

Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

**ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ИСТОРИЯ И
СОВРЕМЕННОСТЬ**

Издательство Политехнического университета
Санкт-Петербург
2019

Министерство образования и науки Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
ИСТОРИЯ И
СОВРЕМЕННОСТЬ
Монография

Издательство Политехнического университета
Санкт-Петербург
2019

ББК
Ф

Рецензенты:

Доктор философских наук А.И. Бродский (Санкт-Петербургский
государственный университет)

Доктор философских наук Н.А. Васильева (Санкт-Петербургский
государственный университет)

Доктор философских наук А.О. Туфанов (Санкт-Петербургский
государственный аграрный университет)

Ответственные редакторы:

И.Д. Осипов, С.Н. Погодин

Философия образования. История и современность. Коллективная
монография / отв. ред. И. Д. Осипов, С. Н. Погодин. – СПб.: Изд-во
Политехн. ун-та, 2019. – 398 с.

В монографии анализируются проблемы толерантности и образования в
постсекулярном мире, конкуренции мировоззрений в сфере образования, особенности
цифровизации и цифровой грамотности как условия развития образовательной среды.
Значительное внимание уделяется политике медиа.

В монографии также исследуются традиции отечественной философии
образования, русской педагогической мысли. Они исходят из органичного синтеза в
процессе образования просвещения и нравственного воспитания, направленного на
формирование целостной личности. В русской философии образования особую
значимость имеют идеи М.В. Ломоносова, А.И. Герцена, А.С. Хомякова, В.И. Герье,
русских эмпириокритиков-А.А. Богданова, П.С. Юшкевича. Проблематика монографии
затрагивает и международный контекст философии образования, который включает
сравнительный анализ подходов к образованию в Швеции, Финляндии, Китае и
Великобритании.

Печатается по решению

Совета по издательской деятельности Ученого совета

Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

© Осипов И.Д., Погодин С.Н., научное
редактирование, 2019

© Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2019

ISBN

УДК I (091)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Философия образования исследует теоретические и ценностные основания педагогической деятельности и образования, методологию педагогического знания, рассматривает образовательный идеал, который влияет на государственную политику и общественную практику. Философия образования получила свою конкретику в середине XX века, когда в США, а затем и в Европе были созданы специальные общества по философии образования. В последующем возникли различные направления философии образования: аналитическое, экзистенциально-диалогическое, герменевтическое, феноменологическое и др. Вместе с тем сама проблематика философии образования была представлена и ранее - в работах античных философов Платона, Аристотеля, Цицерона, мыслителей эпохи Просвещения Д.Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Канта. Актуальность философии образования во многом определяется формированием информационного общества, переходом к массовому радиовещанию, телевидению, распространению мобильной связи и Интернета. Это требует коренной перестройки всей системы образования, совершенствования методической работы и создания новой методологии образования. При этом, несмотря на цифровизацию сферы образования и её насыщение новыми компьютерными технологиями, в учебном процессе получает особую значимость профессиональная подготовка преподавателя, его мировоззрение и нравственная позиция.

В монографии анализируются проблемы толерантности и конкуренции мировоззрений в сфере образования, особенности цифровизации и цифровой грамотности как условия развития образовательной среды. Значительное внимание уделяется медиаобразованию. Оно позволяет критически осмысливать и создавать медиатексты, определять источники медиатекстов, их политические,

социальные, коммерческие, культурные интересы и контексты, интерпретировать медиатексты, а также ценности, распространяемые медиа, отбирать соответствующие медиа для создания и распространения медиатекстов. Следует отметить, что медиаобразование в России в последние годы последовательно развивалось в процессе преподавания курсов информатики, культуры медиа, философии медиа. Важное место в современном образовании занимает и он-лайн образование, позволяющее дистанционно и качественно обучать людей. В книге обращается внимание на роль практики обучающихся в реализации социальной миссии конфликтологии, на особенности правового и военного образования, специфики преподавания истории философии в вузах.

В монографии также исследуются традиции отечественной философии образования, которые исходят из органичного синтеза научного просвещения и нравственного воспитания, направленного на формирование личности, ответственной за свои действия перед обществом. В русской философии образования особую значимость имеют педагогические идеи М.В. Ломоносова, Л.Н. Толстого, П.Г. Редкина, А.И. Герцена, А.С. Хомякова, В.И.Герье, русских эмпириокритиков- А.А. Богданова, П.С. Юшкевича. Проблематика монографии затрагивает и международный контекст философии образования, который включает сравнительный анализ подходов к образованию в Швеции, Финляндии, Китае и Великобритании.

*Заведующий кафедрой
истории философии
Института философии СПбГУ
Профессор И.Д. Осипов*

*Директор Высшей школы
Международных отношений
ГИ СПбПУ
Профессор С.Н. Погодин*

Глава 1

**ОБРАЗОВАНИЕ В
СОВРЕМЕННОМ
РОССИЙСКОМ
ГОСУДАРСТВЕ**

УДК 130.2

В.Ю. Быстров, С.И. Дудник

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ В
ПОСТСЕКУЛЯРНОМ МИРЕ ¹**

**TOLERANCE AND EDUCATION IN THE POST-SECULAR
WORLD**

БЫСТРОВ Владимир Юрьевич - доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философской антропологии Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: vyb83@yandex.ru

BYSTROV Vladimir Y. - Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: vyb83@yandex.ru

ДУДНИК Сергей Иванович - доктор философских наук, профессор, директор Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: s.i.dudnik@gmail.com

DUDNIK Sergei I. - Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: s.i.dudnik@gmail.com

В статье рассматривается проблема толерантности, неизбежно возникающая в университетском образовании в эпоху постсекулярности. Раскрыты основные признаки эпохи постсекулярности и ее отличие от эпохи секуляризма. Показано, что невозможно не только возвращение к секулярному обществу, но и возвращение к тому доминирующему положению религиозного образования в университетах, которое было характерно для до-секулярной эпохи

In the article there is considered tolerance problem which is inevitably arising in university education during a post-secularity era. The main signs of an era of post-secularity and its difference from a secularism era are disclosed. It is shown that is impossible not only return to secular society, but also return to dominant position of religious education at the universities which was characteristic of secular era

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект 19-011-00779 «Нелиберальные концепции толерантности: история, практика, перспективы»

ТОЛЕРАНТНОСТЬ, УНИВЕРСИТЕТ, СЕКУЛЯРИЗМ, ПОСТ-СЕКУЛЯРИЗМ

TOLERANCE; UNIVERSITY; SECULARISM; POST-SECULARISM

Процессы секуляризации, начало которых в западноевропейской цивилизации относится к концу XVII столетия, не могли не затронуть и Россию. В российском обществе эти процессы не столько способствовали общественному прогрессу, сколько вызывали острые социальные конфликты. Именно с этими процессами было связано специфическое для России разделение светского и религиозного образования, которое привело к несвойственной Европе замкнутости церковных образовательных учреждений, опасавшихся утратить свою автономию, и исключительно светскому характеру университетов, отвергавших любые попытки введения богословских предметов в структуру своих образовательных программ. В советский период это разделение достигло максимальной остроты, и уже Декрет СНК от 23 января 1918 г. «Об отделении Церкви от Государства и школы от Церкви» не только прямо запрещал Церкви принимать какое-либо участие в светском образовании и в воспитании молодого поколения, но и декларировал отказ от всякой возможности развития самого религиозного образования.

Однако, в настоящее время многие теологи и религиоведы как Запада, так и России, говорят о том, что эпоха секуляризации осталась в прошлом. Такое утверждение становится ключевым моментом многих современных теологических концепций, например, теории «безрелигиозного христианства» Д.Бонхеффера [2], «теологии освобождения» Х.Кокса[7], «теологии смерти Бога»

Т.Альтицера[1], и некоторых других. В целом, в самых общих чертах эта новая ситуация характеризуется новым соотношением таких категорий, как «сакральное» и «профанное». Можно говорить о трех эпохах- досекулярной, секулярной и постсекулярной. Досекулярная эпоха хотя имеет в ряду своих признаков разделение сакрального и профанного, но это разделение существует лишь для внешнего взгляда, тогда как на самом деле область сакрального охватывает собой все проявления человеческого существования, включая и те, которые обыденное сознание относит к сфере профанного. Секулярная эпоха вводит строгое разграничение между сакральным и профанным, пытается установить автономные основания для сферы мирского. Постсекулярная эпоха возникает как логическое следствие секуляризации, в условиях, когда теперь уже не сакральное, а профанное охватывает все человеческое существование. «Но парадокс (или, наоборот, логическое следствие) секуляризации заключается в том, что, выделяя некую “новую субстанцию” абсолютно светского, то есть такого светского, которое является светским вне и помимо отношения с религиозным (вещь, ранее немыслимая), теоретики и практики секуляризации в то же время и тем самым получили и новую “субстанцию” религии. Появилась, так сказать, *чисто религиозная религия*, не имеющая обязательного отношения к тому, что не является собственно религиозным.» [9, С. 258]

Постсекулярная эпоха в глазах теологов и религиоведов является эпохой возрождения сакрального в профаном мире, в мире, где «Бог умер». К постсекулярной теологии следует отнести и такое течение, как традиционализм Р.Генона и Ю.Эвола, которые стремятся обнаружить сакральное не в какой-то исторически

определенной религиозной форме, а в Традиции, в сумме сверхчеловеческих знаний, являющихся истоком и скрытой основой любой религии. По убеждению традиционалистов такой источник сакрального, как Традиция, неуничтожим, тогда как все религии давно превратились в пустую, лишенную истины оболочку. Это в полной мере соответствует парадигме постсекулярности.

Возможно, более глубокое обоснование этой же парадигмы следует видеть в словах М.Хайдеггера: «Лишь исходя из существа Святыни можно помыслить существо божественности. Лишь в свете существа божественности можно помыслить и сказать, что должно называться словом «Бог» [15, С. 213]. В поздних работах для Хайдеггера проблема соотношения священного и божественного становится одной из самых важных, он вынашивает замысел построения феноменологии священного, так, как только опыт священного может служить основанием для обнаружения божественного, для его возвращения в мир.

Но даже если поставить под сомнение саму возможность реставрации сакрального в современном секуляризированном мире, то в любом случае нельзя не признать, что изменения, вызванные секуляризацией, произвели значительные изменения как в светской, так и в религиозной культуре. И если процессы секуляризации отталкивались от уже существовавшего понимания категорий сакрального и профанного, то теперь, в постсекулярном мире, любые попытки ориентироваться в сфере религиозных отношений будут исходить из того понимания этих категорий, которое сложилось в результате их разделения и противопоставления. По крайней мере на начальном этапе существования постсекулярного мира само различие между сакральным и мирским проблематизируется.

Хотя понятие постсекулярного еще остается дискуссионным в религиоведении, в качестве удобной и не вызывающей принципиальных возражений трактовки можно указать на доклад Ю.Хабермаса «Постсекулярное общество – что это?». «Описание современных обществ как постсекулярных обусловлено изменениями в сознании, вызванными, главным образом, тремя явлениями: во-первых, текущие конфликты часто преподносятся в прессе как имеющие религиозную основу... Во-вторых, влияние религии усиливается также и внутри национальных государств. Имеется в виду тот факт, что церкви и религиозные организации все в большей мере берут на себя роль "интерпретирующих сообществ.... зримое присутствие в европейских странах полных жизни "чужих" религиозных сообществ также стимулирует внимание к "своим" церквям и конфессиональным общинам. Соседство мусульман принуждает сограждан-христиан так или иначе соотносить свою деятельность с практикой "конкурирующей" веры. Кроме того, оно позволяет неверующим лучше осознать феномен присутствия религии в общественной жизни. Третий стимул к изменению общественного сознания - иммиграция рабочих-иностранцев и беженцев, особенно из стран с традиционалистской культурой... В таких обществах, как наши, ...проблема толерантного сосуществования между различными религиозными сообществами осложнена трудностями, связанными с социальной интеграцией иммигрантских культур» [13; 14]. Постсекулярное общество представляет собой общество, в котором ключевую и системообразующую роль начинает играть диалог. Это диалог между приверженцами различных религий, между верующими различных конфессий, между верующими и атеистами, между государством и

церковью. При этом сам факт существования такого диалога понимается в постсекулярном обществе не как определенная данность, с которой приходится считаться, а как процесс, в результате которого происходит двустороннее взаимное обогащение участников диалога, как процесс, в результате которого секулярное общество усваивает религиозные ценности, а религиозные общины приобретают положительный опыт эпохи секуляризма.

Разумеется, постсекулярное состояние общества не может быть одинаковым в различных культурных традициях, и Россия последних десятилетий характеризуется весьма своеобразной постсекулярностью. Отметим некоторые особенности этого нового состояния российского общества. Так, в России последних десятилетий явное, на первый взгляд, возрождение религиозной жизни, вызывавшее вначале состояние эйфории внутри церкви, затем поставило перед сообществом христиан немало вопросов, ответы на которые оказалось не так просто найти. Во-первых, возник вопрос о приоритетах, вопрос о том, что требует первоочередных усилий: восстановление разрушенных храмов и строительство новых, активная миссионерская деятельность, количественное увеличение церкви посредством привлечения неофитов, подготовка духовенства, развитие богословия, создание новых духовных учебных заведений или завоевание более прочных позиций в системе государственной власти и образования? Во-вторых, оказалось, что новая религиозность на проверку совсем не обязательно оказывается православной или вообще христианской. Возрождение религиозности сопровождалось ростом самых различных видов суеверия, увлечений оккультизмом, целительскими практиками. Увеличилось и число жертв сектантства, в том числе и

деструктивных религиозных организаций. Христианское сообщество оказалось вынужденным бороться в первую очередь с этим неожиданным противником. И эта борьба естественным образом подвела христиан России к осознанию самой важной на настоящем этапе цели – к достижению христианского единства. Стало ясно, что эта цель не предполагает обращения всего населения в православие, так как приближение к этому далекому идеалу предполагает преодоление внутриконфессиональных противоречий, отказ от ложных представлений о самом православии.

На этом этапе важно осознать, что христиане России оказались в принципиально новой ситуации, которой еще не было в истории. Именно эта уникальность исторической ситуации и обозначается термином «постсекулярность». Путеводной нитью в этих новых условиях должно служить убеждение, что русская культура имеет православные корни и сохранила свои изначальные христианские ценности. Главный вопрос не в том, сохранил ли народ России свою сокровенную приверженность христианским ценностям, а в том, насколько он укоренен в этой культуре, в ее традициях. Иными словами, ситуация постсекулярности характеризуется осознанием того обстоятельства, что главная проблема православия находится не в сфере собственно религиозных отношений, а в сфере светской, мирской культуры. Возвращение народа России к истокам этой культуры будет означать и его возвращение к православию. Следует признать, что глубокая укорененность в национальной культуре пока является достоянием очень тонкого слоя общества, и общность языка, истории, литературы, искусства, традиций не дается любому жителю России автоматически, по факту рождения. Таково реальное положение дел, которое не должно вызывать у христиан уныние, но,

наоборот, должно побуждать к активному действию, в том числе и в сфере светской культуре. Постсекулярная эпоха в этом отношении характеризуется совпадением, а не противопоставлением мирского и сакрального.

Идея диалога, как важнейшего атрибута постсекулярного общества, закономерно проникает и в сферу религиозного образования. Его формы и содержание регламентируются уже не соглашениями, заключенными между государством и конфессиональными институтами, а коммуникацией всех участников образовательного процесса. Межрелигиозный и межконфессиональный диалог предполагает, что, с одной стороны, религиозному образованию сообщается открытый и плюралистический характер, а с другой стороны, традиционные подходы, уже долгое время существовавшие в рамках религиозных образовательных моделей, находят новое прочное основание или вновь реанимируются. Именно так и оценивает сложившуюся в образовании ситуацию Русская Православная Церковь: «Утверждение юридического принципа свободы совести свидетельствует об утрате обществом религиозных целей и ценностей, о массовой апостасии и фактической индифферентности к делу Церкви и к победе над грехом. Но этот принцип оказывается одним из средств существования Церкви в безрелигиозном мире, позволяющим ей иметь легальный статус в секуляризованном государстве и независимость от инаковерующих или неверующих слоев общества» [11].

Вопрос о том, каким должно быть религиозное образование в постсекулярном обществе, не имеет простого и однозначного ответа. Будет ли такое образование только конфессиональным, или,

наоборот, только религиоведческим и культурологическим, - в любом случае такая односторонность не будет отвечать на вызовы времени и не будет соответствовать постсекулярному обществу. И если вряд ли кто может уже сейчас предсказать, каким именно будет в этом обществе религиозное образование, то первый шаг в направлении к постсекулярному религиозному образованию очевиден, - это диалог религий и конфессий, их взаимообогащение и их плодотворное сотрудничество. В таком случае религиозное образование выходит за границы профессиональной подготовки священнослужителей, и в этом смысле его можно даже назвать неконфессиональным. «Под неконфессиональной педагогикой и неконфессиональным религиозным образованием ни в коем случае не имеются в виду педагогика и образование, функционирующие отдельно от конфессиональных объединений и богословских школ или закрывающие доступ к участию в них представителей религиозных конфессий. Сотрудничество представителей трех профессий – педагогов, богословов и религиоведов – является необходимым условием эффективности религиозного образования в современной светской школе» [6, С. 507].

