым относятся и социальные центры, так важны для многих людей, имеющих отношение к данной сфере. Например, оценка крайне важна и для выявления недостатков в работе и их исправления, коррекции, и для недопустимости ситуации «эмоционального выгорания» у сотрудников социальных центров, и для привлечения спонсоров [3].

Специалистами отмечается, что в практике оценивания результатов деятельности социальных центров, как и других видов социальных служб, зачастую фиксируют примеры смещения или отождествления понятий «услуги» и «помощь», что негативно сказывается и на определении критериев и показателей этого вида работы. В описании итогов любой деятельности оперируют понятиями качества, эффективности и результативности. Качество — наиболее широкое понятие, которое включает в себя и эффективность, и результативность. Отдельно оценивают и эффективность

социальной работы: в эффективности важным является соотношение достигнутых результатов и затрат, которые необходимы для достижения этих результатов; результативность рассматривается как мера эффективности, характеризующаяся достижением цели деятельности. В качестве показателей результативности рассматривается динамика изменений за определенный период времени. При этом следует помнить, что субъекты деятельности социальных центров — это, как правило, люди, не всегда дееспособные, адекватные, способные сами объективно оценить результативность деятельности по оказанию им помощи. В таких случаях следует привлекать независимых наблюдателей и экспертов. Универсальной формулы оценки результативности деятельности социальных центров и служб, по мнению специалистов, не существует, а в оценке ее оптимальным будет сочетание количественных и качественных методов с акцентом на последние [4, с. 154].

Как правило, в исследовании результативности деятельности социальных центров можно получить ответы на вопросы о том, насколько соответствуют результаты социальной деятельности ее целям и способам их достижения, но ситуация осложняется тем, что цели социальной работы отличаются изменчивостью; она осложнена необходимостью учета различных факторов, связанных с ее выполнением, например жизненной ситуации, здоровья клиентов — субъектов социальной деятельности. Вероятно, в вопросах определения результативности педагогической деятельности социальных служб следует исходить из общих положений теории деятельности и рассматривать педагогическую деятельность применительно к работе социальных служб в контексте более широкого понятия, а именно «социальное обслуживание». Этот термин обозначает деятельность социальных служб по оказанию (предоставлению) социальных услуг, осуществление социальной реабилитации и адаптации граждан, находящихся в сложной жизненной ситуации. Кроме того, при оценке работы социальных центров, результативности их деятельности важно пользоваться критериями, содержащими и количественные, и качественные показатели. Тогда они будут состоять из системы нормативных критериев, которым должна соответствовать социальная служба, и системы показателей, свидетельствующих о состоянии клиентов социальных служб (отдельных личностей, семьи, социальной группы) — субъектов социально-педагогической деятельности, изменений в их жизненной ситуации, свидетельствующих о положительной (или отрицательной) динамике. Первая группа показателей может служить для исследования результативности предоставления социальных услуг населению, вторая будет системой ориентиров, которые нацелены на достижение конкретных и действенных результатов в социальном обслуживании, адекватных реальным потребностям и нуждам различных категорий населения.

Для определения результативности работы социальных центров, их итогов можно использовать как общие, так и специфические критерии, при этом общие могут служить в оценивании ее эффективности в целом, а специфи-

ческие — в оценке конкретных действий по оказанию помощи, отдельных видов и методов социальных центров и/или специалистов, необходимых для различных категорий населения, например в отношении людей пожилого возраста, или мигрантов, или людей с ограниченными возможностями, или детей риска и их родителей.

В работе социальных центров, как и в научной литературе, понятие «критерий» рассматривается в нескольких аспектах: критерий как мерило оценки, эталон, высшая степень развития предмета, явления, процесса и как отличительный признак, объективно отражающий их состояние. Критерии обязательно имеют как количественные, так и качественные показатели. С помощью этих показателей раскрывается содержание и уровень их достижения целей за счет выделения более подробных и конкретных характеристик, которые поддаются наблюдению и измерению. Критерии и показатели — важный инструмент для исследования результативности педагогической и социально-педагогической деятельности социальных центров. В практике — они цели-ориентиры, направляющие работу специалистов социальных центров в достижении ими конкретных результатов у различных категорий населения [5].

Практика работы социальных центров свидетельствует о том, что на настоящий момент нет единого подхода в определении структуры критериев и показателей результативности деятельности социальных центров, а в их рамках — итогов педагогической деятельности, — их состав и содержательные характеристики могут меняться в зависимости от категории населения, задач работы с ними.

This article covers complicated issues of study of quality, results and efficiency of activities performed by social centers. Neither theory nor practice of social work today has developed a unified approach to determination of criteria structure and performance indicators of social centers, and within their frames — educational results. Authors consider that their scope and content characteristics may differ depending on categories of population in need of social center assistance, as well as goals and tasks of work with them.

**Keywords:** education, social centers, social and educational work, criteria, indicators, efficiency.

### Список литературы

1. Замедлина Е.А. Управление качеством: конспект лекций / Е.А. Замедлина. — Ростовн/Д., 2008. — 186 с.
2. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / Р. К. Мертон. — М. : АСТ ; АСТ Москва ; Хранитель, 2006. — 873 с.
3. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения / под ред. П. В. Романова, Е. Р. Ярской-Смирновой. — М. : Московский общественный фонд, 2007. — 234 с.
4. Оценка эффективности деятельности учреждений социальной поддержки населения / под ред. П. В. Романова и Е. Р. Ярской-Смирновой. — М. : Московский общественный научный фонд ; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2007. — 234 с. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ».
5. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. — М., 1996. — С. 494–526 с.

## Содержание и смысл основного вопроса педагогики

Основной вопрос педагогики — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования: наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости; имеющихся педагогических средств работы с ним; всех видов наличных ресурсов; потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов.

**Ключевые слова:** основной вопрос педагогики, воспитуемость и обучаемость человека, личностная вовлеченность человека в педагогический процесс, педагогический инструментальный и социокультурные обстоятельства жизни человека.

Современный интерес к теоретическим проблемам педагогики, являющийся отражением фундаментальных сдвигов, происходящих в теории и практике образования на протяжении нескольких последних десятилетий, вновь заставляет нас обратиться к тому, что называют *основной вопрос педагогики*.

В силу многолетнего доминирования марксизма, как официальной идеологии советского периода отечественной истории, на развитие российского научного менталитета большое влияние оказала идея основного вопроса философии, трактовку которой дал в 1886 году Ф. Энгельс в работе «Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии» [22]. При этом сегодня является признанным тот факт, что, по словам М. Р. Демина, «термин “основной вопрос философии” использовался профессиональными философами значительно раньше, чем это было сделано Энгельсом» [6, с. 135].

Т. И. Ойзерман, раскрывая суть марксистского понимания основного вопроса философии на закате советской эпохи, писал: «*Основной вопрос философии*, вопрос об отношении сознания к бытию, духовного к материальному вообще... Основной вопрос философии включает в себя, помимо вопроса об объективно существующем отношении психического и физического, первичности духовного или материального, также вопрос о познавательном отношении человеческого сознания к миру» [21, с. 468].