Однако, в соответствии с новым соотношением мирского и сакрального в постсекулярном обществе неконфессиональное образование теперь уже не является сферой образовательной деятельности, строго отделенной от всего, что происходит в сфере религии, отделенной, в свою очередь, от государства. Характерное для секулярного общества отделение религии от государства закономерно ведет к представлению, что «...религия есть одна из областей искусственного, специфический продукт культурного творчества, нечто измышленное, “чары”, обволакивающие

естественно-светскую по своей сущности жизнедеятельность человека и общества. И если эти чары “снять”, останется “просто бытие-в-мире”. Секуляризм как идеология (и “философия”), безусловно, предполагает полное исчезновение религии, совершенное “расколдовывание” мира, освобождение человека и человечества от всяческих чар, и прежде всего религиозных» [8, С. 55]. В постсекулярном обществе ожидания полного исчезновения религий уже осознаются как неоправданные, религия воспринимается не как отмирающая сторона общественной жизни, а как атрибут социальной реальности, который даже атеисты должны принимать за нечто данное, а государство и чиновники, конструирующие социальную реальность, для того, чтобы такое конструирование было более эффективным, должны выступать в качестве инициаторов и организаторов межрелигиозного и межконфессионального диалога.

В сфере образования такой диалог, по крайней мере, его первые шаги, выражаются в стремлении включить компоненты религиозного образования в университетские учебные планы. Можно рассматривать появление религиозных компонентов и в качестве промежуточного звена, позволяющего установить баланс между либеральными и традиционными ценностями. Но характерное для секулярного общества жесткое разделение светского и религиозного компонентов в новых условиях, предполагающих диалог и сотрудничество, теперь осознается как себя не оправдавшее. «Светский характер образования, – пишет он, – как основное требование при изучении религий в государственной и муниципальной системе образования, не означает отделения содержания образования от религий, запрета на получение знаний о

религиях в государственно-общественной школе. Светский характер образования не означает и запрета на религиозное образование и воспитание в светской школе – на религиозной мировоззренческой основе и с участием религиозных организаций» [10, С. 95]. Более того, в последние десятилетия педагоги все чаще и чаще высказывают вполне обоснованное утверждение, что отечественные педагогические практики, а также педагогическая теория многие века были связаны с культурой православия, и поэтому для верной оценки перспектив развития сферы образования необходимо опираться на понятие православной педагогики. «Под православной педагогической культурой мы будем понимать часть православной культуры, в которой запечатлены духовные и материальные ценности, теоретическое осмысление православного образования, формы практической педагогической деятельности, главной своей целью имеющие духовно-нравственное развитие личности» [4, С. 12]. Таким образом, включение религиозных, в частности, православных компонентов в структуру светского образования представляет собой возвращение к исходной норме, характерной для до-секулярного состояния русской культуры. Отличие постсекулярной ситуации от до-секулярной состоит в том, что теперь это включение не устанавливает приоритете религиозного над светским, а, наоборот, нацелено, на их взаимное обогащение и сотрудничество на благо общества и российского государства. Такую ситуацию описывал еще В.В. Зеньковский: «Религиозное обоснование педагогики, конечно, ставит школу в связь с Церковью, но вовсе не делает ее административно подчиненной духовенству. Мы стремимся к новой школе, внутренне, а не внешне проникнутой началами христианства, руководимой духом Церкви, а не ее

властью» [5, С. 20]. Разумеется, отказ от приоритета какого-либо начала может стать реальностью только в том случае, когда эту ситуацию будут в полной мере осознавать обе стороны диалога, - и государство и Церковь.

Отказ от притязаний на приоритет может означать то, что результат диалога светского и религиозного начал в образовании окажется неожиданным для обеих сторон. «Происходит сближение теологии и философии, – пишет он, – которые отныне не противопоставляют себя друг другу, но встречаются в некоем новом пространстве... Тем самым религиозное и секулярное, теология и философия, а вместе с тем вера и знание, смешиваются в новой ситуации в постсекулярной философии» [12, С. 7]. Взаимообогащение светского и религиозного компонентов может закономерно привести к тому, что теология изменит свой конфессиональный облик и становится в определенной мере мирской теологией. Страны Запада уже столкнулись с такой ситуацией, и ожидание образовательного сообщества, что введение теологии в университеты приведет к тому, что атеисты станут верующими, практически не подтвердилось. Но преподаватели теологии, оказавшись в университетской среде, были вынуждены отходить от узких конфессиональных подходов и иногда становились в большей степени философами, чем теологами.

Таким образом, включение теологии в структуру университетского образования таит в себе две равновеликие опасности – клерикализацию образовательного пространства и «обмирщение», «профанирование» сакральных оснований религиозной жизни. Но поскольку возвращение из постсекулярного общества в секулярное невозможно, то, очевидно, невозможно и

возвращение к той ситуации, когда светское и религиозное было жестко разделено. Невозможны поэтому и простые способы избежать этих опасностей путем устранения одной из них. Положительный же взгляд на складывающуюся ситуацию состоит в том, что формируется новая образовательная модель, которая будет способна вывести светское образование из мировоззренческого тупика, а религиозное образование – из конфессиональной замкнутости. Эти позитивные перспективы не означают, разумеется, что указанных выше опасностей не существует вовсе. Поэтому движение к новой образовательной модели требует осторожности. Современный исследователь формулирует четыре принципа, которые могут выступать в качестве ограничительных правил. *«Первый принцип* – не разрушать живой религиозный опыт, который составляет суть христианской веры и традиции. Это отправная точка, без которой религиозное образование легко превращается в одно из проявлений современной массовой культуры. *Второй принцип*, заключается в сохранении живой связи преподавания предметов по религиозным культурам (в том числе теологии) с подлинным религиозным преданием и ориентировкой их на осмысление актуальных и злободневных вопросов современной жизни людей. *Третий принцип* связан с вузовской спецификой подготовки преподавателей школьного курса основ религиозной культуры и светской этики. Вероятно, вузовское обучение специалистов такого рода также должно включать глубокое знание религиозных традиций и духовной жизни людей, которые им следуют... Наконец, *четвертый принцип* - организационный. Он предполагает обеспечение в школе/вузе свободы выбора учащегося/ студента того или иного конфессионального направления изучения религиозной куль-

туры/теологии. Здесь на первое место выдвигается заинтересованность самого учащегося в более глубоком изучении традиции...»[3, С. 129-130]. Можно согласиться, что соблюдение этих принципов обеспечит российскому обществу возможность поступательного движения в сфере образования к оптимальному сочетанию религиозного и светского начала. Особенно важно, что первые два принципа имеют, скорее, традиционалистский, консервативный характер, на первый взгляд, не сочетающийся органично с атмосферой плюрализма и с требованием обязательности свободы выбора. Но если традиция не будет сохранена, то и межрелигиозный и межконфессиональный диалог будет невозможен, так как он закономерно превратится в диалог квази-религиозных форм. Феномен возникновения «квази-религий» характерен именно для постсекулярного общества, и он давно уже замечен науками об обществе и человеке. В социологии этот феномен называют «гражданская религия», «политическая религия» или «секулярная религия», - термины, обозначающие область человеческих отношений, идей, настроений, которые являются продуктом секуляризации, но которые воспроизводят религиозные отношения, идеи и чувства в светской форме. Теолог П. Тиллих говорит о «квазирелигии», понимая под последней некоторые идеологические конструкции современности, по своему содержанию весьма близкие к традиционным религиозным формам. Р.Мертон вводит понятие «функциональные заменители религии», понимая под ними те идеи и институты, которые в секуляризованном мире выполняют функции, в религиозной цивилизации возлагавшиеся на саму религию. М.Эпштейн особую роль отводит «бедной религии», состоянию абстрактной религиозности, не связанной с какой-либо

конфессиональной догматикой и культом (иное название «бедной религии» - постатеизм) [16;17]. Поэтому межрелигиозный и межконфессиональный диалог предполагает еще и поле критических столкновений традиционных религиозных форм и «квази-религий».

Сохранение традиции важно еще и потому, что государства постсекулярной эпохи изживают характерное для секуляризма негативное отношение к религии и начинают видеть в последней хотя и сложный, но довольно притягательный феномен. Религия все свои идеи, представления обосновывает трансцендентным, сверхчеловеческим авторитетом, и в этом отношении религиозные идеи значительно превосходят по своей эффективности любые иные идеи, опирающиеся на авторитет человеческого разума. Религиозные ценности признаются абсолютными, тогда как ценности, не связанные непосредственно с определенной религиозной формой, всегда могут быть объявлены относительными и условными. Такая авторитетность, разумеется, не может не привлекать внимание тех, кто «делает политику». В то же время, именно в силу абсолютности религиозных ценностей, ничто другое так не разобщает людей, как их приверженность различным религиям. Религиозные конфликты наиболее опасны, так как за ними всегда стоит столкновение различных цивилизаций, различных систем ценностей. И поскольку в процессах глобализации такого рода столкновения различных систем религиозных ценностей неизбежны, то любая политика должна выстраиваться с учетом возможных последствий. Возникает ситуация, когда эффективный политик должен быть религиозно образованным человеком, должен ясно ориентироваться в проблемах культа и вероучения самых различных религиозных форм.

Эти возможности политического участия не упускаются из виду и самими религиозными конфессиями. Та часть населения, которая в той или иной мере находится под влиянием какой-либо религиозной формы, склоняется к тому, чтобы интерпретировать все происходящие события в религиозном свете. Поэтому вполне естественным выглядит и стремление наделить религиозным смыслом политическую жизнь, отношения между государствами, партиями, проблемы международного права. В этом отношении сам термин «постсекулярное» может быть понят в более широком значении – как термин, фиксирующий рост влияния религии в современном мире, включая такие составляющие этого процесса, как возрождение религиозности, возникновение множества новых религиозных движений, повышение интереса к религии в обществе, возрастание роли религиозных институтов. В таких условиях проблема соотношения светского и религиозного начал в образовании приобретает специфический масштаб, вызывающий искушение усматривать религиозный компонент в самом широком спектре явлений как общественной, так и индивидуальной жизни, а в крайнем случае и вообще исключать элемент «профанного», мирского. Поэтому только сохранение традиционных религиозных форм позволяет в постсекулярном мире удерживать саму форму межрелигиозного диалога и не растворять его в тотальной квази-религиозности.

Можно завершить рассмотрение этого вопроса заключением, что концепция постсекулярного общества содержит в себе эффективное обоснование необходимости теологического образования в современной России. Эта же концепция убедительно показывает, что в той мере, в какой невозможно возвращение к

секулярному обществу, невозможно и возвращение к тому доминирующему положению религиозного образования в университетах, которое было характерно для до-секулярной эпохи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Альтицер Т.** Смерть Бога. Евангелие христианского атеизма. М.: Канон, 2010.
2. **Бонхеффер Д.** Соппротивление и покорность. М. 1994.
3. **Демидов Г.В.** Религиозное образование в постсекулярном обществе // Высшее образование в России. 2015. №5
4. **Дивногорцева С.Ю.** Становление и развитие православной педагогической культуры в России. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012.
5. **Зеньковский В.В.** Русская педагогика в XX веке. Париж: Религиозно- педагогический кабинет при Православном богословском институте в Париже, 1960.
6. **Козырев А.Ф.** Религиозное образование в светской школе. СПб.: Апостольский город, 2005.
7. **Кокс Х.** Мирской град: секуляризация и урбанизация в теологическом аспекте. М. 1995.
8. **Кырлежев А.** Постсекулярная концептуализация религии // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. №2.
9. **Кырлежев А.** Постсекулярная эпоха // Континент. - 2004. - № 120 – С. 252-264.
10. **Метлик И.В.** Духовно-нравственное воспитание. М.: Про-Пресс, 2012
11. **Основы социальной концепции Русской Православной Церкви (III. 6).** / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: patriarchia.ru/db/text/141422.html
12. **Узланер Д.** Введение в постсекулярную философию // Логос. 2011. № 3.
13. **Хабермас Ю.** Постсекулярное общество - что это? Часть 1 // Российская философская газета. 2008. № 4 - 18 Апреля
14. **Хабермас Ю.** Постсекулярное общество - что это? Часть 2 // Российская философская газета. 2008. № 5 19 Мая.
15. **Хайдеггер М.** Письмо о гуманизме // Хайдеггер. Время и бытие. М. 1993.
16. **Эпштейн М.** Постатеизм, или бедная религия // Октябрь, 1996, № 9
17. **Эпштейн М.** Религия после атеизма. Новые возможности теологии. М. 2013.

УДК I (091)

А.В. Волкова, Н.В. Кузнецов

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ:
РАЗВИТИЕ И ВЫЗОВЫ¹**

**SCIENCE AND EDUCATION IN THE ERA OF DIGITALIZATION:
DEVELOPMENT AND CHALLENGES**

КУЗНЕЦОВ Никита Всеволодович – доктор философских наук, доцент Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: nikita2554@mail.ru.

KUZNETSOV Nikita V. - Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: nikita2554@mail.ru.

ВОЛКОВА Анна Владимировна - доктор политических наук, доцент кафедры политического управления факультета политологии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: av.volkova@rambler.ru

VOLKOVA Anna V. - Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: av.volkova@rambler.ru

Авторы отмечают ряд принципиальных изменений в восприятии науки и образования в эпоху цифровизации, в их числе: феномен распределенного знания, ориентация на приобретение навыков и социальное научение, концепция непрерывного образования. Анализируется вклад «гражданской науки», как концепции привлечения добровольцев к серьезным исследовательским проектам, в активизацию сетевой гражданской коммуникации и процессы производства знания. И проекты «гражданской науки», и новые виды дистанционного образования (онлайн курсы, вебинары), реализуемые крупнейшими университетами, повышают общий уровень грамотности населения, ориентирует на приобретение навыков самообразования, социальное научение и участие в производстве знания. Они раздвигают границы возрастных или территориально-государственных ограничений, уравнивают людей разного социального происхождения, нивелируют религиозные, расовые и культурные различия.

Исследование опыта крупнейших федеральных университетов России позволяет отнести к новым приоритетным задачам интернационализацию образования с использованием сетевых коммуникативных технологий, продвижение бренда, развитие репутационного капитала.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № РНФ 19-18-00210 «Политическая онтология цифровизации: исследование институциональных оснований цифровых форматов государственной управляемости»

The article discussed a number of fundamental changes in the perception of science and education in the digital era: fundamental change in the perception of science and education (both as a process and as a result); distributed knowledge and new ways of producing knowledge; focus on skills acquisition (network communication, new communication technologies, virtual, distance learning); concept of continuing education/learning. «Citizen science» is the concept of attracting inquisitive non-specialist volunteers to serious research projects and programs, which successfully implements its projects through the introduction of portable technologies. Citizen science projects and new types of distance education (online courses, webinars), implemented by major universities, increase the general literacy rate of the population, focus on training and development of education. Engaging in interaction, this type of network communication pushes age boundaries of or territorial-state restrictions, equalizes people of different social origins, eliminates religious, racial, cultural differences and offers common goals.

The authors come to conclusion that the internationalization of education, network communication technologies, brand promotion and the development of reputation capital are new priorities for the largest federal universities in contemporary Russia.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА; ГРАЖДАНСКАЯ НАУКА; СЕТЕВЫЕ КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ; СОТРУДНИЧЕСТВО; УНИВЕРСИТЕТЫ; ПУБЛИЧНАЯ ДИПЛОМАТИЯ

DIGITALIZATION OF SOCIETY; CITIZEN SCIENCE; NETWORK COMMUNICATION TECHNOLOGIES; INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION; COLLABORATION; UNIVERSITIES; PUBLIC DIPLOMACY

Доминирование информационно-коммуникативных технологий является важнейшей характеристикой общественного развития первой четверти XXI в. Интерес к процессам сетивизации и цифровизации общества со стороны представителей различных наук связан с теми значительными возможностями, которые обусловлены высокой степенью охвата и вовлечения граждан, открытостью (прозрачностью) процедур и коммуникативных практик и процессом формирования сетевой культуры и этики, размывающим границы национальных культурных стереотипов. Цифровая трансформация общества затрагивает все сферы человеческой жизни, а цифровые технологии сегодня воспринимаются как среда существования [1]. Интернет вещей, дополненная реальность, искусственный интеллект, блокчейн и криптовалюта – все это активно меняет повседневную жизнь человека, запуская такие процессы, как

диджитализация бизнеса и профессий, науки и образования. Цифровизация, с одной стороны, выступает объединяющим и интегрирующим началом общественной жизни, а, с другой, – провоцирует еще большие противоречия и разломы в обществе, порождает новые риски и вызовы управляемости современных государств и конфликты в публичной политике. Процесс цифровизации трансформирует ценностно-смысловую парадигму современного образования, ориентирует на ускорение разработки и внедрения программ обучения, ориентированных на навыки и компетенции, а не на получение знаний, которые представляются как «постоянно устаревающие».

Сфера образования сегодня испытывает, пожалуй, наиболее серьезное давление. Процессы трансформаций здесь многообразны и разнонаправлены, но основные изменения, как представляется, могут быть сведены к следующим взаимосвязанным моментам:

принципиальное изменение восприятия науки и образования (и как процесса, и как результата);

ориентация на приобретение навыков (коммуникации в сети, новые технологии общения, виртуальное, дистанционное обучение) и концепция непрерывного образования/научения;

расширение смыслов существования научных и образовательных учреждений («публичная дипломатия», университеты как «мягкая сила»).

Идеи сделать науку более демократичной, доступной и изменить подход к системе образования неоднократно высказывались еще в конце прошлого века. Концепция эпистемологического анархизма П. Фейерабенда, его взгляд на процесс научного познания, критика универсальных методологических правил, установка что «современная наука вовсе не столь трудна и не столь совершенна, как стремится внушить нам пропаганда науки» [2] оказались исключительно востребованы в

современных условиях «турбулентности». Так, к примеру, набирающее популярность понятие «распределенное познание», описывающее опыт взаимодействия экспертов и не-экспертов или привлечение публики к процессам производства знания [3], может рассматриваться в контексте распространения концепции общества знания (knowledge society), оно выступает в качестве идейного сопровождения процессов менеджмента знаний (knowledge management) и отражает новации в подходе к образованию. А лозунг «Учитесь у всех, не подражайте никому» [4] как нельзя лучше характеризует сложность ситуации со всеми очевидными преимуществами и скрытыми проблемами.

Среди современных коммуникативных общественных инноваций гражданская наука (citizen science) представляет наибольший интерес [5]. Распространение гражданской науки, трактуемой Оксфордским словарем как «сбор и анализ данных, относящихся к миру природы, представителями широкой общественности, как правило, в рамках совместного проекта с профессиональными учеными» связано с сетивизацией общества и доступностью персональных гаджетов. В зарубежной научной литературе гражданской науке, ее видам, функциям, значению уделяется достаточно внимания, в то время как для отечественных социальных наук тема является новой (кроме того, есть трудности восприятия термина связанные с сохранением отечественной традиции трактовки термина «гражданский» как антонима понятия «военный»). Между тем, «гражданская» означает здесь «любительская», не связанная с профессиональной деятельностью.

Современные исследователи резюмируют, что «гражданская наука все чаще используется в качестве всеобъемлющего термина для многих разнообразных подходов, использующих добровольцев в науке, от активного участия в науке, основанной на гипотезах, до пассивного

движения датчиков; от решения сфокусированных вопросов до образовательных упражнений, генерирующих данные, которые имеют небольшую научную ценность; от использования людей в качестве сборщиков данных до участников, формирующих проекты, оценивающих данные и использующих информацию сами» [6]. Гражданская наука, как концепция привлечения любознательных неспециалистов-добровольцев к серьезным исследовательским проектам и программам, успешно реализует свои проекты за счет внедрения портативных технологий (GPS, обработка изображений). Такая деятельность рядовых граждан (разного возраста, уровня образования, социального статуса и т.д.) наряду с социальными сетями, связывающими людей во всем мире, означает, что профессиональным ученым-исследователям может помочь большая команда, организованная по сетевому принципу.

В ЕС гражданская наука развивается как область исследований с участием различных дисциплин, содействуя инновациям в науке, обществе и политике. Междисциплинарные и междисциплинарные дискуссии и критический анализ необходимы для использования текущего импульса для оценки, демонстрации и развития достижений, достигнутых за последние несколько лет – все это было представлено на первой международной конференции по гражданским наукам Европейской ассоциации гражданских наук (ECSA) в 2016 г. в Берлине (<https://ecsa.citizen-science.net/events/ecsa-events/first-international-ecsa-conference-2016>). Акцент был сделан на том, как новые и традиционные способы работы граждан с учеными могут обеспечить преобразующий потенциал для усиления научно-политического и социального воздействия, научного прогресса, научной грамотности и расширения прав и возможностей для образования (самообразования) в современных обществах.

С начала тысячелетия в мире возникли тысячи гражданских научных проектов, часть из которых достигла своих целей и завершилась, а часть – Всемирный день птиц (ведущий свой отсчет с 1900 г) или CoCoRaHS (наблюдение за погодой) – являются долгосрочными проектами. Наиболее показательным примером функционирования «гражданской науки» в России является старейший проект - «Соловьиные вечера» Союза охраны птиц России, проводимый ежегодно в конце мая. Проводимый учёт соловьев – хороший пример «народного мониторинга», т.е. постоянного получения научной и важной для охраны природы информации с помощью широких слоёв населения». Данные наблюдений принимаются через сайт <http://luscinia-luscinia.ru>, а также через региональных координаторов.

Современные проекты гражданской науки можно систематизировать по группам, это: разработка исследовательского проекта, измерение результатов, привлечение новой аудитории и поиск новых направлений исследований [7]. Лидирующие позиции в развитии проектов «гражданской науки» принадлежат естественным наукам, где ставка делается на любознательность человека, на его способность (стремление) наблюдать окружающий мир, явления природы, начиная с растений и птиц возле своего дома и вплоть до космических объектов. Эти научные проекты позволяют участникам получить больше знаний о развитии современной науки. Гражданская наука начинается с интереса, который профессиональные ученые пытаются вызвать у граждан, создавая научно-популярные интернет-каналы, страницы в социальных сетях, научно-популярные публикации, онлайн-курсы и отдельные лекции и т.д. Проекты гражданской науки базируются на любопытстве и интересе, поощряют стремление узнать больше, расширить свой кругозор, а за счет этого они повышают уровень грамотности населения и позволяют получить углубленные знания и новое образование тем, кто готов действовать. Как

пишет В.Н. Железняк, «наука без ученой степени» помогает вовлечь в сферу публичной науки большое число «граждан» [8]. Подобная активность соответствует современной идеологической установке на формирование институтов общественного развития и стратегию инклюзивного роста, подразумевающую улучшение положения людей, в том числе, за счет подключения их к сетям, которые делают их продуктивными, высоко образованными, успешными. Вовлечение общества в различные форматы взаимодействия не только создает инновационные подходы к развитию гражданской активности, но и ориентирует на обучение и развитие образования.

Подмечено, что многие участники проектов реализуют свои мечты, присоединяясь к глобальным исследованиям NASA, участвуя в изучении Марса или поисках захоронения Чингисхана. Вовлекая во взаимодействие, этот вид сетевой коммуникации раздвигает границы возрастных или территориально-государственных ограничений, уравнивает людей разного социального происхождения, нивелирует религиозные, расовые, культурные различия и предлагает общезначимые цели.

Отдельно следует отметить, что «гражданская наука» акцентирует внимание общественности на социально значимых направлениях [9,10], выполняя, тем самым, важную пропагандистскую функцию.

«Гражданская наука», как пример сложного сетевого публичного взаимодействия, создает новые возможности для общественного развития, но и провоцирует ряд серьезных проблем. Дискуссия по вопросу существования и о перспективах развития гражданской науки остается сегодня достаточно острой. Критике подвергается, прежде всего, качество собранных данных. Сбор информации непрофессионалами, людьми без образования, предполагает возможные ошибки или сознательные искажения фактов, что не может не сказаться на признании достоверности

полученных сведений. Отвечая на эту критику, сторонники развития гражданских проектов ссылаются на закон больших чисел, на значительные объемы обрабатываемых данных, которые должны защитить от случайных или намеренных частных искажений.

Следует отметить, что организаторы подобных проектов предусматривают систему нематериальных поощрений для наиболее активных участников. К таким стимулам относятся публично выраженная благодарность на сайте проекта, возможность прослушать он-лайн лекцию или обучающий курс, получить ссылку на электронную книгу и т.д. Чаще всего стимул участия в гражданских научных проектах – получение знания нового уровня и повышение уровня образования.

Вклад «гражданской науки» в развитие публичной цифровой коммуникации не может быть сведен только к техническим моментам (развитие у граждан пользовательских навыков, освоение нового программного обеспечения, повышение цифровой грамотности и т.д.), коллективные арены коммуникации, которые создает гражданская наука, открывают новые роли и возможности как для профессиональных так и для добровольных партнеров [11]. Кроме того, они выполняют важную функцию социального научения (обучения в ходе практической деятельности, путем проб и ошибок), на что обращает свое внимание ряд зарубежных исследователей. Они пишут о том, что процесс социального обучения в сетях намного сложнее документировать, чем привычные формы обучения (фактические и инструментальные результаты), следовательно, они часто остаются невидимы. Понятие социального обучения или «научения» расширяет понимание учебного процесса [12]. Социальное научение означает, что люди приобретают опыт, вовлекаются в процесс сотрудничества, учатся сотрудничать, задумываются о своей деятельности в контексте постановки общезначимых целей и публичных

ценностей, получают навыки выработки коллективных суждений. Именно с этих позиций для России проекты гражданской науки представляют интерес и обладают значительным потенциалом общественного развития и социального обучения, в частности.

Согласно «Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014 - 2020 годы и на перспективу до 2025 года» в перечень основных задач по развитию отрасли информационных технологий России являются:

развитие человеческого капитала, в том числе за счет развития профильного образования и популяризации профессий отрасли;

развитие в России исследований в сфере информационных технологий и смежных областях;

повышение грамотности населения в области информационных технологий;

Просветительская миссия, ориентация на межсекторное сотрудничество и инклюзивное развитие, технология «мозгового штурма» и обмен знаниями, улучшение социального климата и реализация социально значимых направлений, гражданское участие и солидаризация – вот далеко не полный перечень характеристик и функций, позволяющих рассматривать «гражданскую науку» гораздо шире, чем просто способ получения эмпирических данных или механизм приращения научного знания. Свойственные ей установка на ответственное гражданское участие, принципиальная открытость, доверие и служение общему делу, работа ради «общего блага» формируют новые возможности для развития гражданского общества, преодоления личностной изоляции граждан, фрагментации общества и неразвитости социальных коммуникаций.

Сетевизация и цифровизация общества предъявляют новые требования к компетенциям современного человека и выводят на первый

план его способности к поиску нестандартных решений в условиях многозадачности, нелинейности и бесконечности информации. Междисциплинарность и интегрирующего гуманитарные и естественнонаучные знания и формирующего методологическую базу для надотраслевых исследований. Университеты реагируют на мировые тенденции созданием новых форм и методов обучения, апробированием онлайн-курсов, расширением присутствия университетов в глобальной сети Интернет. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечена необходимость создания инновационных форм обучения и привлечения студентов из-за рубежа, а также использования современных веб и медиа механизмов для увеличения привлекательности российского образования [13].

В настоящее время все большее количество вузов осваивают открытое образование, создают онлайн-курсы, а также так называемое смешанное обучение. В то время как открытое и онлайн образование основываются на интеракции студента с преподавателем через Интернет с использованием специальных компьютерных программ, смешанное обучение представляет собой комбинацию очного и дистанционного обучения. Важность использования этих форм обучения в том, что они позволяют подобрать удобный график для студента и преподавателя, доступны для лиц с ограниченными возможностями и пребывающих в других странах, а также позволяет существенно сократить расходы на создание образовательной программы [14].

Онлайн-курсы являются не только основной новацией в системе образования, но своеобразным символом изменений. В Интернет представлено огромное количество таких продуктов, часть из них предполагает обязательную оплату как, например, видео-уроки для отстающих или пропустивших занятия школьников (interneturok.ru,

znaika.ru), то другие предоставляют возможность для обучения бесплатно, оплата взимается только в том случае, если необходим документ, сертификат. Крупнейшие ВУЗы РФ декларируют приверженность курсу на интеграцию онлайн-ресурсов в современное информационное образовательное пространство. К 2019 г. Санкт-Петербургский государственный университет разместил уже более 40 онлайн курсов на платформе Курсера [15], а также на платформе «Открытое образование». «С помощью формата онлайн-курсов закладывается фундамент развития инновационных направлений образования, в которых отражены идеи непрерывного обучения» и более половины студентов СПбГУ пользуется онлайн курсами для образования и развития карьеры [16]. В тоже время, первоначально продвигаемая идея об освобождении времени для преподавателей, уменьшении аудиторной нагрузки, корректируется. Так Приказ по СПбГУ №8583/1 от 30.08.2019 вносит необходимые уточнения, признавая деятельность по сопровождению курсов в формате электронного обучения, а именно:

-в отношении онлайн-курсов - поддержка интерактивного чата, ответы на вопросы участников онлайн-курса, проверка заданий, обратная связь в онлайн-формате, методическое сопровождение промежуточной аттестации (шестьдесят академических часов вне зависимости от количества научно-педагогических работников, назначенных сопровождающими);

-в отношении курсов в системе BlackBoard - размещение новых, корректировка и актуализация имеющихся учебно-методических материалов, методическое сопровождение проведения промежуточной аттестации (два академических часа за сопровождение научно-педагогическим работником одной учебной группы). Но на практике пока достаточно трудно установить и оценить в традиционных академических

часах работы преподавателя по сопровождению такого курса и необходимому общению в сети. Так, к примеру, комментарии слушателей и вопросы по онлайн курсам могут поступать круглосуточно (учитывая разницу в часовых поясах) и на иностранных языках. Чем более востребован курс, тем шире география охвата слушателей, что является дополнительным вызовом. Ответы и комментарии преподавателя протоколируются, носят открытый характер и могут доходить до объема дополнительной лекции. За счет возможностей сохранения и тиражирования возрастает и цена ошибки, ведь недостоверная информация или игнорирование виртуальных учеников, имеют репутационный характер и мгновенно отражаются на персональном имидже педагогов и имидже ВУЗа в целом, что может затруднять обсуждаемую сейчас возможность передачи функции сопровождения курса от профессора ассистентам или даже аспирантам.

Важно, что интернет-коммуникация расширяет возможности в сфере образования не только для крупнейших федеральных Университетов, но и для региональных ВУЗов. Так, согласно исследованию Interagency Working, в числе топ-10 российских университетов, обеспечивающих лучшее дистанционное обучение, лидерами рейтинга являются Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет, Академия ВЭГУ, Вятский государственный университет [17]. Для развития и продвижения своего бренда университеты используют различные медиа и веб механизмы (YouTube, VK, Twitter, Facebook, Telegram и др.). Современные разработки позволяют не только своевременно оповещать о лекциях, семинарах и образовательных программах, но также поддерживать научные взаимодействия, проводить опросы о качестве обучения и многое другое. Потенциал использования медиа-ресурсов в образовании может быть оценен, например, при помощи

вебметрических исследований в рамках проекта «Ranking web of universities» испанской исследовательской группой Cybermetrics Lab. Рейтинг оценивает известность (анализ количества внешних ссылок, создающих обратные ссылки на сайт), присутствие (число веб-страниц, размещенных на основном веб-домене университета), прозрачность (число цитирований из Google Scholar citations), превосходство (научные статьи в международных журналах с высоким импакт-фактором¹⁰¹). Московский государственный университет им М.В. Ломоносова в мировом рейтинге занимает 222 место (из 27 000), среди российских вузов – 1 место. СПбГУ находится на 2 месте среди российских вузов и на 424 месте среди мировых университетов, Казанский университет на 9 и 867 местах соответственно¹⁰² [18].

Официальный канал СПбГУ на YouTube имеет более 7 тысяч подписчиков и около полумиллиона просмотров, на канале МГУ 6 тысяч подписчиков и почти два миллиона просмотров видео. Стоит отметить, что канал МГУ обновляется не чаще, чем один раз в три месяца, тогда как СПбГУ добавляют новые видео каждые две недели. Развитие Интернет-коммуникации и сетевизация сферы науки и образования обуславливают интенсивное развитие интернет-версий университетских журналов и практики электронных коммуникаций. Возникла практика записи авторами научных публикаций видео-аннотации к своим статьям для продвижения отдельных публикаций и журналов [19].

«Престижные и влиятельные университеты – это не только возможность решения внутренних задач развития страны, но и источник влияния на международной арене, предоставляющий возможность воздействовать как на глобальные процессы, протекающие в научной и образовательной сфере, так и на позицию и значимость страны в международном пространстве в целом» [20]. В условиях глобализации и

развития информационных технологий изменение парадигмы университета привело к изменению целеполагания университета. Изменились его функции, задачи, что отражается на социальных и международных отношениях. Образовательные учреждения (крупнейшие университеты и исследовательские структуры) включаются в «публичную дипломатию». Они рассматриваются как инструменты внешней политики, осуществляемых государством и нацеленной на реализацию национальных интересов и пропаганду ценностей и интересов собственного государства с помощью культурных, образовательных и информационных программ. Действительно, Университеты являются эффективными субъектами публичной политики за счет возможности вести конструктивную дискуссию с представителями других государств, оказывать экспертную поддержку собственного правительства и в целом рационально анализировать существующую политическую ситуацию, а цифровизация расширяет технические возможности, скорость и интенсивность коммуникации. Участие университетов в международной политике приводит к развитию самих высших учебных заведений. Например, привлечение профессорско-преподавательского состава и студентов к участию в международной научной деятельности способствует совершенствованию и созданию учебных программ, появлению новых дискурсов, привлечению зарубежного опыта в университет, а опыт выступлений студентов и преподавателей перед зарубежной аудиторией способствует повышению их профессионализма, расширяет кругозор.

Программы развития крупнейших (федеральных) университетов РФ ориентированы на интенсивное развитие и обеспечение статуса ключевых инновационных международных центров, «в которых ведется подготовка мировой кадровой элиты». Так, к примеру, Московский государственный университет стремится стать «центром сетевого взаимодействия

российских вузов в области суперкомпьютерных вычислений, космических программ и тд.». Указано, что университет «займет активную позицию в вопросах продвижения и популяризации ценностей российской системы образования на международном уровне, благодаря чему существенно возрастет уровень востребованности российских вузов в мировом научно-образовательном пространстве» [21].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» развитие федеральных университетов предусматривает интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности, интеграцию в мировое образовательное пространство за счет участия в академическом обмене, разработке и реализации образовательных программ совместно с международными организациями и участием в сетевой форме реализации образовательных программ [13].

Цель «Проекта 5-100-2020» – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. В ближайшие несколько в соответствии с указом Президента РФ будут созданы минимум 15 научно-исследовательских центров для укрепления стратегических партнерских связей между вузами, исследовательскими центрами, промышленностью, а также региональными властями с целью продвижения исследований и инноваций, развития партнерства на международной арене, поддержки и усиления социально-экономического развития регионов. Между кластерами, занимающимися инновационными разработками, необходимо создавать сеть, поскольку в этом видится основной источник новых разработок и публикаций [22].