По мнению современных философов Г. Г. Кириленко и Е. В. Шевцова, в целомдвигающихся в русле марксистской интерпретации основного вопроса философии, «решить свои жизненные проблемы человек как носитель философского разума может двумя способами: либо признать приоритет одной из сторон мировоззренческого противостояния, либо искать точки их объединения. Основной вопрос философии — это ценностная доминанта философии как “жизненного разума”, раскрывающая смысловую направленность философии, ее стремление найти пути к решению основной человеческой проблемы — “быть или не быть”» [8, с. 262].

К идее «основного вопроса» той или иной науки в нашей стране после Октябрьской революции постоянно обращались представители различных



отраслей знания, в том числе тех научных дисциплин, которые центрируются вокруг проблемы человека.

Так, известный в 1920-е — первой половине 1930-х годов педолог А. Б. Залкинд (1888–1936) высказывал предположение, что «биодинамика детства (этот основной вопрос педологии) должна быть развернута с первых дней жизни ребенка» [7, с. 106].

Уже в 1920-е годы в нашей стране исследователи активно обсуждали проблему основного вопроса педагогики. Например, погибший в жерновах сталинских репрессий А. П. Пинкевич (1883–1939) в духе своего времени утверждал, что «основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы» [19, с. 134].

Сегодня в отечественной педагогической литературе встречаются самые разные трактовки основного вопроса педагогики. Одни авторы пишут: «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?» [17]. Другие говорят о том, что «цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания» [18, с. 9]. И примеры эти можно множить и множить.

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы. Во-первых, имеет ли вообще смысл использовать в педагогике идею основного вопроса, присущего этой отрасли научного знания, и искать на него ответ. И, во-вторых, если признать, что эта идея продуктивна, то как все же может быть содержательно определен и обоснован основной вопрос педагогики.

Адекватно поставить и конструктивно решить названные проблемы в принципе невозможно вне широкого историко-педагогического контекста, во-первых, позволяющего опереться на арсенал тех познавательных средств, которые выработала и апробировала педагогика на протяжении своей многотысячелетней истории. И, во-вторых, делающего возможным использовать потенциал педагогических подходов и достижений разных эпох и различных культур, осмысленных в логике продуктивного диалога [1; 2; 3; 9; 11; 14].

Говоря об основном вопросе педагогики как о педагогической идее, следует вспомнить, что *«идея* как некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности их реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного... *Педагогические идеи* фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности, во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать, в-третьих, пути, способы, механизмы, средства движения от существующей реальности к желаемой педагогической. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности.

Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний» [12, с. 203].

Таким образом, *идея основного вопроса педагогики может рассматриваться как идеальный конструкт, позволяющий осмыслить человеком педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней основного содержания, выражающего отношение человека к этой реальности, его ценностные установки, стремления определить магистральные направления, пути и способы преобразования педагогической реальности.*

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет термин *основа* следующим образом: «1. Внутренняя опорная часть предметов, остов... 2. Источник, главное, на чем строится что-нибудь, что является сущностью чего-нибудь. 3. *мн.* Исходные, главные положения чего-нибудь...» [20, с. 323]. Термин *основной* тот же словарь определяет как «наиболее важный, главный» [20, с. 323].

Следуя предложенной логике, можно утверждать, что стремление определить основной вопрос педагогики является весьма продуктивной педагогической идеей, так как способствует пониманию того, что является главным, исходным положением того или иного педагогического подхода, педагогической концепции, теории, системы, что лежит в основании той или иной схемы концептуализации педагогической реальности, ее объяснения и интерпретации.

Прежде всего следует особо отметить, что в том случае, если исследователи следуют принципу методологического монизма и признают правильной только одну методологию, то, пытаясь сформулировать основной вопрос педагогики, они ищут ключ к пониманию того, что в рамках используемой ими методологии является наиболее важным и должно стать исходным положением разрабатываемой ими интерпретации педагогики. Именно такой подход присущ классической науке, именно его пытались последовательно реализовывать советские педагоги-марксисты. Хотя, конечно, марксистами их следует называть с оговоркой, помня, что это были неомарксисты ленинско-сталинского толка. Рассматриваемый подход допускает возможность существования только одной формулировки основного вопроса педагогики, формулировки единственно правильной и верной, необходимой для принятия всеми, кто обращается к этой проблеме, ибо истина в науке, согласно принципу методологического монизма, всегда одна и постигаться может только и исключительно в ходе реализации единственной истинной методологии познания.

Следование же принципу методологического плюрализма, наоборот, позволяет предположить возможность и необходимость разных способов постановки основного вопроса педагогики и, соответственно, получения на него различных ответов [4; 15; 16]. Данная точка зрения определяется признанием того обстоятельства, что, во-первых, существующие различные методологии научного исследования, опирающиеся на различные фило-

софские и мировоззренческие основания и системы, не взаимоисключают, а взаимодополняют и даже взаимообогащают друг друга. Во-вторых, неизбежно имеют место различные жизненные установки и системы ценностей у конкретных исследователей, обращающихся к изучению педагогической реальности. В-третьих, в ходе познания педагогической реальности эта реальность может по-разному трактоваться, может по-разному проблематизироваться, по-разному может акцентироваться внимание на ее различных аспектах. Все это неизбежно приводит к тому, что решений проблемы, что такое основной вопрос педагогики и каково его содержание, может быть предложено практически бесконечное множество, и каждый вариант при этом будет иметь свое обоснование. Однако каждое предлагаемое решение должно быть тщательно аргументированным, логически выверенным и давать четкое представление о том:

- на каких основаниях базируется;
- какую методологию реализует;
- в рамках каких культурных, научных, философских традиций предлагается;
- какими социальными и жизненными обстоятельствами обусловливается;
- на какие ценности ориентируется;
- на каких аспектах педагогической реальности акцентируется.

Очевидно, например, что утверждение: «Основной вопрос для новой педагогики — вопрос о классовом характере нашей новой школы» есть прежде всего продукт марксистско-ленинского учения о взаимодействии производительных сил и производственных отношений, о борьбе классов, как важной движущей силе общественного развития, о детерминации позиции человека его классовой принадлежностью, о школе как проводнике влияния господствующих классов на народные массы. Предлагаемый ответ направлен на то, чтобы прямо и непосредственно рассматривать педагогическую деятельность в качестве инструмента решения политических и идеологических задач и, исходя из этого, ставить и решать проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений. Большевики открыто заявляли, что школа является важнейшим орудием построения коммунизма в Советской России.

Утверждение «Основной вопрос педагогики — что есть человек образующийся?» есть прежде всего реализация антропологической установки в педагогике. Предлагаемый ответ акцентирует внимание на том, что педагогическое познание и педагогическую деятельность прямо и непосредственно необходимо строить на знании и понимании природы человека. Раскрывая сущность антропологической установки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии... Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки

сущего и чертежа должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке» [5, с. 5].

Следует признать, что признание идеи классового характера школы отнюдь не исключает необходимости первоочередного обращения к антропологическим основаниям педагогической деятельности данного института, как фактора обеспечения эффективности осуществляемого в ней образования. А сосредоточение внимания на педагогико-антропологической проблематике предполагает самое внимательное отношение к вопросам социокультурных обстоятельств педагогической деятельности, включающим ее классовую составляющую.