Все Программы развития федеральных университетов РФ делают акцент на повышении конкурентоспособности университетов в области

образования и инноваций, включение университетов в глобальные научно-образовательные и инновационные сети, повышение численности иностранных студентов и др.² . Запрос государства на увеличение разностороннего взаимодействия университетов России с образовательными учреждениями других динамику во многом определил рост публикационной активности и показателей цитируемости федеральных университетов с начала нулевых годов до 2018 г. Так, согласно данным SciVal, уровень цитирования МГУ неизменно остается на высоком уровне – примерно 10 процентов публикаций его сотрудников входит в топ-10% наиболее цитируемых в мире. Показатели СПбГУ с 2014 г. выросли к 2017 г. и в настоящее время семь с половиной процентов публикаций входят в топ-10 самых цитируемых в мире. Положительная непрерывная динамика повышения количества публикаций, входящих в топ-10% самых цитируемых в мире наблюдается у Казанского Федерального университета. Уровень роста цитирования университетов говорит о признании их в мировом научном сообществе и о влиянии, которое университеты способны оказывать на них. [23] С другой стороны, ориентация на международные журналы, международные рейтинги (QS, THE, ARWU) [24-26] способствуют выстраиванию отношения зависимости от определенных показателей, идеологии, персональных предпочтений международных экспертов. Парадоксально, но образовательной деятельности университета в ведущих мировых рейтингах уделяется значительно меньше внимания, чем его научно-исследовательской работе

² Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» до 2020 года, одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 сентября 2010 г. № 1617-р; Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет» до 2020 года, одобрена распоряжением Правительства РФ от 7 октября 2010 г. № 1696-р; Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" на 2010 - 2019 годы, одобрена 13 сентября 2010 года №1543-р.

и коммуникативным ресурсам, что является одной из обоснованных направлений критики рейтингов. Вес индикаторов, измеряющих образовательную деятельность университета, в институциональном рейтинге QS составляет 20% (индикатор «Соотношение научно-педагогического состава и студентов»), в THE – 15% (индикаторы «Отношение числа преподавателей к числу студентов» (4,5%), «Отношение выпускников с PhD и выпускников-бакалавров» (2,25%), «Отношение числа присужденных докторских степеней к числу сотрудников университета» (6%), «Доход университета» (2,25%)), в ARWU – 10% (индикатор «Число выпускников – лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии») [28].

В 2009-2010 гг. около 500 научно-педагогических работников СПбГУ являлись почетными профессорами зарубежных университетов. Общая численность обучающихся и научно-педагогических работников, участвующих в международных научных конференциях в 2010 г. составила 2.2 тыс. человек, к 2015 г. этот показатель вырос до 2,6, а к 2020 г. планируется преодолеть цифру в 3 тыс. человек. Растет число протоколов с рейтинговыми зарубежными университетами, среди которых преобладают европейские – Университет Цюриха (Швейцария), Университет Флоренции (Италия), Университет Ниймегена (Нидерланды) и др. Также в 2015 г. университет заключил более 10 соглашений с европейскими вузами-партнерами по академической мобильности в формате Erasmus +, таким образом обмен учащимися и преподавательским составом осуществлялся в рамках более чем 180 соглашений. В 2015 г. в зарубежные вузы от СПбГУ было направлено 634 обучающихся СПбГУ. Самым крупным партнером в этой сфере является Германия (порядка 30 соглашений обмена), Франции, Финляндии. Начинает развиваться

академическая мобильность с азиатскими партнерами (КНР, Япония, Республика Корея).

Все федеральные университеты широко представлены в сетях престижных международных университетских и профессиональных ассоциаций и организаций. В 2009-2010 году СПбГУ сотрудничал более чем с 200 университетами. Пять совместных образовательных программ с европейскими и американскими университетами были аккредитованы ведущими международными ассоциациями. Уже в 2014 году эта цифра составила 9, а в 2018 году – 1380 [29-30].

В эпоху глобализации привлечение иностранных студентов является долгосрочной системой продуманной политики ведущих стран мира, образовательные ресурсы университета являются важнейшим фактором выбора университета иностранными студентами и преподавателями, а социальные сети и СМИ обеспечивают информационную поддержку, облегчают коммуникацию. «Мягкая сила» приобрела свое значение как значимый инструмент внешней политики страны именно в эпоху сетевизации и цифровизации. Привлечение иностранных студентов и преподавателей – один из самых эффективных способов расширения влияния и пропаганды системы ценностей, так как основы, заложенные в университете, сопровождают человека на протяжении всей жизни. Стоит упомянуть, что университеты готовят кадров не только для иностранных государств, но также для неправительственных акторов, играющих активную роль в реализации публичной дипломатии (представители НПО, СМИ и др.). Таки образом, для интеграции в мировое научно-образовательное пространство и улучшения позиционирования вузов на международном уровне применяются: развитие стратегического партнерства и сетевого взаимодействия с зарубежными вузами, научными центрами и компаниями; повышение публикационной активности в

коллаборации с зарубежными коллегами; привлечение иностранных студентов и сотрудников; расширение двусторонней академической мобильности; создание совместных научно-образовательных центров, лабораторий и научных объединений, международных академических союзов и ассоциаций и др.

Развитие новых форм обучения, таких как открытое, онлайн- и смешанное обучение, является одной из основных задач федеральных университетов, так как их экономическая выгода, свобода от территориальной привязанности и доступность для лиц с ограниченными возможностями создать благоприятные условия для привлечения слушателей.

Приоритетными задачами федеральных университетов в условиях цифровизации является необходимость интернационализации образования, бренда вузов, улучшение и удержание репутационного капитала, попадание на лидирующие позиции в международных рейтингах. Анализ международных рейтингов выявил потенциал вхождения российских вузов в топ-100 лучших вузов в ближайшие несколько лет. Необходимым условием развития современного университета является не только развитие мультязычного веб-портала ВУЗа с фокусом на научные и образовательные направления, но и сопровождение образовательной деятельности в социальных сетях, использование рекламы, развитие интернет-коммуникации на языках потенциальных потребителей товаров и услуг университета и качественное онлайн-образование.

Российская наука в исторической перспективе представляет огромную важность для всего мира, а существующее разнообразие научных школ является огромным полем работы по повышению качества образовательных услуг. Необходимо использовать исторические связи и расширять поле сотрудничества со странами как путем открытия

российских образовательных центров, но так и развития цифровых платформ коммуникации. Для более интенсивного и эффективного участия федеральных университетов в публичной дипломатии страны необходимо развивать новые формы обучения, сближать университетские исследовательские группы с секторами реальной экономики, работать над повышением узнаваемости и привлекательности бренда вузов, проводить последовательную работу над повышением уровня интернационализации российского образования. Дополняя классическое образование, проекты гражданской науки, наряду с повышением общего уровня образования и интереса к науке, способствуют приобретению опыта публичного согласования интересов, формированию общей системы ценностных ориентиров, а также предполагают совместную ответственность не только за результат конкретного научного проекта, но за свою территорию проживания, и шире – за всю планету, если принять во внимание экологические проекты межгосударственного плана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Аузан А.А.** Цифровая экономика: человеческий фактор. Стенограмма лекции 25.06. 2019 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://polit.ru/article/2019/06/25/auzan> (дата обращения 05.07.2019).
2. **Фейерабенд, П. К.** Наука в свободном обществе. Перевод на русский язык: А. Л. Никифоров. [Электронный ресурс] // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 05.09.2012 - Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6634> (дата обращения 12.03.2019)
3. **Шиповалова Л.В.** Распределенное познание и его границы в контексте публичной научной коммуникации // Социология науки и техники. 2019. № 3.
4. Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]// - Режим доступа: <https://studyinrussia.ru/> (дата обращения 13.09.2019)
5. **Волкова А.В.** Потенциал «Гражданской науки» в общественно-политическом развитии // Социально-политические исследования. 2019. № 8. С. 41-50.
6. **Roy, H.E., Pocock, M.J.O., Preston, C.D., Roy, D.B., Savage, J., Tweddle, J.C. and Robinson, L.D.** 2012. Understanding Citizen Science & Environmental Monitoring. Final Report on behalf of UK-EOF [Электронный ресурс] // NERC

- Centre for Ecology & Hydrology and Natural History Museum. - Режим доступа: <http://www.ceh.ac.uk/sites/default/files/citizensciencereview.pdf>. (дата обращения 12.09.2019).
7. **Bonney, R., Phillips, T.B., Ballard, H.L. and Enck, J.W.** Can citizen science enhance public understanding of science? [Электронный ресурс] // Public Understanding of Science. 2016. 25(1). P. 2–16. - Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0963662515607406> (дата обращения 24.06.2019).
 8. **Железняк В.Н.** Наука без ученой степени // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. 2017. №1. С.37-44. С.43
 9. **Hecker, S., Bonney, R., Haklay, M., Hölker, F., Hofer, H., Goebel, C., Gold, M., Makuch, Z., Ponti, M., Richter, A., Robinson, L., Iglesias, J.R., Owen, R., Peltola, T., Sforzi, A., Shirk, J., Vogel, J., Vohland, K., Witt, T. and Bonn, A.** Innovation in Citizen Science – Perspectives on Science-Policy Advances [Электронный ресурс] // Citizen Science: Theory and Practice, 2018. 3(1): 4. P. 1–14. - Режим доступа: <https://doi.org/10.5334/cstp.114>
 10. **Buayaert, W., Zulkafli, Z., Grainger, S., Acosta, L., Alemie, T.C., Bastiaensen, J., De Bièvre, B., Bhusal, J., Clark, J., Dewulf, A., Foggin, M., Hannah, D.M., Hergarten, C., Isaeva, A., Karpouzoglou, T., Pandeya, B., Paudel, D., Sharma, K., Steenhuis, T., Tilahun, S., Van Hecken, G. and Zhumanova, M.** 2014. Citizen science in hydrology and water resources: opportunities for knowledge generation, ecosystem service management, and sustainable development [Электронный ресурс] // Frontiers in Earth Science. 2018. 2: 26. - Режим доступа: <https://doi.org/10.3389/feart.2014.00026> (дата обращения 02.04.2019)
 11. **Lawrence A.** ‘No personal motive? ’Volunteers, bio-diversity, and the false dichotomies of participation [Электронный ресурс] // Ethics Place and Environment. 2006. 9(3). P.279–298. - Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/13668790600893319> (дата обращения 08.05.2019)
 12. **Bull R., Petts J., Evans J.** Social learning from public engagement: dreaming the impossible? [Электронный ресурс] // Journal of environmental planning and management. 2008. 51(5). P. 701–716. - Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/09640560802208140> (дата обращения 02.04.2019)
 13. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273 [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты», 1998-2019. - Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 05.09.2019).
 14. **Нагаева И.А.** Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56-67.
 15. Курсы Санкт-Петербургского университета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.coursera.org/spbu> (Дата обращения 08.09.2019).
 16. Он-лайн курсы СПбГУ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://spbu.ru/universitet/onlayn-kursy-spbgu> (Дата обращения 08.09.2019).
 17. **Rodionov D., Fersman N.** Russian Universities: Towards Ambitious Goals [Электронный ресурс] // Institute of Education science, 2019. - Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114621> (дата обращения 21.02.2019).

18. Ranking web of universities [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.webometrics.info/en/world> (дата обращения 25.07.2019).
19. Южно-российский журнал социальных наук. Страница в Facebook. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.facebook.com/journalsr/> (дата обращения 15.09.2019).
20. Полихина Н.А, Тростянская И.Б. Современные тенденции развития рейтингов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.5top100.ru/articles/sovremennye-tendentsii-razvitiya-reytingov/> (дата обращения 05.09.2019).
21. Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года: одобрена распоряжением Правительства РФ от 27 сентября 2010 года №1617-р [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 1997-2019. - Режим доступа: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf> (01.09.2019).
22. Проект 5-100-2020 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://5top100.ru/> (дата обращения 06.09.2019).
23. SciVal - онлайн-платформа для мониторинга и анализа международных научных исследований [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.elsevierscience.ru/products/scival/> (дата обращения 06.09.2019).
24. QS Top Universities [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.topuniversities.com/university-rankings> (дата обращения 06.09.2019).
25. Times Higher Education World University [Электронный ресурс]. - Режим доступа: (дата обращения 06.09.2019).
26. Rankings [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (дата обращения 06.09.2019).
27. Академический рейтинг университетов мира [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.shanghairanking.com/ru/index.html> (дата обращения 06.09.2019).
28. Полихина Н.А, Тростянская И.Б. Международная конкурентоспособность российского высшего образования через призму университетских рейтингов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.5top100.ru/articles/mezhdunarodnaya-konkurentosposobnost-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-cherez-prizmu-universitetskikh/> (дата обращения 05.09.2019)
29. Отчет о самообследовании Казанского (Приволжского) федерального университета за 2017 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Казанского федерального университета, 2019. - Режим доступа: https://stat.kpfu.ru/content/uploads/2018/04/2018_samoobsled.pdf (дата обращения 05.04.2019)
30. Отчет о самообследовании Санкт-Петербургского государственного университета за 2017 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Санкт-

Петербургского государственного университета, 2019. - Режим доступа: https://spbu.ru/sites/default/files/pokazateli_samoobsledovaniya_2017.pdf (дата обращения 05.09.2019).

УДК: 1

А.А. Львов

КОНКУРЕНЦИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

THE COMPETITION OF WORLDVIEWS IN THE SPHERE OF EDUCATION

ЛЬВОВ Александр Александрович – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философской антропологии, Институт философии Санкт-Петербургского государственного университета E-mail: a.lvov@spbu.ru

LVOV Alexander A. - Saint-Petersburg State University. Universitetskaya nab., 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia. E-mail: a.lvov@spbu.ru

В переходную эпоху сфера образования становится пространством конкуренции мировоззрений, которая отражает отсутствие в обществе устоявшихся ценностей и взглядов на основополагающие проблемы и события. Мы сосредоточиваем внимание на одном историческом случае, имеющего непосредственное отношение к нашей проблеме — на мировоззренческой борьбе вокруг задач классического образования в Германии эпохи Веймарской республики. Этот случай показателен, поскольку он стал завершением длительной истории развития науки об античности (Altertumswissenschaft) на протяжении нескольких столетий служившей источником национального самосознания и подготовки политической и академической элиты. Он позволяет также проследить работу механизмов мифологизации, которой подвержено любое основание направленного на подъем или возрождение национального самосознания образовательного проекта. Под мифологизацию мы будем понимать утверждение вариативности толкований, лежащей в основании образовательного идеала как его особой семантической структуры; мы пользуемся этим понятием, основываясь на идеях К. Леви-Стросса. В нашем исследовании мы постараемся проследить, как такая вариативность в отношении науки об античности в немецкой академической сфере стала возможной и каким образом она была использована в процессе конкуренции мировоззрений в период между двумя мировыми войнами. Мы обсудим различные мировоззренческие и идеологические проекты, которые предлагались для обоснования образовательного идеала античного воспитания. В заключение мы обоснуем свой вариант того, как избежать мифологизации образовательного идеала и избежать мировоззренческой конкуренции в современном образовательном пространстве. С нашей точки зрения, необходимым условием для этого является формирование скептического отношения к действительности как свободного и ответственного стремления к знанию, которое одновременно является также серьезным интегративным фактором, способствующим сплочению учащихся на паритетных началах с равным уважением к разделяемым друг другом ценностям.

In the intermediate period the sphere of education becomes an arena for competition of worldviews, which reflects the lack of the values and points shared by the community towards the main issues and events. I will focus on an historic case, that immediately touches our issue, that is the case of worldview struggle around the tasks of the classical education in Weimar Germany. This case is very illustrious as it became the conclusion of a long story of development of classical studies (Altertumswissenschaft) in Germany, which had been the source of national self-consciousness and political and academic training for the elite for centuries. It also provides us with the opportunity to observe, how the mechanisms of mythologization works, as far as mythologization seeks every foundation of the educational project that is aimed at the revival or rise of national self-consciousness. By 'mythologization' I mean the fundamental interpretative diversity, laying the basement of the educational ideal as its certain semantic structure; in this I follow Claude Levi-Strauss's ideas. My research considers, how such a variety became possible in respect to the classical scholarship in the German academic domain, and how it was used in the competition of worldviews between two World Wars. I will discuss different worldview and ideological projects, which appeared as the basis for the educational ideal of the classic upbringing. Finally I will substantiate my own variant, how to avoid mythologization of educational ideal as well as worldview competition in the contemporary educational domain. To my mind, an obligatory term for that is skeptical attitude to reality, by which I mean free and responsible search for knowledge. At the same time such a skeptical approach renders a considerable integrative factor for consolidation of the students on parity basis with equal respect to the values of each other.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ; КОНКУРЕНЦИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЙ;
МИФОЛОГИЗАЦИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ; СКЕПТИЧЕСКАЯ
УСТАНОВКА

PHILOSOPHY OF EDUCATION; COMPETITION OF WORLDVIEWS;
MYTHOLOGIZATION; EDUCATIONAL IDEAL; SKEPTICAL ATTITUDE

1

В отечественной исследовательской литературе распространен тезис о «мировоззренческом безвременье», которое наступило в образовательном и культурном пространстве, о необходимости осмысления мировоззренческого становления человека как процесса его воспитания и образования [1; 2]. Действительно, в ситуации, когда прежняя, советская система с ее идеологической составляющей ушла в прошлое, а новая, современная система не дает обучающимся целостной и ценностной картины мира, в обществе возникает естественная потребность

в мировоззренческих установках, которые могут чрезвычайно эффективно реализовываться в сфере образования и академической деятельности. При этом обычно забывают, что в эпоху смены режимов именно в сфере образования возникает серьезная конкуренция мировоззрений, которая отражает отсутствие в обществе устоявшихся ценностей и взглядов на основополагающие проблемы и события в политике, истории и повседневной жизни.