Утверждение «Цель воспитания — это основной вопрос педагогики, определяющий принципы, содержание, методы, формы и результат воспитания» акцентирует внимание на самой логике педагогической деятельности, реализуемой в структуре планируемого и осуществляемого педагогического процесса. Ибо цель выражает намерения человека и определяет направление того пути, которому он следует (или, во всяком случае, собирается следовать), а также требования к тем средствам, которые должны помочь человеку пройти намеченный путь. При этом, однако, упускается из виду, что мировоззренческие установки исследователя, так же как и принципы, на которых базируется воспитание, оказывают прямое и непосредственное влияние на то, каким образом определяется цель воспитания, как определяются его содержание, методы и формы, как позиционируются субъекты педагогического процесса. Цель воспитания также прямо и непосредственно зависит от понимания степени воспитуемости и обучаемости человека и определяется как социокультурными обстоятельствами и условиями проектирования и осуществления воспитательного процесса, так и накопленным педагогическим опытом.

Попытаемся дать такую формулировку основного вопроса педагогики, которая бы в максимальной степени позволяла учитывать различные аспекты и особенности педагогической реальности. При этом отметим, что основной вопрос педагогики может быть корректно сформулирован только в том случае, если будут четко определены основания его постановки и логика его концептуализации. А этой проблеме в педагогической литературе специального внимания не уделяется.

Педагогика как отрасль научного знания рассматривает вопросы изучения, проектирования, осуществления прямого или опосредованного взаимодействия между субъектами (группами субъектов), один из которых (учитель, воспитатель) стремится вызвать желаемые им (обществом, государством, группами людей и т. п.) изменения некоторых качеств, свойств, черт другого субъекта (ученика, воспитанника), преднамеренно развивая (формируя) его.

В поле зрения педагогики прежде всего оказывается широкий круг проблем, непосредственно связанных с взаимодействием субъектов педагогиче-

ского процесса, с организацией педагогической деятельности. Успешность решения этих проблем во многом зависит от того, каким образом:

- 1) понимается обучаемость и воспитуемость человека, насколько это понимание соответствует тому, что на самом деле представляет собой человек в единстве всех присущих ему механизмов роста и развития;
- 2) имеющиеся (доступные) педагогические знания о процессах роста и развития человека, об условиях и факторах, обеспечивающих эти процессы, учитываются и используются при проектировании и осуществлении педагогической деятельности;
- 3) наличные ресурсы (экономические, материально-технические, финансовые, нормативно-правовые, организационные, кадровые, педагогические, научно-методические, информационные и т. д.) используются и содействуют решению осуществляемых педагогических задач;
- 4) и в какой степени педагогическая деятельность соответствует потребностям как непосредственных участников педагогического процесса, так и других заинтересованных субъектов общественной жизни (социальных институтов, больших и малых групп людей, отдельных индивидов);
- 5) и насколько ученики и воспитанники включаются в педагогическое взаимодействие, становятся его активными участниками, принимают как руководство к действию те педагогические цели, которые ставят и стремятся достичь их учителя и воспитатели, выполняют педагогические требования своих наставников.

Пять перечисленных позиций являются системообразующими в деле обеспечения реалистичности и реализуемости педагогической деятельности. При этом *реалистичность* понимается как соответствие существующей действительности (и социокультурной, и антропологической, и педагогической), а *реализуемость* — как достижимость поставленных педагогических целей.

И реалистичность, и реализуемость, во-первых, требуют адекватного познания, постижения имеющейся педагогической реальности (взятой в самом широком контексте той социокультурной реальности, частью которой она является), ее изучения, описания, объяснения, понимания, оценки. Во-вторых, реалистичность и реализуемость предполагают способность, готовность и умение адекватно проектировать желаемую педагогическую реальность. И, наконец, в-третьих, реалистичность и реализуемость требуют выбора адекватных путей, способов и средств практического осуществления теоретических педагогических проектов.

Исходя из вышесказанного попытаемся определить, что есть основной вопрос педагогики. При этом следует оговориться, что предлагаемая точка зрения не является единственно возможной и универсальной при решении поставленной проблемы. Она имеет свой эвристический смысл лишь в логике приведенных рассуждений, определяющих ее потенциал и границы.

*Основной вопрос педагогики* — это вопрос о том, каким образом может и должно быть организовано образование, воспитание, обучение человека на основе его максимально возможного личностного вовлечения в педагогический процесс и эффективного использования:

- наличных достоверных знаний о его воспитуемости и обучаемости;
- имеющихся педагогических способов и средств работы с ним;
- всех видов наличных ресурсов;
- потребностей и запросов всех сфер жизни общества (экономической, социальной, политической, духовной) и его различных субъектов.

История педагогики показывает, что предлагаемый вариант определения основного вопроса педагогики значим для понимания педагогической реальности на всем протяжении эволюции человеческого общества в рамках различных эпох, культур и цивилизаций [10]. Хотя, естественно, охватываемая им проблематика постигалась, осмысливалась, рефлексировалась по-разному, в разных соотношениях, с различной степенью полноты и глубины.

Различные концепты, используемые современным научно-педагогическим познанием для постижения, объяснения и интерпретации педагогической реальности прошлого и настоящего, как правило, выражают отдельные аспекты той проблематики, которую включает в себя основной вопрос педагогики, признавая их наиболее значительными и пытаясь, в большей или меньшей степени, не упускать из виду другие аспекты.

Так, при парадигмально-педагогическом осмыслении педагогической реальности, взятой в ее историческом развитии и рассматриваемой сквозь призму парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, акцент делается на способы организации взаимодействия субъектов педагогического процесса с точки зрения механизма личностного вовлечения в него ученика (воспитанника) в различных социокультурных обстоятельствах и с использованием различных педагогических «инструментов» [13]. Базовыми механизмами личностного вовлечения учеников (воспитанников) в педагогический процесс признаются авторитет, манипуляция и поддержка, каждый из которых имеет свой особый педагогический (и теоретический, и практический) смысл. Они также имеют свои антропологический и социокультурный смыслы. Это в совокупности позволяет концептуализировать педагогическое знание и выстраивать модели педагогической деятельности и педагогического общения разной степени общности.

Таким образом, основной вопрос педагогики является способом концептуализации педагогического знания высокого уровня и обобщения. Одновременно он предстает как инструмент, позволяющий целостно интерпретировать различные способы осмысления педагогической реальности более низкого уровня, давая основу для научной систематизации, классификации, типологии.

The basic pedagogical issue is the issue how to organize education, upbringing and training of a person in order to attain maximum possible personal involvement and efficient use of available reliable knowledge on the person's exposure to education and training, available pedagogical aids, types of available resources, demands and requests of all life spheres (economic, social, political, and spiritual), as well as of different society subjects.

**Keywords:** basic pedagogical issue, person's exposure to education and training; personal involvement into pedagogical process, pedagogical tools and sociocultural living circumstances.

### Список литературы

1. Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
2. Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
3. Астафьева Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 51–71.
4. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию: научная монография / А. Г. Бермус. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. — 336 с.
5. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б. М. Бим-Бад. — М.: Юрайт, 2015. — 223 с.
6. Демин М. Р. Еще раз об основном вопросе философии: мышление и бытие в немецкой философии середины XIX в. / М. Р. Демин // Эпистемология & философия науки. — 2011. — Т. XXIX. — № 3. — С. 133–147.
7. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики / А. Б. Залкинд. 2-е изд., испр., доп. — М.; Л.: Государственное издательство, 1930. — 304 с.
8. Кириленко Г. Г. Краткий философский словарь / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. — М.: Аст; Слово, 2010. — 1030 с.
9. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2016. — 420 с.
10. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 438 с.
11. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая / Г. Б. Корнетов // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: материалы междунар. науч.-теоретич. конф. (Москва, 28–29 мая 2014 г.), ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. — С. 9–38.
12. Корнетов Г. Б. История педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1. — С. 197–203.
13. Корнетов Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.
14. Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
15. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с.
16. Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий; под ред. Г. Б. Корнетова. Изд. 2-е, перер., доп. — М.: АСОУ, 2015. — 492 с.
17. Педагогическая антропология: методич. рекомендации / под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова, Е. Г. Пономарева. — Ставрополь: Бюро новостей, 2007. — 177 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1141&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=106](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1141&binn_rubrik_pl_articles=106)

18. *Пешкова В. Е.* Педагогика. Ч. III. Теория и методика воспитания : курс лекций : учеб. пособие / В. Е. Пешкова. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 161 с.
19. *Пинкевич А. П.* Педагогика и марксизм / А. П. Пинкевич. — М. : Работник просвещения, 1930. — 239 с.
20. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общей ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. — М. : ОНИКС ; Мир и Образование, 2007. — 640 с.
21. *Ойзерман Т. И.* Основной вопрос философии / Т. И. Ойзерман // Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с. — С. 468.
22. *Энгельс Ф.* Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. — М. : Госполитиздат, 1961. — Т. 21. — 745 с. — С. 269–317.

***А. Ю. Гавриленко***

## **О модели урока орфографии в полиэтнических классах**

В статье рассматривается специфика преподавания орфографии в полиэтнических классах современных общеобразовательных школ. Предложен пример модели урока формирования орфографических умений и навыков учащихся, которая реализуется в рамках комбинаторного подхода к изучению орфографии, то есть ориентирована на использование компонентов различных подходов к обучению, существующих в современной образовательной практике.

**Ключевые слова:** комбинаторный подход к обучению орфографии, полиэтнические классы, модель урока орфографии.

В современной школьной методике преподавания русского языка формирование орфографических умений школьников в принципе относится к наиболее востребованным вопросам. Снижение общей культуры правописания, стремление к сокращению и упрощению русской лексики, обилие заимствований, стремление к визуализации обучения в целом приводят к снижению уровня орфографической грамотности обучающихся. Тем самым разрушается и восприятие школьниками языка как системы, а значит, причинно-следственные связи, так необходимые для правильного письма, постепенно утрачиваются.

В то же время ученики, для которых русский язык не является родным, обучаясь в общеобразовательных школах, испытывают еще бóльшие затруднения при изучении русской орфографии: находясь в языковой среде сверстников, где редко можно услышать правильную речь, и дома, где зачастую говорят на родном для данного ученика языке, такой ребенок имеет возможность овладеть основами грамотного письма только на уроках русского языка, обладая при этом весьма скудным лексическим запасом и используя в большинстве случаев «слуховое письмо».

Учащимся, для которых русский язык является неродным, требуется новый подход к освоению орфографических правил, так как, в отличие от своих русскоязычных сверстников, эти ученики не обладают знаниями уровней языка, необходимыми для понимания ряда правил (фонетики,



словообразования, лексики, грамматики). А ведь «всё искусство обучения орфографии, кажется, состоит именно в том, чтобы наилучшим образом подвести учащихся к орфографическому правилу, точно и ясно объяснить его, научить применять правило к конкретным случаям правописания» [5, с. 150].

Формирование у иноязычных учащихся орфографических навыков тесно связано с формированием навыков произношения, словообразования, грамматики. Соответственно, при обучении орфографии необходима комплексная работа по освоению всех уровней языка.

Обучение орфографии учащихся полиэтнического класса — трудоемкий процесс, в настоящее время методически и дидактически недостаточно обеспеченный. Возможное решение задач, стоящих перед учителем полиэтнического класса, лежит в области реализации моделей уроков, осуществляемых в рамках комбинаторного подхода к изучению орфографии, то есть ориентированных на использование компонентов различных подходов к обучению, существующих в современной образовательной практике.

Суть этих моделей — в сочетании методов и приемов обучения орфографии на основе принципа конвергентности, дающего возможность достичь синергетического эффекта, отсутствующего при организации обучения в рамках только одного из выбранных подходов и позволяющего решить не решенные ранее образовательные задачи — обучить орфографии учащихся полиэтнического класса с разным уровнем владения русским языком, с разными фоновыми культурными знаниями и разным уровнем сформированности орфографических умений.

Еще одной немаловажной задачей моделирования образовательного процесса на основе комбинаторного подхода является ориентация на принцип системности в обучении орфографии, слабо реализуемый в настоящее время в школьной практике, на учет специфики языковых затруднений учащихся полиэтнического класса, который проблематично осуществлять учителю русского языка, владеющего только методикой преподавания русского языка как родного, и, наконец, на принцип дифференциации как один из ведущих в работе с учащимися, владеющими русским языком на разном уровне.

Термин «модель» в различных областях науки и деятельности человека понимается неодинаково. Вслед за Л. И. Новиковой мы предлагаем рассматривать модель как «искусственно созданную систему, аналогичную естественному процессу обучения русскому языку школьников 5–9 классов» [4, с. 167], в схематическом виде представляющую те этапы, которые необходимо пройти для достижения планируемого на уроке образовательного результата.

Приведем в качестве примера одну из моделей урока формирования умений и навыков учащихся (табл. 1).

**Модель урока формирования орфографических умений и навыков  
учащихся полиэтнического класса**

Этап урока		Примерная продолжительность этапа
1. Оргмомент. Самостоятельная работа, направленная на актуализацию знаний учащихся		≈ 7 мин.
2. Анализ орфограмм в тексте		≈ 15 мин.
Неосложненное списывание	Беседа с учителем	
Составление схемы	Анализ примеров	
Осложненное списывание	Работа по моделям	
3. Игра с мячом		≈ 5 мин.
4. Языковые игры	4. Объяснительный диктант	≈ 15 мин.
5. Подведение итогов урока. Повторение правила и алгоритма его использования		≈ 3 мин.

**1. Оргмомент. Самостоятельная работа,  
направленная на актуализацию знаний учащихся**

Урок формирования умений и навыков является минимум вторым уроком по изучаемой теме, поэтому целесообразным представляется проведение промежуточного контроля знаний данного материала для последующей орфографической работы. Однако задачей этого контроля является не столько фиксация результата, которого учащиеся достигли на момент проведения самостоятельной работы, сколько диагностика уровня усвоенности нового знания. Следовательно, наиболее удачным видом самостоятельной работы в этой ситуации будет письмо с копировальной бумагой. Написав слова с изученным видом орфограммы, учащиеся сдают учителю на проверку саму работу, оставив у себя ее копию. Проверка этой копии вместе с учителем и объяснение допущенных ошибок позволяет ученику не только получить хорошую оценку (в случае исправления всех ошибок), но и сконцентрировать внимание на изучаемой орфограмме, а также повторить порядок действий при выборе правильного написания.