Так, например, аналитики НИУ ВШЭ исследовали характерную для современной отечественной научно-образовательной среды оппозицию «духа академического капитализма» и «обновленческой идеологии менеджмента». Им удалось показать, что эта оппозиция имеет под собой идеологические (в том смысле, в каком это понятие употреблял К. Маркс и марксисты) основания, то есть внутри университета налицо представлены и противостоят друг другу два «класса», каждый из которых стремится утвердить свою повестку дня и программу действий [2]. Помимо такого рода внутрикорпоративных явлений также имеет место конкуренция внешнего рода. С середины 2000-х гг. отечественные философы и ученые-гуманитарии обращают все больше внимания на постепенное, хотя и крайне осторожно сближение образовательного процесса, средней и высшей школы и церковных институтов — носителей религиозных догм. Характерной чертой такого рода сближения является ставшее привычным отождествление традиционных, духовных, исконно русских ценностей и религиозного, главным образом православного вероучения. А. П. Огурцов, анализируя выступления на секции философии образования в рамках III Всероссийского философского конгресса 2002 года, с сожалением замечал, что поиски традиционных ценностей в качестве основания для образовательной практики в России сопряжены с осознанной оппозицией отечественных исследователей достижениям их западных коллег в это

сфере: ««<...> под флагом национальных культурных традиций в школу вводится в качестве ученой дисциплины “Закон Божий”, создаются теологические факультеты в различных университетах страны, что может привести к фрустрациям в головах школьников, сталкивающихся с идеями креационизма и с учением об эволюции, с учением о творении Богом мира за семь дней и с естественно-научной установкой на постижение природы самой по себе. Из такого рода противоречивых позиций, внедряемых в современную российскую школу, не только ученик, но и родители не смогут найти выход. Фрустрация в таких случаях неизбежна. Поворот к религиозным и национальным традициям не может служить спасительным средством в эпоху компьютеризации и перехода к новому типу общества — информационной цивилизации» [4, с. 32].

В новоевропейском обществе, как продемонстрировал в своих исследованиях Мишель Фуко [5; 6; 7], производство знания прочно связано и с властными практиками, распространенными, закрепляемыми в институтах власти и применяемыми в этом обществе. Однако академическое, а в равной степени с ним и образовательное пространство помимо лаборатории для производства самих знаний и выработки властных алгоритмов также традиционно является источником идеологических споров и конкуренции мировоззрений — и тогда, говоря словами одного из героев Достоевского, полем битвы становятся сердца людей. Приходится признать, что, несмотря на безусловные достижения во всех областях познания, материального производства и технологий, в искусствах и духовных практиках, по сей день человечество живет в напряженной среде, в рамках которой нет и не может быть выработано единой и универсальной картины мира, которая оказалась бы способна удовлетворить потребности всех и каждого в систематическом образе окружающей человека действительности.

Мы хотели бы сосредоточить свое внимание на изучении одного исторического случая, имеющего непосредственное отношение к проблеме конкуренции мировоззрений в образовательном пространстве. Этот случай — мировоззренческая борьба вокруг задач классического образования в средних и высших образовательных заведениях в Германии эпохи Веймарской республики. В отличие от современных продолжающихся споров, этот *casus* можно считать показательным, поскольку он стал завершением длительной истории развития науки об античности, на протяжении нескольких столетий служившей источником национального самосознания и подготовки правящей и университетской элиты. Этот пример позволяет также проанализировать механизмы мифологизации, которой подвержено любое основание направленного на подъем или возрождение национального самосознания образовательного проекта. Мифологизацию мы здесь понимаем в смысле утверждения вариативности толкований, лежащей в основании образовательного идеала как его особой семантической структуры; мы пользуемся этим понятием имея в виду работы К. Леви-Стросса. Далее мы обсудим этот механизм в эвристическом ключе более подробно. В нашем исследовании мы постараемся проследить, как такая вариативность в отношении науки об античности в немецкой академической сфере стала возможной и каким образом она была использована в процессе конкуренции мировоззрений в период между двумя мировыми войнами.

2

Попытка немецких ученых в конце XIX—начале XX веков представить греческую традицию как величавый образец добродетели (греческого ἀρετή) в лучших ее проявлениях была продиктована не столько филологическими или историческими интересами, сколько именно

мировоззренческой попыткой возрождения и утверждения классического образовательного идеала немецкой нации. Во многом такая попытка может быть понята и осмыслена как лебединая песня немецких интеллектуалов подтвердить и закрепить на метафизическом уровне свою преемственность с классической культурой и эстетическим образом жизни античного мира. Классическая античность V века до н. э. представлялась неким прекрасным, недостижимым по высоте и вдохновению образцом искусства, притом не только древнегреческого или европейского — вообще всечеловеческого. По-видимому, как и вообще взгляд на классическую философию, взгляд на классическую античность был окончательно предопределен в Гегелем его всеохватной философской системе. В «Лекциях по эстетике» он говорит: «Средоточием искусства является завершенное в себе до свободной целостности единство содержания и всецело соответствующей ему формы. Только классическое искусство создает ту реальность, совпадающую с понятием прекрасного, которой тщательно стремились достигнуть символическая форма искусства. <...> Едва ли надо указывать, что историческое осуществление классического мы должны искать у греков» [8, с.460—468]. Такая точка зрения долго держалась также и в среде филологов.

На протяжении XVIII—XIX веков античность изначально в классицистских образцах, а затем и в неоклассических формах служила образцом для всего германского искусству, хотя именно в это время романтики во главе с братьями Гримм открыли Volksdeutsche их великую народную традицию сказок, преданий и песен. Нас не должно смутить поэтому то эстетическое решение, которое было выбрано для создания «храма нации» — знаменитой Вальгаллы на левом берегу Дуная к востоку от Регенсбурга в Баварии, призванной собрать в одном месте всех величайших представителей германского народа. Нил Макгрегор,

директор Британского музея в 2002—2015 гг., справедливо утверждает, что решение самого Лео фон Кленце, автора проекта Вальгаллы, в созданном им стиле неогрек должно продемонстрировать преемственность великих людей Германии, их родство с великими античными героями [9, p. 158].

Известно, что самые выдающиеся филологи и историки времен Веймарской республики высказывались об эпохе эллинизма как об очевидном периоде культурного упадка, разложения и этической деградации, закрепленной смешением народов вследствие обширной миграции по территории разложившейся империи Александра Македонского и подконтрольным Риму провинциям. Например, Вернер Йегер, автор классического труда о воспитательном идеале античной Греции и издатель комментированных сочинений Аристотеля, утверждал, его книга о воспитательном идеале античного грека «адресована не только ученому миру, но и всем, кто стремится заново открыть путь к Элладе, в нашей теперешней борьбе (in dem Kämpfe unserer Zeit) по удержанию нашей тысячелетней цивилизации» [10, S. V].¹ Удивительно при этом, что, например, стоический идеал поведения, выраженный в философии Эпиктета и его последователей и комментаторов, оказался пригоден для формирования основы поведенческой стратегии молодого немца, брошенного на поля Первой мировой войны. Знаменитый педагог и филолог, ученик Виламовица Макс Поленц весьма красноречиво посвятил выдающееся исследование по истории стоической философии своим

¹ Интересно кстати заметить, что в сверенном самим В. Йегером английской переводе Гильберта Хьюэта, в Предисловии, такая воинственно-мировоззренческая риторика сохранена (ср: «This book is meant not only for scholars, who but for all who seeks to rediscover the approach to Greece **during our present struggles** to maintain our millennial civilization» [11, p. IX]), в то время как в русском переводе А. И. Любжина (ср: «Эта книга адресована не только ученому миру, но и всем, кто в наш век стремится сохранить традиции тысячелетней культуры и сегодня вновь пытается найти путь к Элладе» [12, с. 7]) она отсутствует.

ученикам — «живым и мертвым». Он сам недвусмысленно объяснил это посвящение: вспоминая о том, что диссертацию свою он посвятил одному из стоических мыслителей, что его академическая деятельность началась с лекции о стоической философии, что всю жизнь он провел исследуя эллинистическую традицию и общаясь со своими студентами и учениками, он приводит выдержку из письма своего «искреннего юного друга», которое он получил от него в 1914 году. Молодой человек делился со своим профессором усвоенной им практикой презрения к опасности, которую он воспринял от Эпиктета, прежде читанного в студенческой аудитории. Поленц завершает рассказ об этом словами: «То было последнее его письмо. В скором времени он, как истинный немец, стоически исполнив свой долг, отдал жизнь за Отечество» [13, с. 10].

В известном смысле всякий немецкий интелlectual действительно с ранних гимназических лет сознавал архетипическую связь с греко-римской культурой. Одним из важнейших аспектов научной и культурной жизни немецкого общества с XVIII по XX век является возникновение и стремительное развитие комплексной науки об античности (Altertumswissenschaft) и активного внедрения обязательного изучения классических языков и античной истории в образовательный процесс. Именно в немецких школах формировался этос германской элиты на протяжении более двух веков, сущность и ядро которого заключалось в принятии и развитии гражданского идеала, используя примеры из древней истории. Это касалось вовсе не только тех, кто стремился пойти в дальнейшей жизни по гуманитарной линии, но всех без исключения учеников, которые стремились получить университетское образование. Германская элита была воспитана на гражданских образцах Греции и Рима, и это создало мощное основание для формирования особого образца добродетели и поведения носителя подлинного немецкого духа.

Такое положение дел было, несомненно, связано с возрождением гуманистических идей и как следствие самостоятельных филологических штудий в прусских университетах XVIII века. В литературе это явление получило название «второго гуманизма», поскольку первым являлся гуманизм Петрарки, Лоренцо Валлы, Леона Батиста Альберти и других деятелей Ренессанса. Это время ознаменовалось подъемом естественных и гуманитарных наук, в равной степени заложивших фундамент самоопределения новоевропейского человека. Свидетельством этому стало возникновение классической филологии как одной из наиболее доказательных (вспомним широко известный случай демонстрации подложности «Константинова дара») и строгих научных дисциплин. Подъем науки о классической древности изначально произошли в Италии в XV веке, а впоследствии через Голландию и Францию, следуя путями Эразма Роттердамского, гуманизм оказался в Англии и Германии.

Бросим теперь беглый взгляд на появление этого «второго гуманизма» XVII—XVIII веков.² С середины XVIII столетия в Германии крепла и впоследствии дала пышные плоды традиция классического филологического образования. Его основателями считаются гёттингенские профессора Иоганн Матиас Геснер (1691—1761) и Кристиан Готтлоб Гейне (1729—1812). Именно в их силах наука об античности стала самостоятельной и независимой от иных исторических и литературоведческих дисциплин, а Гёттинген — оплотом этой науки. Геснер был с 1734 года профессором риторики («элоквенции») в университете Гёттингена, и он впервые организовал так называемую «филологическую семинарию», где читал и комментировал с желающим, а впоследствии и издавал труды Плиния, Квинтилиана, Горация и Клавдиана. Он внес существенные изменения в методику изучения и

² Дальнейшее изложение во многом опирается на [14].

преподавания древних языков. Гейне продолжил дело своего учителя и стал известен своим методом изучения «реалий», рассматривая древние языки лишь как ключ к постижению античной культуры в ее целостности. Этот подход стал предметом оживленной полемики его с крупнейшим немецким филологом-классиком Фридрихом Августом Вольфом (1759—1824), который отстаивал самоценность исследования древнегреческого языка и которому филология обязана окончательным отделением от богословия. Гейне же был уверен в необходимости создать общее представление об античной цивилизации, и работы его посвящены изучению античной культуры в ее развитии.

Лекции Гейне пользовались большой популярностью, их посещали братья Гумбольдты и Август Вильгельм Шлегель. Впоследствии идейным фундаментом проекта Берлинского университета Вильгельма фон Гумбольдта покоилась на убеждении в необходимости основательной подготовки в изучении языков, в первую очередь классических. Именно Гейне и Гесснер стали теми, кому в конце концов удалось переместить акцент с грамматики древних языков на целостное восприятие памятников античности как свидетельств творческой энергии представителей греко-римского мира; именно такая смена ракурса исследования текстов обусловила необходимость создания новой науки об античности — *Altertumswissenschaft*, — предметом которой стало бы комплексное изучение и описание культуры, повседневной и политической жизни греков и римлян, их религии [5, p. 52].

Из того же авторского предисловия Макса Поленца мы узнаем, что еще к 1940-м гг. эллинистическая философия несмотря на весь свой, казалось бы, очевидный воспитательный потенциал, в известном смысле была отодвинута на задний план исследованиями по истории античности классического периода: «Эллинизм долгое время страдал под бременем

классицистского предрассудка: в нем видели всего лишь эпоху заката и эпигонства. [Н]ам все еще далеко до глубокого осознания того факта, что в эллинистической философии нашло свое новое выражение абсолютно новое, самостоятельное жизнеощущение, и мы до сих пор не смогли оценить по достоинству ее значения ни для современников, ни для потомков» [13, с. 9]. Является ли такая диспропорция в исследованиях античной истории и культуры всего лишь случайностью? С одной стороны, ясно, что образец подлинной добродетели нужно искать именно в периоде наивысшего расцвета образцовой культуры, поскольку классический ее статус достигается именно подлинным выражением народной добродетели. Однако, с другой стороны, выясняется, что немецкая образовательная практика в период между двумя мировыми войнами требовала мощный идеологический ресурс, и многие сочли таковым именно науку об античности.

Современные исследователи отмечают историческую зависимость проекта В. Йегера по анализу практики формирования характера, присущей античной воспитательной системе, от реалий Веймарской республики: «Очевидно, что все это — основательно разработанная попытка переформулировать великую модель немецкого образования (Bildung), которую с девятнадцатого века развивала прусская система университетов. Эта попытка стремится немецкое образование по праву преемственности укоренить в привилегированный контекст науки об античности (Altertumswissenschaft) и одновременно во всеуслышание заявить о том, что античный мир является основанием и образцом для современной культурной формации. <...> В итоге, “Пайдейя” Йегера в той форме, как ее идея была артикулирована в период Веймарской республики, было определенной попыткой утвердить греческий характер немецкой души, полным интеллектуальным оправданием того безраздельного

родства, которое возникло в сочинениях Винкельмана и было институционализировано в прусской образовательной системе, созданную фон Гумбольдтом, в которой центральную роль играла классическая филология» [16, р. 139]. Интерес к античным образовательным моделям в период между двумя войнами среди немецких филологов и историков свидетельствует о существенном мировоззренческом и идеологическом кризисе. Долгое время политически нейтральная по отношению к современности античность была прочным основанием, на котором обеими ногами стояла немецкая система образования человека и гражданина. Неслучайно поэтому лучшие немецкие умы, сами воспитанные в этой парадигме, естественным образом попытались вернуть, а лучше сказать — обрести в источнике своей учености источник национального самосознания. Макс Шелер, например, был убежден в том, что в послевоенной Европе народами будут править немногочисленные группы элит, и задача философа, а для Германии — его личная задача заключается в том, чтобы воспитать такую элиту. Это хорошо видно в речах, которые он произносил в последние десятилетия своей жизни [17, р. 129ff.; 18]. Однако в период, когда мраморный фундамент академического образования пошатнулся, возникли политически ангажированные силы, также стремящиеся утвердить себя на этой почве образовательного идеала, не гнушаясь никакими методами.

Такая ориентация на античные образцы становится особенно заметна, если мы обратимся к радикальным формам выражения *anima teutonica*: знаменитое, а по мнению ряда исследователей и печально известное сочинение непосредственного идейного предшественника национал-социалистической идеологии Хьюстона Стюарта Чемберлена «Основания девятнадцатого столетия» насквозь пронизаны мотивами противопоставления прекрасного художественного и волевого идеала

античного мира и «низменного», «отрицательного» иудейского начала [9, с. 216—219]. С одной стороны, здесь проявляется тенденциозность самой культурной ориентации национал-социалистического проекта, который стремился всеми возможными способами закрепиться в сознании немецкого патриота-носителя ценностей классической культуры. Разумеется, достигалось это не последовательными историко-культурными или компаративными исследованиями, а поиском грубых соответствий и просто подменой понятий и некорректной исторической логикой. Однако, с другой стороны, именно выдающиеся представители немецкой филологической традиции почувствовали возможность возрождения воспитательного идеала, характерного для эпохи классической античности, в рамках национального подъема в Германии, мучительно переживавшей унижительные последствия проигрыша в Первой мировой войне.