**2. Анализ орфограмм в тексте (неосложненное списывание),  
составление схемы / конструирование слов по образцу**

Если самостоятельная работа на первом этапе урока предполагает последующую совместную проверку, поэтому может быть осуществлена фронтально, то на втором этапе урока необходима дифференциация заданий для уровневого усвоения материала.

С целью выработки орфографической зоркости учащимся — носителям языка предлагается текст, в котором необходимо найти и графически обозначить изучаемую орфограмму, после чего составить алгоритм действий при выборе правильного написания. Если в классе немного учащихся, слабо вла-

деющих русским языком, уместным будет ввести в урок соревновательный элемент, предложив конкурс на самый понятный и красивый алгоритм, который станет подарком одноклассникам, испытывающим затруднения в освоении данного вида орфограммы. В качестве закрепления данного материала учащимся предлагается текст для осложненного списывания (с пропусками букв).

Учащиеся, слабо владеющие русским языком, на этом этапе урока сначала работают под руководством учителя, анализируя предлагаемые примеры слов с изучаемой орфограммой и пользуясь справочным материалом, а затем составляют слова по предложенным образцам, что позволяет автоматизировать умение подбирать проверочное слово, то есть правильно писать слова с изученными орфограммами.

Для учителя наиболее трудной задачей на этом этапе урока является распределение времени между группами учащихся: в тот момент, когда учащиеся, слабо владеющие русским языком, составляют пары слов для справок и анализируют образцы, учитель работает с носителями языка, комментируя составление ими алгоритма действий и инструктируя их перед осложненным списыванием. Таким образом, внимание учителя оказывается равномерно рассредоточенным между всеми учениками. Данная практика во многом опирается на опыт преподавания в малокомплектных школах, когда учитель вынужден дифференцировать задания не только по возрасту учащихся, но и по предметам, которые необходимо преподавать одновременно.

Ниже приведены примеры образцов, которые были использованы во время опытного обучения при реализации данной модели (на уроке формирования умений и навыков по теме «Правописание проверяемых согласных в корне слова»).

**Образец 1** [2, с. 11]. Властный — власть:

Честный —

Радостный —

Областной —

Страстный —

**Образец 2** [1, с. 19]. Близкий — близок:

Низкий —

Вязкий —

Скользкий —

Дерзкий —

**Образец 3.** Везти — везу:

Ползти — ползу

Идти —

Отгрызть —

### **3. Игра с мячом**

Урок формирования умений и навыков орфографически грамотного письма закономерно предполагает большое количество письменной рабо-

ты на уроке. Соответственно, для младших подростков, каковыми являются учащиеся 5-х классов, а особенно — при условии сокращения зоны активного внимания у современных детей (в силу активного развития информационно-коммуникационных технологий и, как следствие, постоянного воздействия на детей потока информации), концентрация внимания на учебном материале в течение всего хода урока представляется трудновыполнимой задачей.

Наиболее простым и эффективным способом снятия усталости и восстановления работоспособности детей являются игры, связанные с двигательной активностью. Включение физкультминутки в середину учебного занятия может дать обратный эффект, если она не будет связана с темой урока, а будет восприниматься учащимися как мини-перемена. Таким образом, использование игры с мячом требует наличия конкретной образовательной цели, ради которой игра проводится. Подобной целью может стать подбор проверочных слов, озвучивание опознавательного признака или названия орфограммы.

Ход игры прост: учитель называет слово, бросает мяч одному из учеников, тот ловит мяч, встает и — в зависимости от цели игры — озвучивает проверочное слово, или название данного вида орфограммы, или ее опознавательный признак, а затем возвращает мяч учителю. Если материал усвоен классом хорошо, то роль ведущего могут выполнять сами ученики, самостоятельно называя следующее слово и бросая мяч.

Использование таких игр в ходе урока позволяет переключить внимание учащихся, повысить их работоспособность и познавательный интерес на следующих этапах урока.

#### **4. Языковые игры. Объяснительный диктант**

Закономерно, что для закрепления сведений об изученных видах орфограмм для носителей языка и для учащихся, слабо владеющих русским языком, требуется различное количество времени, поэтому на данном этапе урока вновь происходит дифференциация заданий: учащиеся, для которых русский язык является родным, готовы к творческим заданиям, в то время как ученикам, для которых русский язык родным не является, необходима работа с объяснением орфограмм и определением условий их выбора.

Языковые игры, используемые на данном этапе урока, должны быть связаны с изучаемым видом орфограммы и представлять для детей трудность, чтобы игра была увлекательной.

Так, на уроке по теме «Проверяемые согласные в корне слова» были использованы следующие языковые игры [3].

##### **1. «Почему вместе?»**

- 1) мороз, блузка, повязка;
- 2) лестница, солнце, властный.

##### **2. Найди «третий лишний» по нескольким основаниям:**

- 1) дудка, сладко, ветка (3 основания);
- 2) коллектив, аллея, русский (3 основания).

### 3. Продолжи цепочку:

ги\_кий, була\_ка, мя\_кий ...

*Какое слово должно быть следующим и почему? Подбери максимальное количество слов в цепочке.*

Объяснительный диктант, который на этом этапе урока пишут учащиеся, слабо владеющие русским языком, и ученики, у которых правописание изучаемой орфограммы вызывает затруднение, предполагает комментирование своего выбора учащимися, что является залогом формирования умения правильно писать слова с изученными орфограммами и умения объяснить свой выбор.

### 5. Подведение итогов урока.

#### **Повторение правила и алгоритма его использования**

В данной модели предлагается традиционное подведение итогов урока, завершающее серию выполненных на уроке упражнений и систематизирующее знания учащихся: ученики озвучивают вид орфограммы, которому был посвящен урок, ее опознавательные признаки и условия выбора, правило, которым они руководствовались при выборе правильного написания слова, и порядок тех действий, которые они при этом совершали.

Ведущим в данной модели является деятельностный подход, обеспечивающий поэтапное овладение учащимися орфографическими умениями, однако при этом важным становится компонент бихевиористского подхода, позволяющего включить в урок задания, связанные с работой по образцам, когнитивного и коммуникативного подходов, реализацией которых становятся языковые игры и игры с мячом. Также важным для данной модели является личностно ориентированный подход, так как материал урока, построенного на основе данной модели, направлен на развитие языковой личности учащихся.

Специфика орфографии русского языка, психологические особенности усвоения учащимися различного орфографического материала, востребованность знаний из разных разделов языка для понимания сути изучаемой орфограммы позволяют использовать в рамках одного типа урока разные варианты моделей организации учебных занятий, чтобы учитель, исходя из специфики класса и особенностей усвоения учащимися учебного материала, мог выбрать наиболее эффективную модель обучения.

Естественно, предлагаемой в статье моделью не исчерпываются возможности формирования орфографических умений учащихся. Данная модель построения урока — лишь пример того, как, в зависимости от стоящих перед учащимися образовательных задач компилируя определенные компоненты подходов в рамках комбинаторного, учитель может выстроить урок в полиэтническом классе, учитывая возможности и потребности учеников с любым уровнем владения русским языком. Апробация этой и подобных моделей в ходе опытного обучения показала востребованность такой формы построения учебного процесса и актуальность комбинаторного подхода, позволяю-

щего учитывать достижения всех существующих в современной образовательной практике подходов к обучению.