Здесь нам приходится вспомнить печально известную деятельность Эрнста Крика, нацистского учителя и одного из теоретиков национал-социалистического образования. Помимо многочисленных лженаучных «антропологических» заявлений, касающихся антисемитизма, и проекта основания на базе Йенского университета «политического института», [20, S. 285—287] он известен также развитием идеи о «науке как субъективной дисциплине, выраженной в рациональной форме в соответствии с господствующим мировоззрением. То есть Крик выступил категорически против возможной объективности науки как таковой, и наиболее отчетливо это выразится именно в его отношении к истории» [21, с. 151]. Собственно так он и обходился с историческим материалом. Применительно к нашей теме, мы должны сказать, что античные образцы искусства, религии и языка он находит родственными немецкой культуре как народы «со сходным менталитетом и сходной шкалой ценностей» [22, с. 329]. Его журнал *Volk im Werden* («Становление народа») стал рупором

национал-социалистического образования, однако для нас это пропагандистское издание представляет интерес потому, что именно в нем в середине 1933 года была опубликована программная статья В. Йегера «Образование политического человека и античность». В этой статье он, в частности, говорит о том, что «в тот момент, когда возникает новый тип политического человека нам вне всякого сомнения необходима античность в качестве формирующей силы» [цит. по: 23, р. 243]. Ученый пытался сказать о том, что необходимо заложить в создание нового человека истинные гуманистические принципы, которые были характерны для античного воспитания [24, р. 84], подобно тому, как в Оксфорде и Кембридже политические элиты воспитываются на античной культуре. Впрочем, несомненно, что такие попытки признанных специалистов внести свою лепту в национальное самосознание немцев сказались на их репутации самым плачевным образом.³ Утонченные исследования о классическом воспитательном идеале стали поводом к топорной национал-социалистической пропаганде и витринном подражании образцам античного искусства и образа жизни [24, р. 87 ff.]. И если для одних мировоззренческое возвращение к античности казалось попыткой преодоления дионисийского кризиса межвоенного периода, то для других идеологическая обработка почтенной образовательной традиции стала еще одной возможностью удержать власть и с головой ринуться в еще большее трагическое безумство.

3

Мораль этой истории в том, как опасна мифологизация образовательного идеала, которая превращает его из средства

³ Вполне конвенциональная точка зрения на немецкую науку об античности представлена в [25]. Тем не менее — и доказательством хотя бы отчасти служит и наше исследование — картина была много сложнее.

формирования мировоззренческой установки в набор политически ориентированных идеологем. По существу эта мифологизация стала возможной, поскольку классическая античность была сочинена немецкими элитами, как если бы она никогда не существовала, с постоянной оглядкой на современность. Традиционно выпренное, даже подобострастное отношение к античности на рубеже XIX—XX веков было саркастически точно обыграно в романе Герберта Уэллса «Машина времени». Собеседники обсуждают маршрут путешествия во времени:

— Это было бы удивительно удобно для историка, — заметил Психолог. — Можно было бы, например, отправиться в прошлое и проверить известное описание битвы при Гастингсе!

— А вы не побоялись бы, что на вас нападут обе стороны? — сказал Доктор. — Наши предки не очень-то любили анахронизмы.

— Можно было бы изучить греческий язык из уст самого Гомера или Платона, — сказал Очень Молодой Человек.

— И вы, конечно, провалились бы на экзамене. Немецкие ученые так удивительно усовершенствовали древнегреческий язык! [26, с. 31]

Этот процесс мифологизации сопутствует не только образовательным стандартам, но и мировоззренческим ориентирам эпохи. По-видимому, это явление знакомо европейской цивилизации, начиная с античного мира. Уже в период классического полиса среди ведущих интеллектуалов, таких как Сократ, Платон или Критий, возникают проспартанские симпатии, и ко II века н. э., когда Плутарх пишет биографию Ликурга, мы уже видим прочно установленный и укорененный в греческой культуре «спартанский миф» [27; 28; 29]. Приводя примеры мифологизации образовательного идеала, нельзя не упомянуть и

деятельность Руссо, который одним из первых поставил радикальный вопрос о несоответствии нравственного развития человека его техническим достижениям и успехам в науках. Это сомнение в основательности превознесения европейской культуры над всеми остальными народами нашло выражение не только в образовательной программе (а в этом у Руссо было достаточно сторонников), но также и в критическом отношении к классическим либеральным ценностям и всеобщему прогрессу. Да и сегодня мы постоянно сталкиваемся с идеализацией основанного на религиозных ценностях образования, которая идет рука об руку с мифологизацией досоветского периода истории России.

Размывание скептического отношения к предмету исследования, которые становится образовательным идеалом, приводит к тому, что в качестве образовательного идеала он мифологизируется. В связи с этим интересно обратиться к отношению мифа и науки как равносильных, но не равноправных образов мышления. Клод Леви-Стросс утверждал, что и научное, и мифологическое мышление в одинаковой степени пользуются при объяснении действительности метафорами и аналогиями, а следовательно мифологические объяснения мира несколько не лучше и не хуже научных — они развиваются параллельно друг другу. Особенностью мифа является то, что он «допускает множество версий. С помощью различных и зачастую противоречивых образов эти версии пытаются уловить структуру, ускользающую от однозначных описаний» [30, с. 149]. Такая интерпретативная техника характерна не только для древних или примитивных (как они назывались прежде) сообществ — мифология как способ понимания и отражения реальности на протяжении всего XX века были предметом пристального исследовательского интереса специалистов по антропологии, семиотике, культурологии и другим дисциплинам. В

области образования миф стал эффективным инструментом в предложенной сторонниками постмодерна критике образовательных практик: «В наши дни в противовес прежним образам образования, отождествляемых с “педагогикой угнетения” или с “логоцентризмом”, на первый план выдвигаются вместо интуиций образования многообразные “сети получения знаний” (“антипедагогика”) или плюрализм групповых ценностей, разрыв с историей и рациональностью науки во имя мифов и эстетизации сознания (постмодернистская философия образования)» [4, с. 7].

Однако, если представители научного сообщества поощряют и даже изначально предполагают плюрализм точек зрения и подходов к решению той или иной проблемы, они все-таки имеют в виду, что эти подходы должны быть построены на общем, единогласно всеми принятом и добровольно и сознательно разделяемом эвристическом основании. Его можно назвать также и научным мировоззрением, хотя само понятие научного мировоззрение вследствие его постоянного и неточного употребления затерлось и границы его размыты; мы предложили бы говорить о скептической интенции нашего сознания, подразумевая прежде всего присущий унаследованный от греческого глагола *σκέπτομαι* смысл свободного, не стесненного и не регламентированного ничем поиска истины. Итак, всякое научное исследование вне зависимости от личных качеств и предпочтений, а также внутренних установок самого исследователя скептично — это уже является достаточным основанием для того, чтобы совместными усилиями вырабатывать новые знания об окружающей действительности. Однако можно ли говорить о спонтанности такой установки? Можно ли полагать, что скептическая интенция появляется в человеческом сознании естественным путем или

одним людям она присуща, а у других она вовсе отсутствует? Очевидно, что на оба этих вопроса следует дать отрицательный ответ.

Скептическая установка — это не спонтанная деятельность человеческого рассудка или нечто сродни сновидениям, когда проявляется работа бессознательного. Напротив, такая установка является следствием и, может быть, величайшим плодом человеческой культуры — притом культуры не только направленной на освоение и преобразование внешнего мира, но и сложнейшей внутренней дисциплины, касающейся совершенствования собственной природы и самопознания человека. Образовательная практика требует сформулировать образовательный идеал, к которому в своей деятельности прислушиваются педагоги. Этот образовательный идеал безусловно должен быть разделяем также государственными инстанциями, которые этот идеал и легитимируют. Однако поиски нового образовательного идеала всегда оказывается философским делом, и в этом случае на первый план выходит антропологический аспект философского исследования. Ведь когда мы говорим о ценностях и образовательных практиках, которые необходимо применять в школе любой ступени, мы всегда имеем в виду некий проект «нового человека» — нового по сравнению с тем, который уже допустил ошибки, которые привели к ситуации безвременья, разрушившей весь прежний мир и привычный порядок вещей.

Помимо сугубо воспитательных задач по прививанию любви к Родине, равнодушию к людям и других общечеловеческих и внеидеологических ценностей таким образовательным идеалом, с нашей точки зрения, может и должна в современной России стать ценность личного усилия понимания, ценности познания и стремления к знанию. Никакие иные ценности не раскрывают потенциала учащегося вполне, а лишь подчиняют его внешней и не всегда конвенциональной политической

конъюнктуре. Скептическое отношение к действительности в смысле свободного и ответственного поиска истины является также и серьезным интегративным фактором, который способствует сплочению учащихся на паритетных началах с равным уважением к разделяемым друг другом ценностям. Собственно, это та самая диалогическая установка, которая присуща была грекам классической эпохи, когда агональный характер афинянина проявлялся в спорах с Сократом на агоре ради самого удовольствия свободного стремления к знанию и его обретения. Многочисленные мировоззренческие инстанции — религиозные, политические и иные — едва ли могут стать прочной основой в образовательном процессе (здесь мы солидаризируемся с А. П. Огурцовым по вопросу о неизбежности фрустрации у учеников школы в ситуации конкуренции мировоззрений). Скорее, нужно готовить человека к тому, чтобы вследствие воспитания и усвоения необходимости умственной (само)дисциплины он смог быть готов к компетентному и взвешенному диалогу с этими важнейшими ценностными институтами — но только исходя из разумной в этом потребности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Арутюнян М. П. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 32—37.
2. Андриюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 287—301.
3. Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое Литературное обозрение. 2016. № 2 (138). URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2016/2/trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyj-i-rossijskij-konteksty.html>
4. Огурцов А. П., Платонов В. В. Философия образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
5. Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998. 310 с.

6. **Фуко М.** Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: «Ad Marginem», 1999. 480 с.
7. **Фуко М.** История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга. 1997. 576 с.
8. **Гегель Г. В. Ф.** Лекции по эстетике. СПб.: Наука, 2007. В 2 тт. Т. 1.
9. **MacGregor N.** Germany: Memories of a Nation. London, Penguin Books, 2016. 598 p.
10. **Jäger W. Paideia.** Walter de Gruyter: Berlin, New York, 1973. 1389 S.
11. **Jaeger W. Paideia.** Basil Blackwell, Oxford, 1946.
12. **Йегер В. Пайдейя. М.** «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 2001. 593 с.
13. **Поленц М.** Стоя. История духовного движения. СПб.: Издательский проект “Quadrivium”. 2015. 1040 с.
14. **Wilamowitz-Möllendorf U. von.** History of Classical Scholarship. Baltimore, Maryland, The John Hopkins University Press, 1982. 189 p.
15. **Watson P.** The German Genius. London: Simon & Schuster UK Ltd, 2010. 964 p.
16. **Elsner J. Paideia.** Ancient Concept and Modern Reception // International Journal of the Classical Tradition, Vol. 20, No. 4 (December 2013), pp. 136-152. P. 139.
17. **Staupe J. R. Max Scheler.** An Intellectual Portrait. London, Collier-Macmillan Press, 1967. 298 p.
18. **Шелер М.** Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. М.: Издательство «Гнозис». 1994. С. 15—56.
19. **Чемберлен Х. С.** Основания девятнадцатого столетия. СПб.: «Русский Мирь», 2012. В 2 тт. Т. 1.
20. **Hoßfeld U.** Geschichte der biologischen Anthropologie in Deutschland. Leipzig, Franz Steiner Verlag, 2016. 573 S.
21. **Бурашников А. Д.** Историческое знание в контексте национал-социалистической идеологии на примере творчества Эрнста Крика // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2014. № 13 (135). С. 146—156.
22. **Крик Э.** Народный характер и осознание своей миссии // Крик Э. Преодоление идеализма. Основы расовой педагогики. М.: Белые альвы, 2004. С. 314—330.
23. **Edler F. H. W.** Heidegger and Werner Jaeger on the Eve of 1933: A Possible Rapprochement? // Research in Phenomenology, Vol. 27 (1997), pp. 122—149.
24. **Fleming K. Heidegger, Jaeger, Plato:** The Politics of Humanism // International Journal of the Classical Tradition, Vol. 19, No. 2 (JUNE 2012), pp. 82—106.
25. **Суриков И. Е.** Винкельман—Ницше—Гитлер: «немецкая античность» и складывание немецкой идеологии // История и современность, No 1, март 2012. С. 192—207. 111212
26. **Уэллс Г.** Машина времени. Остров доктора Моро. Человек-невидимка. Война миров. М. Издательство «Художественная литература», 1972. 478 с.

- 27. Плутарх.** Избранные жизнеописания. М.: Издательство «Правда», 1990. В 2 тт. Т. 1.
- 28. Андреев Ю. В.** Спарта как тип полиса // Античная Греция. Проблемы развития полиса. М.: Издательство «Наука», 1983. В 2 тт. Т. 1, с. 194—216.
- 29. Андреев Ю. В.** Спартанский эксперимент: общество и армия Спарты. СПб.: Петербургское лингвистическое общество, 2014. 304 с.
- 30. Леви-Стросс К.** Все мы каннибалы. М.: «Текст», 2019. 254 с.

УДК I (091)

А.С. Матвеевская, В.В. Евсеев, В.Л. Погодина

**ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**DIGITAL LITERACY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

МАТВЕЕВСКАЯ Анна Сергеевна – кандидат географических наук, старший преподаватель кафедры мировой политики факультета международных отношений, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: annamatveevskaya@mail.ru

MATVEEVSKAYA Anna S. - St. Petersburg State University
Universitetskaya naberezhnaya 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia.
E-mail: annamatveevskaya@mail.ru

ЕВСЕЕВ Владимир Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент Института физической культуры, спорта и туризма, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: evseev_vv@spbstu.ru

EVSEEV Vladimir V. - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str. 29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: evseev_vv@spbstu.ru

ПОГОДИНА Виктория Леонидовна - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры туристского бизнеса, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна
E-mail: tbkafedra@mail.ru

POGODINA Victoria L. - St. Petersburg state University of industrial technologies and design. Mokhovaya str., 26, Saint-Petersburg, 191028, Russia. E-mail: tbkafedra@mail.ru

Трансформация профессиональной деятельности обусловлена потребностями цифровой экономики и трендами технико-технологической модернизации. В связи с этим со стороны государства и реального сектора экономики возникают новые требования к компетенциям, уровню знаний и навыкам специалистов. Они должны обладать способностью мобильной адаптации к условиям темпоральной модернизации производства. Образовательные учреждения, которые ориентируются на успешное трудоустройство своих выпускников, должны стремиться соответствовать требованиям рынка в отношении параметров профессиональных качеств, соответствующих уровню современной цифровой культуры.

The transformation of professional activity is determined by the needs of the digital economy and the trends of technical and technological modernization. There are new requirements for competence, level of knowledge and skills of specialists. They should be able to adapt to the conditions of temporal modernization of production. It is necessary to strive to meet the requirements of the market in terms of professional quality parameters corresponding to the level of modern digital culture.

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ; ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА; ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА

DIGITAL LITERACY; INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES; DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENT; INFORMATION SYSTEM

Глобальные социальные изменения вызвали потребность в изменении парадигмы образования от традиционной (репродуктивной) к инновационной (информационной), в которой основной единицей и концептуальной категорией выступает информация. Эти процессы актуализировали обращение к средовому подходу его реализации. Широкое применение инновационных информационных технологий потребовало проектирование цифровой образовательной среды, как необходимого условия реализации образования на современном этапе. В рамках цифровой образовательной среды реализация образования может осуществляться в формате онлайн, с использованием компьютерных средств, ресурсов интернет, программного обеспечения.

В этом контексте проблемой современного профессионального образования становится создание развивающей образовательной среды, которая ориентирована на решение проблемы создания адекватной запросам рынка профессиональной подготовки специалиста нового поколения в условиях расширения цифровой культуры. Это соотносится с актуальными задачами создания необходимых условий для развития представителей будущего креативного класса, для системного развития личности, способствует раскрытию ее интеллектуальных способностей,

коммуникативных навыков, нравственного потенциала, общего ресурса саморазвития.

К числу показателей развивающей образовательной среды [1] следует отнести:

- инфраструктурные (открытость новым процессам, наличие продуктивно и интенсивно работающих научных коллективов, развитие и совершенствование образовательных программ);
- учебно-образовательные (использование трансдисциплинарного подхода, предполагающего диалектичность мышления и ответственность за исследования) [2];
- готовность студента к самореализации в каждой конкретной ситуации, что получило название «тонус одаренности», и связано с такими качествами как открытость новому опыту, самоорганизация, готовность к саморазвитию. Данный подход способствует выходу субъекта за пределы гомеостатических поведенческих проявлений (трангрессия), формирует диалогичность (транскоммуникативность) образовательной системы.

Образовательная среда, совершенствуясь обеспечивает не только освоение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые предусмотрены образовательными программами, но и способствует формированию навыков самоорганизации, самодисциплины и саморазвития у обучающихся [3].

Условия цифровизации образования оказывают огромное влияние на виртуальную образовательную среду ВУЗа. Такая среда выстраивается при помощи новейших компьютерных технологий и программно-телекоммуникационных средств, которые реализуются за счет содержательного наполнения информационного обеспечения студентов, преподавателей и административного аппарата ВУЗа [4]. Исходя из этого, перед нами ставится задача разработки таких электронных

образовательных ресурсов, которые смогут объединить позиции личного развития с важнейшими политическими, социально-экономическими и общекультурными задачами [5]. Изучение цифровой образовательной среды в контексте повышения конкурентоспособности будущих специалистов представляется актуальной задачей.

Отечественные исследователи изучили различные аспекты взаимного воздействия культуры и образования в условиях информатизации (Д.Е. Прокудин, Б.С. Гершунский, А. Кармин, В. А. Конев, Н. В. Наливайко и др.). Эти работы определили механизмы организации информационной культуры личности в пространстве образования. Так, например, Д.Е. Прокудин отмечает, что образование не обсуждается как один из основных механизмов развития информационной культуры общества, однако, чаще всего именно информационно-коммуникационные технологии, применяемые в образовании, создают условия, благодаря которым и происходят изменения в культурном пространстве информационного общества [6].

Киберпространство остается ядром дальнейшего развития виртуальной сферы образования. В нем осуществляются SMART-модели университета [7] за счет включения медиапространства. Образовательное киберпространство предстает как особенная часть общего киберпространства общества и должно отражаться в аспекте парадигмы «субъект образования – образовательное киберпространство – киберпространство» [8].