The article discusses special aspects of teaching orthography in multiethnic classes of modern secondary schools. The author suggests a model lesson aimed at formation of orthographic skills of pupils, which is implemented within the combinatorial approach to the study of orthography, i.e. it is focused on the use of components from different teaching approaches existing in modern educational practice.

**Keywords:** combinatorial approach to orthography teaching, multiethnic classes, orthography model lesson.

### Список литературы

1. *Баранов М. Т.* Русский язык. 5 класс / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др. В 2 ч. — М. : Просвещение, 2010.
2. *Быстрова Е. А.* Русский язык. 5 класс (учебник для общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения) / Е. А. Быстрова, О. М. Александрова, О. В. Зеленова, В. Е. Семенова. — М., 2004.
3. *Винокурова Н. К.* Развиваем познавательные возможности учащихся / Н. К. Винокурова. — М. : ООО «Центральное издательство», 2005.
4. *Новикова Л. И.* Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры : монография / Л. И. Новикова. — М. : Прометей, 2005. — 400 с.
5. *Рождественский Н. С.* Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.

---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*М. Р. Гинзбург*

## **Самоопределение личности в социальной действительности**

Обретение чувства идентичности является психологической задачей старшего подросткового и юношеского возрастов. Рассмотрение человека как двойственного, духовно-материального существа позволяет объяснить двойственный характер этого явления. В человеке сосуществуют смысловой и пространственно-временной аспекты. Самоопределение представляет собой обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализацию в пространстве и времени.

**Ключевые слова:** самоопределение, ценность, смысл.

На границе старшего подросткового и младшего юношеского возрастов взаимодействие развивающейся, формирующейся личности и общества обретает форму личностного самоопределения. В англоязычной литературе наиболее близким к понятию самоопределения является понятие личностной идентичности (Personalidentity). У истоков изучения идентичности лежат работы Е. Erikson (1968), который рассматривал обретение чувства идентичности как психологическую задачу старшего подросткового и юношеского возрастов. Формирование идентичности понимается как процесс, укорененный и в индивиде, и в культуре, процесс, который устанавливает «идентичность этих идентичностей» [7, с. 22]. Чувство идентичности, — указывает Е. Erikson, — несет с собой овладение проблемами детства и истинную готовность лицом к лицу встретиться с изменениями взрослого мира. Это чувство необходимо для того, чтобы принимать взрослые решения.

В целом ряде эмпирических исследований изучалась связь личностных характеристик молодых людей и особенностей их поведения с различными уровнями сформированности личностной идентичности. Так, обнаружена отрицательная корреляция между степенью сформированности личностной идентичности и тревожностью (J. E. Marcia, 1967; P. A. Starkand, A. J. Traxler, 1974). Установлено, что молодые люди с недостаточно сформированной идентичностью обладают конфликтными личностными профилями по ММРІ (Н. Р. Oshmanand, М. Manosevitz, 1974). При низкой сформированности личностной идентичности более значительным оказывается расхождение между собственным образом «Я» и восприятием молодого человека другими людьми (М. Bunt, 1968). Низкая сформированность идентичности связана с более низкой самостоятельностью (D. Matteson, 1975), с внешним

локусом контроля (С. К. Waterman, М. Е. Buebeland, А. S. Waterman, 1970). Установлено, что старшие подростки и юноши (девушки) с развитой личностной идентичностью более склонны принимать на себя ответственность за свою жизнь, более независимы и активны, в то время как молодые люди с недостаточно сформированной идентичностью зависимы и пассивны (J. Andrews, 1973).

Существенным моментом личностного самоопределения является формирование ценностно-смысловой системы, связанной с представлением о смысле собственной жизни. Показано, что те молодые люди, которые нашли смысл в жизни, более позитивно относятся к своим повседневным обязанностям, более инициативны и лучше справляются с жизненными изменениями, чем те, кто характеризуется отсутствием смысла в жизни (Н. Niemi, 1987). Формирование личностной идентичности связано с потребностью разбираться в ценностях жизни; исследователями неоднократно подчеркивается тот факт, что поиск ответов на эти вопросы неразрывно связан с ценностями того общества, в котором живет молодой человек. Как указывал Е. Erikson, те основания, на которых молодые люди осуществляют определение своей идентичности, — это их связь с социумом, с обществом.

Одной из основных характеристик личностного самоопределения в указанных возрастах является устремленность в будущее; самоопределение также связано с выбором профессии. Что касается устремленности в будущее, впервые содержательный психологический анализ ориентации на будущее осуществил К. Левин (1973). Он показал, что наличие временной перспективы на будущее, ясных целей положительно связано с активностью и продуктивностью деятельности в настоящем. Ограниченность же или отсутствие временной перспективы ведет к пассивности, дезориентации, неэффективности деятельности. Он показал также, что основной путь создания устойчивой временной перспективы — это ее включение в более широкую общественную перспективу. Переход от подростка к юноше К. Левин связывал с увеличением объема временной перспективы. В ряде исследований было установлено, что у социально дезадаптированной молодежи временная перспектива менее протяжена, а также хуже структурирована.

В результате анализа работ, посвященных личностному самоопределению, выделяется его важнейшая особенность — пронизывающая все аспекты самоопределения своеобразная «двуплановость» — одновременное существование разнородных элементов, выполняющих различные функции. Так, ценности и смыслы (которые характеризуются стремлением преодолеть конечность жизни) являются центральным содержанием личностного самоопределения; с другой стороны, они неразрывно связаны со способами и формами своей реализации, которые, безусловно, принадлежат к сфере конечного. Обратившись к временной перспективе, мы видим, с одной стороны, «идеальные» цели, лежащие в той же плоскости, что и ценности, а с другой — конкретные, достигаемые цели, по-видимому, связанные со способами



и формами реализации ценностей. Наконец, двойственностью характеризуется и выбор профессии — с одной стороны, романтическая направленность, с другой — реальный выбор. Выявление единого основания этой характеристики, пронизывающей все самоопределение, позволит продвинуться в понимании этого явления.

За каждым психологическим исследованием лежит — явно сформулированное или неявно подразумеваемое — определенное представление о природе человека. В большинстве современных научных психологических подходов человек рассматривается как социальное существо (которым он, без сомнения, является); в результате в центре внимания исследователей оказываются социальные взаимодействия, социальное формирование и функционирование психики. Однако существует и иной взгляд на природу человека, который, не отменяя того факта, что человек является и живым организмом, и социальным существом, позволяет по-иному подойти к изучению ряда традиционных для психологии проблем. Имеется в виду традиция, развивающаяся в отечественной философии, в соответствии с которой человек рассматривается как двойственное, духовно-материальное существо. Эта традиция связана с именами Н. А. Бердяева, С. Л. Франка, М. М. Бахтина, С. Л. Рубинштейна, А. С. Арсеньева.

Н. А. Бердяев [3] с присущей ему образностью так говорит об этом: «Человек — точка пересечения двух миров. Об этом свидетельствует двойственность человеческого самосознания, проходящая через всю его историю. Человек осознает себя принадлежащим к двум мирам, природа его двоится, и в сознании его побеждает то одна природа, то другая. И человек с равной силой обосновывает самые противоположные самосознания, одинаково оправдывает их фактами своей природы» [3, с. 296]. Н. А. Бердяев считает человека принадлежащим к двум мирам — миру природы и миру духа. Более того, в этой двойственности основная роль принадлежит тому, что внеприродно, вневременно. «Познание себя частью природного мира есть вторичный фактор человеческого сознания — первично дан себе человек и переживает себя человек как факт внеприродный, внемирный. Человек... осознает свою бесконечную природу, которая не может быть удовлетворена и насыщена временными существованиями» [3, с. 297]. В этом отрывке Н. А. Бердяев характеризует важнейшую особенность двойственной природы человека, конкретизируя его одновременную принадлежность к духовному и к материальному: с одной стороны, человек сопричастен бесконечности, и эта сопричастность является важнейшим фактором его сознания, с другой — поскольку, как существо биологическое, он конечен, его осуществления с необходимостью разворачиваются во времени — откуда постоянная неудовлетворенность этими осуществлениями.

По Н. А. Бердяеву, одной из центральных характеристик человеческого бытия является противоречие между временностью его бытия и его деяний и его принадлежностью к вневременному.

С. Л. Франк [4] указывает не только на противоречие между временным и вневременным, но и на их сосуществование, на необходимую связь между ними. Сущность этой связи заключается в том, что бесконечное, вневременное проявляется во временном; более того, оно является его основанием.

Таким образом, духовное, вневременное бытие является основанием бытия временного, телесного; мало того, оно является его осмысляющим основанием. Двойственная природа человека конкретизируется как сосуществование в человеке вневременного и временного аспектов, причем в этом соотношении вневременной аспект является носителем смыслов и осмысляющим основанием временного.

Весьма существенное и крайне плодотворное в психологическом отношении развитие этой темы мы находим у М. М. Бахтина [2]. Прежде всего это противоположности (при одновременном сосуществовании) смыслового содержания жизни и ее пространственно-временного развертывания. Подход М. М. Бахтина — уже не чисто философский, но скорее философско-психологический; он показывает, что противоречие между духовным и материальными аспектами бытия (которое — что очень важно — уже конкретизировано как противоречие между его смысловым и пространственно-временными аспектами), является напряженным противоречием, пронизывающим жизнь конкретного индивида, более того — формирующим ее основу.

Отметим две чрезвычайно важные идеи, развиваемые М. М. Бахтиным; первая — о том, что субъективная целостность личности является смысловой целостностью, и вторая — о «техничности» пространства и времени, то есть о том, что для человека пространство и время (а тем самым и его действия, которые разворачиваются в пространстве и времени) являются средством реализации его смысловой организации. Более того, М. М. Бахтин говорит об ответственности человека за эту реализацию. Таким образом, М. М. Бахтин утверждает наличие в жизни человека пространственно-временных и содержательно-смысловых аспектов — «пространственно-временная определенность и эмоционально-волевые тона и смыслы» [2, с. 115]. Соотнесенность смысловых и пространственно-временных аспектов есть, собственно, соотнесенность смысла и действительности. В связи с тем что на человеке лежит ответственность за формирование собственного смыслового единства и за его реализацию, становление человека обретает форму определения себя в мире — самоопределения. Бахтин также отмечает важную характеристику самоопределения, на которую указывали и психологи, — его ориентированность в будущее. По словам М. М. Бахтина, «ценностный центр самоопределения сдвинут в будущее».

Таким образом, двойственная природа человека, наличие в жизни человека ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов выводит нас на проблему самоопределения, которая с необходимостью подразумевает рассмотрение будущего. И здесь М. М. Бахтин проводит различие, важ-

ность которого с психологической точки зрения трудно переоценить, а именно — различие между временным и смысловым будущим. Смысловое будущее выступает для человека как идеальное проецирование себя в будущее, как область, ценностно мотивирующая личностное развитие; «осознавать самого себя активно — значит освещать себя предстоящим смыслом; вне его меня нет для себя самого» [2, с. 105]. Тем самым смысловое будущее играет первостепенную роль в личностном самоопределении.

Итак, работы М. М. Бахтина позволяют сделать шаг от чисто философского представления о двойственной природе человека к его психологическому осмыслению. Важнейшими моментами для нас являются различие пространственно-временного и ценностно-смыслового аспектов человеческого существования, их конкретизация в смысловом и временном будущем и их роль в личностном самоопределении человека.

Для одного из наиболее философски ориентированных отечественных психологов — С. Л. Рубинштейна — центральным является отношение «Человек — Мир» (см.: [1]). В рамках этого отношения он характеризует двойственность человека как противоречие между конечностью и бесконечностью. Для С. Л. Рубинштейна противоречие, лежащее в основе двойственной природы человека, является порождающим противоречием, причем именно причастность человека к бесконечному (пространственный аспект; М. М. Бахтин говорит о вневременном) является основанием целостности человека.

Так же, как М. М. Бахтин рассматривал соотношение вневременного и временного (вневременное проявляется во временном, находит в нем свое выражение), С. Л. Рубинштейн рассматривает соотношение бесконечного и конечного; бесконечность для него представляет собой внутреннее содержание личностного развития, которое понимается как реализация индивидом своей потенциальной универсальности, бесконечности.

Итак, человек является двойственным, духовно-материальным, бесконечно-конечным, вневременно-временным существом. Эта двойственность является порождающим противоречием, задающим его собственно человеческое существование. Эти два аспекта человеческого существования могут быть описаны как «вертикальная» и «горизонтальная» размерности. Причем «вертикальная» составляющая осмысляет человеческое существование, обеспечивая его ценностно-смысловое единство; проявляется же и реализуется она в «горизонтальной» составляющей. Обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение им себя в мире — самоопределение. Существенной особенностью самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего — смысловое и временное будущее. Таким образом, рассмотрение личностного самоопределения подразумевает рассмотрение единства ценностно-смысловой и пространственно-временной организации жизни человека.

Formation of the personal identity is a psychological task of the adolescence. Perception of a person as double-natured, spiritual and material creature explains the double nature of this phenomenon. The conceptual and time-space aspects co-exist in a person. Formation of personal identity is the process of acquiring of axiological unity by the person and implementation of this unity in time and space.