Использование медиапространства в процессе образования накаляет проблему конструирования моделей взаимоотношений, главной ячейкой которых выступает взаимодействие преподавателей и студентов. Как одни, так и другие в различной степени подвержены влиянию новых технологий и инструментов в образовательном процессе: студенты, для которых

цифровизация обучения влечет за собой повышение мультимедийности образования, использование геймификации в образовательном процессе, активное распространение дистанционного и электронного образования. С другой стороны — преподаватели, для которых внедрение новых технологий сопряжено с новыми возможностями и вызовами одновременно [9].

Процесс цифровизации воздействует на образовательное пространство, которое начинает трансформироваться, что влечет за собой как образовательные проблемы, так и иные проблемы управления. Вузы активно включаются в исследование влияния цифровой культуры на образовательную среду.

Принимая во внимание то, что реальный и виртуальный миры в современном обществе уже не противопоставляются друг другу, и цифровая культура радикально поменяла деятельность и жизнь человека, новые стороны взаимосвязи реальности и виртуальности вверяют современному обществу следующие предписания: быстрота, разнородность, сложность, подвижность, пластичность, неоднозначность, парадоксальность и неопределенность, пришедшие на смену балансу и устойчивости.

В современном обществе отличительными чертами системы образования становятся ее мобильность и вариативность, предполагающие появление множества разнообразных способов и механизмов получения образования.

Развитие цифровых сред, в том числе в образовании, свидетельствует факт прогресса использования интернета и мобильных технологий. Цифровая образовательная среда (ЦОС) представляет собой открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования.

К основным принципам строения ЦОС относятся [10]:

- принцип открытости, который заключается в наличие возможности потребителя образовательных услуг пользоваться информационными системами, изменять их или добавлять новые компоненты;
- принцип доступности состоит в том, чтобы обеспечить неограниченную функциональность ЦОС для конкретного обучающегося при помощи сети интернет;
- принцип единства понимается как согласованное использование цифровых технологий в единой образовательной и технологической логике;
- принцип конкурентности заключается в обеспечении свободы полной или частичной замены ЦОС конкурирующими технологиями;
- принцип ответственности состоит в обеспечении прав, обязанностей и ответственности субъекту образования решать проблемы в рамках собственной ответственности;
- принцип достаточности понимается как обеспечение соответствия состава информационной системы целям, полномочиям и возможностям потребителя образовательных услуг;
- принцип полезности, представляет собой формирование новых возможностей, снижение трудозатрат благодаря введению ЦОС.

ЦОС способствует формированию цифровой компетентности.

Цифровая компетентность — это готовность и способность индивидом использовать инфокоммуникационные технологии ответственно, эффективно, уверенно и безопасно в различных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями, как системой знаний, умений, критичности и мотивации [11]. Структура цифровой

компетентности состоит из следующих компонентов: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность (включая безопасность) в разных сферах деятельности в интернете [12]. Выделим ключевые сферы цифровой компетентности: контент, коммуникацию, техносферу и потребление. Стандартизированное тестирование позволяет измерить индекс цифровой компетентности.

Существует четыре вида цифровой компетентности [12]:

1) *информационная и медиа компетентность* – знания, умения, ответственность и мотивация, нацеленные на поиск, понимание, организацией, архивированием цифровой информации и её критическим осмыслением, а также с воспроизводством материалов с использованием цифровых ресурсов;

2) *коммуникативная компетентность* - умения, знания, мотивация и ответственность, используемые при онлайн-коммуникациях разных форм и с разными целями;

3) *техническая компетентность* – знания, умения, мотивация и ответственность для эффективного и безопасного использования компьютера и соответствующих программ в решении разных задач, в том числе при использовании компьютерных сетей;

4) *потребительская компетентность* – знания, умения, мотивация и ответственность с целью решать при помощи компьютера и интернета разнообразные повседневные задачи, связанные с определенными жизненными ситуациями для удовлетворения различных потребностей.

Социальная идентификация и самовыражение зиждутся на развивающейся цифровой среде в новых условиях. Растет роль влияния виртуального пространства на жизнедеятельность молодых людей, в то же время у пожилого поколения часто отсутствуют навыки работы в цифровой и виртуальной средах. Существенный разрыв в практике

использования информационных технологий между различными поколениями нарастает, что обуславливает необходимость создания мобильных инструментов в России [13].

Принимая во внимание основные положения, необходимо сконцентрировать вектор развития образовательного пространства на обеспечении условий, которые будут благоприятны для развития творчества и самостоятельности, что связано с деятельностью в следующих направлениях:

- внесение усиленного компонента зоны ближайшего развития на уровне этоса образовательной организации;
- обеспечение круга возможностей для развития критического мышления в рамках образовательного процесса;
- сокращение дистанции между позициями обучающего и обучающихся.

Рассуждения на тему новой цифровой реальности объединяет положения иных медиа и трансдисциплинарных проектов. Однако, под воздействием цифровых технологий трансформация культуры остается недостаточно изученной темой. Цифровые средства коммуникации порождают иную среду обитания, организуемую и саморазвивающуюся на платформе образованной новой культуры, ценностей, норм и правил. Сформировалась особая интерактивная среда - киберпространство, генерируемое и опосредованное компьютерными технологиями [14].

Киберпространство – это абстрактное пространство кодов, представляющее массивы информации. Оно объединяет личностей вне зависимости от социального статуса и пространства, выступая реальным центром единения людей. Сформированная киберкультура – это культура, которая основана на технологиях виртуальной реальности и компьютерных игр [15].

Для характеристики новой коммуникативной культуры поколения Z Г. Дженкинс предложил термины «культура участия» и «цифровая грамотность». Культура участия раскрывает культуру поведения при вовлечении индивидов в сетевые коммуникации, когда они являются соучастниками интернет-сообществ, а не просто пассивными потребителями информации. Измерения «культуры участия»:

1. Формальное и неформальное членство в онлайн-комьюнити (аффилиации)
 2. Создание новых творческих форм – ремейков, мемов (экспрессии)
 3. Совместная работа в командах (коллаборции)
 4. Формирование потока исходящих сообщений (трансляции)
- [16].

Представляются актуальными практические проблемы влияния цифровой культуры на сферу образования:

- цифровая культура изучается пока узко - в качестве профессионального составляющего элемента при подготовке выпускников вузов;
- мало внимания уделяется проблеме адаптации студентов к новым технологиям, предлагаемым цифровой средой;
- образование не принято рассматривать как один из основных инструментов развития цифровой культуры, однако овладение информационными технологиями, применяемые в процессе получения образования, вносит свой вклад в формирование социокультурного пространства вуза.

В ходе исследования был раскрыт термин «цифровая культура», также нами было рассмотрено понятие «цифровизация». Под цифровизацией понимают процесс внедрения информации в цифровую

форму, которая в ряде случаев подводит к снижению издержек, появлению новых возможностей и т.д. Американский информатик Николас Негропonte впервые ввел понятие «цифровизации».

Отечественные исследователи В.Г. Халин и Г.В. Чернова предлагают рассмотреть цифровизацию в широком смысле и оценить этот тренд эффективного мирового развития при условии, что цифровая трансформация информации соответствует определенным положениям [17]:

- Цифровизация включает в себя науку, бизнес, производство, социальную сферу и повседневную жизнь граждан;
- Цифровизации сопутствует эффективное использование ее результатов;
- Результаты цифровизации находятся в доступе для пользователей преобразованной информации;
- Результатами цифровизации могут пользоваться не только профессионалы, но также обычные граждане, при чем пользователи цифровизации обладают навыками работы с ней.

Процесс цифровизации в системе образования это не только техническая сторона вопроса, а именно, организация цифровых аналогов учебной литературы, документов и массовой доступности скоростного интернета. В то же время процесс цифровизации напрямую связан с организацией гибкой развивающей образовательной среды, которая дает потенциал творческой деятельности в поиске и апробации инновационных методов, сопровождающих цифровую грамотность. При этом, отметим, что цифровая грамотность объединяет в себе как технические умения, а именно программирование и обработка информации, так и навыки социальной коммуникации.

Современному обществу необходима личность, которая превышает минимально необходимые для рынка параметры [18]. Необходимыми характеристиками такой личности должны стать креативность, высокий уровень интеллектуального развития, созидательная активность, владение виртуальной коммуникативной и цифровой культурой и др. Эти качества необходимы специалисту для формирования такой ценности глобального общества как конкурентоспособность. В этом случае образовательная деятельность совмещает мотивы профессиональной подготовки по требованиям социума и личностного развития как ценности и цели [19].

Цифровая образовательная среда значительно повышает степень ответственности обучающихся за полученное ими образование, вносит изменения в социализацию путем снижения уровня межличностного общения, увеличивают индивидуальные достижения и упрощает процесс получения знаний. Главным фактором цифровой компетентности должна являться готовность обучающихся не только самостоятельно осваивать новые информационные технологии, оценивать их возможности и риски, но и быть готовым к восприятию все возрастающего темпа изменений и постоянному обновлению знаний, а также приобретению новых компетенций, повышению конкурентоспособности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.** Признаки развивающей образовательной среды магистратуры исследовательского университета // Психология обучения. 2013. № 4. С. 4 – 13
2. **Berger G.** Opinions and Facts. In: *Interdisciplinary: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: OECD, 1972
3. **Евсеев В.В., Евсеева Л.И., Поздеева Е.Г., Тростинская И.Р.** Социокультурные факторы формирования проектной модели образования // Четвертая промышленная революция: реалии и современные вызовы. X Юбилейные Санкт-Петербургские социологические чтения. 2018. С. 417-421.

4. **Борисенко И.Г.** Виртуальные тенденции в глобальном образовательном пространстве: Smart-технологии // Философия образования. 2015. № 3 (60). С. 55 – 64
5. **Матвеевская А.С., Погодина В.Л., Тараканова Т.С.** Образовательная среда: метод проектов в формировании компетенций // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды X Международной научно-теоретической конференции. 2018. С. 407-411.
6. **Прокудин Д.Е.** Информационные технологии в образовании и их роль в формировании техногенной культуры: дис. д-ра филос. наук: 24.00.01 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://disser.spbu.ru/files/disser/%7Bzashiti_disser____id%7D/avtoref-Prokudin.pdf (дата обращения 20.08.2019)
7. **Поздеева Е.Г.** Умный университет: ожидания и перспективы // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды X Международной научно-теоретической конференции, 2018. С. 268-271
8. **Коротенков Ю.Г.** SMART-общество и SMART-образование [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Pedagogica/2_170611.doc.htm (дата обращения 13.07.2019)
9. **Погодин С.Н., Бахтуридзе З.З.** К вопросу о тенденциях в современной системе высшего образования в России // Технологии PR и рекламы в современном обществе. СПб., 2018. С. 156-161.
10. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] // [Монография]. Нижний Новгород. 2018 – 174 с. - Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения 13.07.2019)
11. **Razinkina E., Pankova L., Trostinskaya I., Pozdeeva E., Evseeva L., Tanova A.** Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution // E3S Web of Conference D. Safarik, Y. Tabunschikov and V. Murgul (Eds.). 2018. С. 03043.
12. **Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.** Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет; Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013
13. **Башкарев А.А., Евсеев В.В.** Сетевые технологии и их влияние на параметры жизнедеятельности человека и общественной среды // Четвертая промышленная революция: реалии и современные вызовы. X Юбилейные Санкт-Петербургские социологические чтения. 2018. С. 144-147
14. **Евсеева Л.И., Шипунова О.Д.** Трансформация образовательной среды в условиях сетевого общества // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды IX Международной научно-теоретической конференции. 2017. С. 109-115.

15. **Петлин Н.А.** Социально-философские аспекты киберпространства // Вестник Омского университета, 2014, № 3. С. 89–90.
16. **Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robinson A.J., Weigel M.** Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. 2006
17. **Халин В.Г., Чернова Г.В.** Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. №10 (118). С. 55-59
18. **Обухова Ю.О., Евсеева Л.И., Танова А.Г.** Новые технологии коммуникации в восприятии современного человека [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. Номер 12. Краснодар. 2017. С. 43-47. - Режим доступа: 10.24158/tipor.2017.12.9
19. **Слободчиков В.И., Зверев С.М., Шеин А.В.** Профессиональное образование в ловушке модернизации // Психология обучения. 2013. № 11, С. 5-19

УДК I(091)

О.Д. Мачкарина

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ENGINEERING EDUCATION IN THE MODERN UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

МАЧКАРИНА Ольга Дмитриевна - доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и права, Мурманский государственный технический университет. E-mail: odmachkarina@yandex.ru

MACHKARINA Olga D. - Murmansk State Technical University. Sportivnaya street, 13, Saint-Petersburg, 183010, Russia. E-mail: odmachkarina@yandex.ru

В статье автор представляет анализ современной модели инженерного образования, раскрывает характерные черты эпохи «цифровой экономики» и профессии инженера в условиях современного общественного производства, выявляет особенности современной парадигмы технического образования, раскрывает историю развития модели инженерного образования, специфику современной инженерной деятельности, требования к качеству инженерного образования в условиях «цифровой экономики», обозначает проблемы подготовки кадров в рамках вуза.

In the article the author presents the analysis of the modern model of engineering education, reveals the characteristic features of the epoch of "digital economy" and the profession of an engineer in the conditions of modern public production, reveals the peculiarities of the modern paradigm of technical education, reveals the history of development of the model of engineering education, the specifics of modern engineering education, the requirements to the quality of engineering education in the conditions of "digital economy", indicates the problems of personnel training within the university.

ИНЖЕНЕРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА;
КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; МОДЕЛЬ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ;
МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ENGINEERING; DIGITAL ECONOMY; QUALITY EDUCATION; MODEL OF
ENGINEERING EDUCATION; MODERNIZATION OF EDUCATION

Информационно-технологическая революция оказала огромное влияние на все сферы человеческой деятельности, вызвав глубинные изменения в сфере организации производства, в технологиях и технических отношениях, в экономике, в политике, в культуре и обществе, породив новые социальные отношения и социальные структуры,

модифицируя человеческий опыт. Произошла трансформация «материальной культуры» [7, с.49], в рамках новой технологической парадигмы, выстроенной на основе современных информационных технологий, которые привели к технологическим прорывам в области организации производства и производственной технике (использование нанотехнологий и роботизация), к открытию новых материалов и источников энергии, к прорывам в транспортных технологиях и коммуникациях. Современный этап развития общества, используя терминологию Николаса Негропonte (1995), это этап перехода к «цифровой экономике», ключевым условием для которого является подготовка соответствующих кадров.

В основе «цифровой экономики» лежат информационные технологии как материал, как внутренний источник производства, включая вплетенную в производство человеческую деятельность, и как процесс, связанный с технологиями обработки информации и коммуникациями. Автоматизация и роботизация процессов производства, как отдельной компании, так и всей отрасли, проектирование, управление и контроль производства с использованием информационных технологий уже сегодня осуществляются в виртуальном пространстве с большой скоростью и высокой эффективностью. Акцент со знаний и информации, как базовых ценностей информационного этапа развития общества, на данном этапе технологического развития человеком переносится на применение знаний и информации с точки зрения генерирования новых знаний и создания новых устройств и технологий для обработки огромного потока информации. Этот этап технологической революции Дж. Кастельс, поддерживая идеи Stephen Saxby (1990), Tom Forester (1985), называет «кумулятивной петлей обратной связи между инновацией и направлениями использования инноваций».[7,с. 51]

Информационные технологии стали инструментами производства, непосредственными участниками технологических процессов производства, но и процессами, которые нужно разрабатывать, включая социальные процессы и культуру, как символическую деятельность. Человеческая мысль стала непосредственным участником производственного процесса, включая программирование, коммуникационные системы, генетическое декодирование и другие.

«Стратегия научно-технологического развития РФ», утвержденная указом Президента 1 декабря 2016 года, содержит перечень факторов, определяющих пути развития инженерного образования в России, ориентированного на «цифровую экономику»:

- 1) сокращение периода перехода между новым знанием и созданием новых технологий;
- 2) увеличение объемов информации и возникновение новых способов работы с ней;
- 3) размывание границ между дисциплинарными и отраслевыми науками;
- 4) рост требований к квалификации исследователей.

В 2017 году принимается Программа «Цифровая экономика РФ», ориентированная на создание ключевых условий для подготовки кадров, предназначенных для цифровой экономики. Мероприятие 1:1 данной программы включает модернизацию системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ. Названная программа – требование времени.

Участниками современного производственного процесса могут быть только специалисты, обладающие компетенциями, соответствующими уровню развития техники и технологий, подготовкой, которая должна осуществляться как на уровне средней школы, так и в вузе. Но для этого

необходимо пересмотреть существующую парадигму образования, поскольку до сих пор действует система образования, созданная еще в эпоху индустриального общества, ориентированная на накопление и переработку знаний, и участие носителя знаний в «конвейерном» труде, умения и навыки которого нацелены на выполнение определенных операций: как инженер-механик или инженер-проектировщик. Сегодня технико-технологическая революция, автоматизация и роботизация, информационные технологии, требуют другого подхода: специалист имеет дело с системой «человек-машина», соответственно основе обучения должна лежать ориентация на системотехнику, на формирование у обучающихся способностей самостоятельно добывать знания и критически мыслить.