**Keywords:** personal identity, value, meaning.

### Список литературы

1. *Арсеньев А. С.* Размышление о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» / А. С. Арсеньев // Вопросы философии. — 1993. — № 5.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1979.
3. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М., 1989.
4. *Франк С. Л.* Сочинения / С. Л. Франк. — М., 1990.
5. *Andrews J.* The relationship of values to identity achievement status / J. Andrews // J. of Youth and Adolescence. — 1973. — 2 (2). — 133–138.
6. *Bunt M.* Ego identity: Its relationship to the discrepancy between how an adolescent views himself and how he perceives the others view him / M. Bunt // Psychology. — 1968. — 5 (3). — 14–25.
7. *Erikson E. H.* Identity: Youth and crises / E. H. Erikson. — N. Y., 1968.
8. *Lewin K.* Time perspective and morale // In: Lewin K. Resolving social conflicts. — L., 1973.
9. *Marcia J. E.* Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, general maladjustment and authoritarianism / J. E. Marcia // J. of Personality. — 1967. — 35 (1).
10. *Matteson D. R.* Adolescence today: Sex roles and the search for identity / D. R. Matteson. — Homewood, 1975.
11. *Niemi H.* The meaning of life among secondary pupils. Dept. of Education Univ. of Helsinki research bull. № 65. — Helsinki, 1987.
12. *Osman H. P. and Monosevitz M.* The impact of the identity crisis on the adjustment of late-adolescent males // J. of Youth and adolescence. — 1974. — 3. — 207–216.
13. *Stark P. A. and Traxler A. J.* Empirical validation of identity crisis in late adolescence // J. of Psychology. — 1974. — 41. — 279–284.
14. *Waterman C. K., Buebel M. E. and Waterman A. S.* The relationship between resolution of the identity crisis and outcomes of previous psychological crises. Proceedings of the 78<sup>th</sup> annual Convention of the American Psychological Association, 1970, 467–468.

---

---

## Сведения об авторах

**Бабошина Елена Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Курганского государственного университета. E-mail: ebaboshina@rambler.ru

**Боргояков Сергей Александрович** — доктор педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории анализа состояния и перспектив развития образования РАО, г. Москва. E-mail: borgsergey@rambler.ru

**Воронина Марина Васильевна** — старший преподаватель Благовещенского государственного педагогического университета. E-mail: greenaqu@mail.ru

**Гавриленко Анастасия Юрьевна** — аспирант кафедры теории и практики преподавания русского языка и русского как иностранного МПГУ, учитель СП № 4 имени Н. В. Гоголя Государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназия № 1529 им. А. С. Грибоедова» г. Москвы.

**Гинзбург Михаил Романович** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра Московского психолого-социального университета. E-mail: mguinz@mail.ru

**Кипурова Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого. E-mail: skipurova@gmail.com

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ПО Московской области «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru

**Коростелева Татьяна Викторовна** — доктор педагогических наук, профессор Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма. E-mail: korosteleva\_tv@bk.ru

**Лебедев Сергей Александрович** — доктор философских наук, профессор, кафедра философии МГТУ им. Н. Э. Баумана. E-mail: saleb@rambler.ru

**Лукацкий Михаил Абрамович** — кандидат философских, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: theoru@insrao.ru

**Салов Александр Игоревич** — кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления». E-mail: salovalex69@mail.ru

**Сверчкова Анастасия Викторовна** — кандидат педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе Алексинского химико-технологического техникума. E-mail: a.v.sverchkova@mail.ru

**Цыренов Владимир Цыбикжапович** — доктор педагогических наук, заведующий лабораторией инновационных технологий в области защиты детства ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет». E-mail: volod\_1963@mail.ru

**Шайденко Надежда Анатольевна** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, депутат Государственной Думы. E-mail: nashaidenko@gmail.com

**Шапошникова Татьяна Дмитриевна** — старший научный сотрудник Института стратегии образования Российской академии образования, кандидат педагогических наук. E-mail: tatianashap@inbox.ru

**Шишова Евгения Олеговна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». E-mail: evgshishova@yandex.ru

---

---

# Authors

***Baboshina Elena Borisovna*** — Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Chair of Pedagogics, Kurgan State University. E-mail: ebaboshina@rambler.ru

***Borgoyakov Sergey Alexandrovich*** — Dr. of Science (pedagogics), Senior Researcher, Laboratory for Analysis of Education Current State and Development Trends, Russian Academy of Education. E-mail: borgsergey@rambler.ru

***Gavrilenko Anastasia Yurievna*** — post-graduate at Chair of Theory and Practice of Teaching of the Russian Language and Russian as Foreign, Moscow State Pedagogical University, teacher, N. V. Gogol Structural Division No. 4, A. S. Griboedov Moscow Gymnasium No. 1529.

***Ginzburg Mikhail Romanovich*** — Dr. of Science (psychology), Professor, Senior Researcher, Scientific Investigation Center, Moscow University of Psychology and Sociology. E-mail: e-mail: mguinz@mail.ru

***Kipurova Svetlana Nikolayevna*** — Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Chair of Pedagogics, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. E-mail: skipurova@gmail.com

***Kornetov Grigory Borisovich*** — Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Chair of Pedagogics, Academy of Public Administration. E-mail: kgb58@mail.ru

***Korosteleva Tatiana Victorovna*** — Dr. of Science (pedagogics), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism. E-mail: korosteleva\_tv@bk.ru

***Lebedev Sergey Alexandrovich*** — Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University. E-mail: saleb@rambler.ru

***Lukatsky Mikhail Abramovich*** — Candidate of Science (philosophy), Dr. of Science (pedagogics), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Theoretical Pedagogics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: theoru@insrao.ru

***Salov Alexander Igorevich*** — Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Rector, Academy of Public Administration. E-mail: salovalex69@mail.ru

***Shaydenko Nadezhda Anatolievna*** — Dr. of Science (pedagogics), Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Deputy of the State Duma. E-mail: nashaidenko@gmail.com

***Shaposhnikova Tatiana Dmitrievna*** — Candidate of Science (pedagogics), Senior Researcher, Institute of Education Strategy at Russian Academy of Education. E-mail: tatianashap@inbox.ru

***Shishova Evgeniya Olegovna*** — Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Chair of General and Practical Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University. E-mail: evgshishova@yandex.ru

***Sverchkova Anastasia Victorovna*** — Candidate of Science (pedagogics), Deputy Director for Educational Work, Alexinsky Chemical Engineering College. E-mail: a.v.sverchkova@mail.ru

***Tsyrenov Vladimir Tsybikzhapovich*** — Dr. of Science (pedagogics), Head of Laboratory of Innovative Technologies in the Field of Childhood Protection, Buryat State University. E-mail: volod\_1963@mail.ru

***Voronina Marina Vasilievna*** — Senior Lecturer, Blagoveshchensk State Pedagogical University. E-mail: greenaqua@mail.ru



---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

**Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.**

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

**Редколлегия рукописи не возвращает.**



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Лицензия: регистрационный № 1478 от 28 мая 2015 года, на бланке серии 90Л01 № 0008476  
Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1335 от 17 июня 2015 года,  
на бланке серии 90А01 № 0001419

В Московском психолого-социальном университете работает диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим и педагогическим наукам:

19.00.07 — педагогическая психология;

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики  
и образования.

**Адрес университета:**

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а

**Единая справочная:**

(495) 796-92-62, доб. 1014

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: [mpsu@mpsu.ru](mailto:mpsu@mpsu.ru)



## Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

**«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии».** Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

**«Известия Российской академии образования».** Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

**«Мир психологии»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики».** Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

**«Публичное и частное право».** Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

---

Справки о наличии книг, отправке заказов,  
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы  
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,  
а также по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru)

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются  
на льготных условиях.**

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 71933**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.  
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии образования**  
*Научный журнал*  
**2016, № 3 (39)**

Подписано в печать 23.09.2018. Формат 70х100/16.  
Усл. печ. л. 14,19. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ  
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6  
Тел.: (495) 650-38-80