Термин «системотехника» вводится в научный оборот в 1957 году благодаря публикации труда «Системотехника. Введение в проектирование больших систем» профессора электротехники Г.Х. Гуда (Harry H. Good) и доктора философии Р.Э. Макола (Robert E. Machol) (в СССР появилась в 1962 году). Авторы отметили высокие темпы роста общественного производства в середине 50-х годов XX века, а так же усложнение организации промышленного производства: конструкций транспортных средств, средств коммуникации, средств управления движением, что породило рост трудностей проектирования для специалистов. [4, с.17]

Современный инженер в качестве объекта деятельности имеет дело с системой большого масштаба, которая требует нового метода исследования – системного или метода «бригадного» проектирования [4, с.20] и, собственно, нового типа инженера – ученого-техноведа (engineering scientist), научно образованного универсалиста с широким кругозором.

Инженерное образование всегда определялось потребностями общества и времени. Обратимся к истории развития инженерного образования.

Инженерное искусство, такое как строительство оборонительных сооружений, храмов, гражданских зданий, морских судов и т.д., известно было еще с древних времен, но собственно подготовка специалистов в школах была организована в Европе только в XVII веке, в Дании, а затем в Германии в XVIII веке. Способствовало развитию инженерного образования в Европе рост городов и нехватка рабочей силы, потребность в которой замещалась механизацией в текстильном производстве, в металлургии, в строительстве. Важным фактором стало и развитие торговли, сопровождающееся выделением профессиональных купцов. Появление огнестрельного оружия привело к развитию различных отраслей технического знания в области фортификационных сооружений, к изобретению новых видов вооружения, а так же к строительству оружейных заводов и созданию вооруженных сил и появлению специалистов в области военного искусства.

Технические достижения в строительстве фортификационных сооружений, крепостей, замков, получили свое оформление в специальных работах, ставших основанием для распространения инженерных знаний в Европе: Г. Альгизи «О фортификации» (1570), Дж. Маджи и Дж. Кастриото «О фиртификации городов» (1664). В металлургии получило развитие чугунолитейное дело, в морском транспорте – усовершенствование кораблестроения, появление компаса. Благодаря И. Гутенбергу в середине XV века (1440 год) появилось книгопечатание, способствующее развитию просвещения и образования, росту числа образовательных учреждений и типографий. В военном деле – оружие, пушки, а так же другие технические усовершенствования и открытия

способствовали накоплению знаний, появлению первых пособий по инженерному делу. В XVI веке инженерные идеи высказывались Дж Кардано, механик, астроном, Г. Агрикола – врач, минеролог, металлург, Г. Галилей, Р. Декарт, И. Ньютон и другие.

Важными изобретения стали: чулочно-вязальная машина Уильяма Ли (1589), токарный станок для нарезания винтов Дж. Бессона и другие. Несмотря на накопление инженерных знаний, непосредственная подготовка инженерных кадров не осуществлялась.

XVII век стал переломным для развития инженерного дела. Появляется понятие «инженерное дело», под которым подразумевалась совокупность знаний и умений в различных областях знаний. Применение в производстве водяного двигателя не только ускорило процесс промышленного производства, но и способствовало созданию специальных школ для подготовки кадров, обеспечивающих обслуживание станков, появляется техническая литература, школы прикладных наук. Возникает и профессия инженера. В 1653 году в Пруссии появляется первая кадетская школа, осуществляющая подготовку военных инженеров, в 1620 году во Франции – артиллерийская школа. В Дании первое инженерное военное училище появляется в XVII веке, а в начале XVIII века инженерные школы появляются в Англии, Саксонии, Австрии. Способствовали этому Королевское научное общество в Лондоне (1660), Французская академия наук (1666), Научная ассоциация инженеров в Англии (1771), Парижская политехническая школа (1794), основоположниками которой стали Гаспар Монж и Лазар Карно, осуществляющая подготовку инженеров гражданского и военного строительства. Выпускниками школы стали А. Пуанкаре, Ж.Б. Беланже, Ж.Л. Гей-Люссак и другие известные ученые. Парижская политехническая школа стала моделью инженерного образования не только для Франции,

но и других стран. Модель нашла свое воплощение в Вене в Политехническом институте, в Монреале в Политехнической школе, в Санкт-Петербурге в Политехническом университете и других учебных заведениях, способствуя подготовке инженерных кадров, необходимых растущему производству [13, с.316].

Собственно инженерное дело, как гражданские инженеры, возникло около 1850 года, которое затем распалось на ряд частных специальностей: строительная техника, механика, электротехника. [4, с. 19]

Развитие инженерного образования в США активизируется с 1862 года после принятия Закона о гранте земли Моррилла, способствующего созданию Сельскохозяйственного Колледжа и Образцовой Фермы Айова, в дальнейшем переименованных в Университет науки и техники Айова. Затем появляются Корнельский университет, Массачусетский технологический институт, включающий учебные программы в области сельского хозяйства и учебную программу Корпуса Офицеров запаса. Слушатели стремились получить более широкое образование, что способствовало расширению программ подготовки. Например, Массачусетский технологический институт, начиная в качестве технического училища, стал развивать физические науки, а затем социальные, экономические и гуманитарные направления. Потребности местных предприятий в узких специалистах способствовала активизации дискуссии по вопросу соотношения науки и практики в инженерном деле. Используя русскую модель инженерного образования, в США была создана модель инженерного образования, реализованная в Технологическом институте в Массачусетсе (1861), в Исследовательском университете в Вифлееме (Пенсильвания, 1866), в Вустерском политехническом институте (1865), в Steven Institute of Technology, частном исследовательском институте в Нью-Джерси (1871) и других.

Акцент ставился на практическом и техническом образовании. Студенты обучались работать на современном оборудовании, усваивая умения и навыки, нацеливаясь в дальнейшем на конкретную работу в производстве, что вполне устраивало работодателей, стремящихся получить работника, способного включиться в рабочий процесс незамедлительно. Но для осуществления математических расчетов, необходимых в организации производства, например, в строительстве расчет конструкций, привлекали немецких или швейцарских инженеров.

Практическая ориентированность в учебных заведениях преобладала вплоть до начала XIX века, сказывалась сила традиций, с одной стороны, но, с другой, - предприниматели ориентировались на практически ориентированного выпускника, готового к выполнению определенной работы или узла. Даже сами преподаватели работали на тех же заводах, и не обладали фундаментальной научно-исследовательской и теоретической подготовкой.

Ситуация изменяется в конце XIX века, когда профессиональные сообщества (Американское общество инженеров-механиков; Американское общество гражданских инженеров) начинают обсуждать вопросы о преобразовании системы инженерного образования. Для этого создается Американское общество инженерного образования (1893). Камнем преткновения стало определение профессиональной принадлежности инженера, к какой социальной группе его отнести: к служащим, к бизнесменам, к ученому-исследователю. Была пересмотрена организация подготовки, которая теперь включала формирование знаний, умений и навыков работы с техникой и организацию научно-исследовательской деятельности.

На развитие инженерной деятельности и подготовки инженеров оказала влияние Вторая мировая война, диктующая ускорение темпов

технической модернизации, сращивание науки с производством. Был создан в 1950 году Национальный научный фонд, ориентированный на поддержку развития математики, информационных технологий, экономики и социальной информатики.

В 1950 году Американское общество инженерного образования ставит вопрос о пересмотре учебного плана подготовки инженеров. Выделены 2 уровня инженерного образования: первый уровень школ – бакалавриат, где обучаются инженеры для современной экономики; второй – уровень магистратуры, для проведения научных исследований. Но эти предложения не были внедрены.

В 1960 году внесли изменения в ученый план, сделан акцент на теоретической подготовке. В 70-80-х годах – разразился кризис инженерного образования, связанный с неудовлетворенностью работодателей уровнем подготовленности инженерных кадров к решению конкретных задач (бакалавриат) и слабым владением практическими и конструкторскими навыками, необходимыми инженеру (магистратура). Были созданы Аккредитационное агентство и Аккредитационный совет инженерных технологий, который в 1997 году принял «Инженерные критерии 2000», в которых акцент перенесен на оценку результатов образовательного процесса – на знания студентов.

Сегодня в США существует три типа инженерной подготовки:

1. Engineering scientist – инженер-исследователь (9 лет);
2. Engineer – инженер (5 лет);
3. Engineering Technologist – инженер-технолог (4 года).

В первом типе преобладает теоретическая подготовка специалиста, в двух других – ориентация на навыки и умения, соответствующие современной организации технико-технологического производства.

Получило развитие инженерное образование и в России. Еще в X веке согласно летописям на Руси строили укрепления усилиями инженеров-самоучек. Известны фортификационные сооружения в Новгородских и Псковских землях, в Изборске, в Гдове и других. Рост городов на Руси наблюдается в XIII – XIV века, который ускорился после 1480 года. С XIV века в страну стали приглашать иностранных ученых, инженеров, архитекторов, например, Аристотеля Фиорованти, известного не только как архитектор, но и как инженер. Строились не только храмы и укрепления, но и возводились мосты (например, в Новгороде мост через р. Волхов, сооруженный по приказу Ивана III в 1477 году), чеканились монеты. [4, с. 3] Востребованность в инженерах, была связаны с военной опасностью и необходимостью организации обороны.

Инженерное дело на Руси опиралось на опытное знание и простой расчет. Инженеров на Руси называли «розмыслом». Именно им поручалось «строить города и палаты». [устав] Розмысл должен был опираться на собственный опыт и знания, учитывать опыт предшественников, проявлять фантазию и смекалку, определить круг работ и распределить задания мастеровым людям. Только при Василии Шуйском был подготовлен первый рукописный устав «Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки [12], включающий указ об устройении крепостей. В указе раскрывались требования к организации пушкарского дела, к осаде и устройению крепостей.

Однако начало инженерному образованию в России было положено Петром Великим в начале XVIII века, когда указом 14(25) января 1701 года в Москве была открыта школа математических и навигацких наук под руководством боярина Ф.А. Головина и Я.В. Брюса. Потребность в организации учебного заведения в России была связана с необходимостью обеспечения армии и флота специалистами в соответствующих областях

знаний, готовых решать конкретные задачи, необходимостью обеспечения промышленных предприятий квалифицированными инженерными кадрами, инженера - механиками. Местом локализации школы стало здание Сухаревой башни на Сретенке. Школа объединила около 200 юношей от 12 до 17 лет, которые под руководством учителей стали изучали арифметику, тригонометрию, геометрию, навигацию, астрономию, математическую географию. В школе преподавал приглашенный из Англии профессор Генри Фарварсон, специалист в области математики, астрономии и морских науках. Ему было поручено в 1712 году проведение розыска для прокладывания дороги Москва – Петербург. В 1716 году Фарварсон был переведен в Петербург в учрежденную морскую академию, где он не только читал слушателям математику и морские дисциплины, но руководил и сам переводил на русский язык необходимую для студентов литературу. В этой школе работал и известный математик Л.Ф. Магницкий, автор учебника «Арифметика, сиречь наука числительная...» (1703).

Так как уровень образования в России в это время был довольно низкий, то для будущих абитуриентов школы были организованы специальные подготовительные классы, где желающих обучали чтению, письму и элементарной математике. В 1705 году состоялся в школе первый выпуск - 64 человека, которые продолжили свое обучение в старших специализированных мореходных классах, изучая черчение, геометрию, астрономию, географию. Это были первые квалифицированные специалисты, в которых так нуждалась экономика, армия и флот страны.

В 1701 году 10 (21 января) указом Петра I в Москве была создана школа Пушкарского приказа, положившая начало военно-инженерному делу, для подготовки офицеров артиллеристов и военных инженеров. В 1712 году 16 (27 января) инженерную школу отделили от школы

пушкарского приказа, и усилили математическую подготовку, а в 1715 – старшие классы перевели в Санкт-Петербург, на базе которых и была создана Морская академия.

Растущие потребности армии и флота в годы Северной войны диктовали необходимость подготовки военных инженеров, а так же компетентных специалистов среднего звена – мастеровых, обладающих специальными знаниями. В 1714 году открылись первые цифирные школы, которые способствовали развитию грамотности в стране. В 1719 году была создана Санкт-Петербургская инженерная рота, переданная под начало инженера полковника Де Кулона. 8 апреля 1719 года было принято решение о переводе учащихся Московской инженерной школы в Санкт-Петербург. В 1722 году в Петербурге была создана еще одна Инженерная школа под командованием инженера капитана Гольцмана. В 1723 году школы были объединены, а в 1724 году у школы появилось собственное здание.

В 1722 году по приказу Петра Первого была создана Артиллерийская школа при Санкт-Петербургском Лабораторном доме. В 1728 году Инженерная школа была объединена с Артиллерийской. В 1731 году Мних основал Артиллерийскую школу на Литейном дворе, которая окончательно была сформирована только в 1735 году. Эта школа стала примерным техническим военным заведением.

Качество образования в школах было низким, поскольку отсутствовали необходимые учебники, сказывался и недостаток преподавателей. В годы правления Елизаветы Петровны школы вообще потеряли поддержку правительства. Студенты, стремящиеся получить более глубокие знания, стали посещать лекции по физике в стенах Академии Наук. В 1751 году в Москве и в Петербурге были созданы

специальные школы чертежная и лабораторная, которые готовили кондукторов.

Ситуация в стране начинает меняться после назначения главой правительства генерал-фельдмаршала П.И. Шувалова, принявшего меры для укрепления и Инженерной, и Артиллерийской школ. Граф Шувалов обратил внимание на научную подготовку воспитанников. В учебный процесс были введены курсы по географии, физике, химии, включено изучение иностранных языков, гражданская архитектура, фортификация, гидравлика, рисование, танцевание, фехтование. Для преподавания специальных дисциплин стали приглашаться известные инженеры, создавались лаборатории. Школы стали снабжаться необходимыми учебниками, книгами и периодическими изданиями. Стали обращать внимание и на нравственный облик воспитанников.

Ситуация меняется при Екатерине II, которая утвердила проект графа Шувалова о преобразовании Артиллерийской и Инженерной школ в Артиллерийский и Инженерный Шляхетский корпус (в последствие 2-й кадетский). В учебный процесс включили специальные дисциплины по артиллерии и фортификации. Стране нужны были грамотные механики и строители, специалисты в области военного искусства. При Шляхетском корпусе была создана школа художеств, предназначенная для артиллеристов, инженеров и мастеровых в области порохового дела, фейерверков, слесарном деле и т.д. Появились новые лаборатории, где оттачивали свои знания слушатели: химические, физические, инструментальные, артиллерийских орудий и другие. Продолжают активно приглашать в страну иностранных ученых и военных специалистов.

В 1773 году был создан Горный институт как воплощение идей Петра великого и М.В. Ломоносова.

В 1804 году в России учреждается Совет по кадетским корпусам под руководством великого князя Константина Павловича, который поставил задачу отделить военное образование и специального. Специальное инженерное образование предполагало углубление знаний по отдельным отраслям профессиональных знаний. В этом же году учреждается Инженерная школа для восполнения потребностей в собственно инженерах (на 25 воспитанников), а затем в 1810 году она преобразуется в Инженерное училище, где готовят специалистов в области фортификации и гражданского строительства.

Александр I своим указом основывает Главное Инженерное училище, где постепенно усиливается научная составляющая образования. В 1809 году создаются Корпус и Институт инженеров путей сообщения. Затем в 1819 году создаются: Николаевское инженерное училище, Михайловское артиллерийское училище, ставшее кузницей кадров, Институт гражданских инженеров имени Николая I, Технологический институт имени Николая I, специальные классы Морского корпуса.

В годы правления Александра II создается Рижский политехнический институт, Императорское Московское техническое училище (будущее МГТУ им. Баумана).

Вторая половина XIX века отмечена расцветом русской инженерной мысли, о чем свидетельствует и активная публикационная деятельность специалистов. Увеличивается выпуск специальной литературы. Если существующий с 1826 – 1856 год журнал «Инженерные записки» не пользовался особой популярностью среди специалистов, поскольку включал только статьи воспитанников инженерного училища, то, созданный в 1857 году «Инженерный журнал» привлек внимание специалистов тем, что в нем стали публиковаться работы ведущих специалистов в области инженерной мысли. Рост интереса специалистов к

журналу сопровождался ростом периодичности выпусков журнала: с 4-х книг (в 1857 году) - до 12 книг. (1898г.)

Во второй половине XIX века русский инженер И.А. Вышеградский (1832-1895), основоположник теории автоматического регулирования, инженер-конструктор, предприниматель и педагог, основывает русскую научную школу, читает курсы прикладной механики, термодинамики, теории упругости, грузоподъемности машин, токарных станков, создает учебники по проектированию. Среди его учеников следует выделить В.Л. Кирпичева, организатора технического образования.

От Российской империи Советская Россия получила хорошую систему подготовки инженерных кадров, поддерживались семейные традиции естественнонаучного образования [11]. В 1916-1918 годах начинает складываться модель физико-технического образования. Вузы готовили выпускников не только к осуществлению технической деятельности в процессе конкретного промышленного производства, но и к выполнению функций руководителя. Инженер-выпускник ориентировался на конечное знание и собственно на завершение существующего проекта, поэтому преобладала практическая направленность в подготовке. В XX веке в СССР наблюдалась массовизация инженерного образования и вместе с тем подготовка инженерных кадров исключила такие компетенции как экономические и менеджерские, поскольку они теряли свою необходимость из-за последующей ее не востребованности в условиях планового хозяйствования и назначения на руководящие посты исходя из партийной принадлежности. Однако в дальнейшем научно-техническая и технико-технологическая революции способствовали постепенному восстановлению прежнего характера подготовки инженерных кадров в рамках вуза, постепенно стали восстанавливаться традиции.

В современном обществе изменился характер инженерной деятельности. Сегодня инженер должен быть не только специалистом в конкретной области, но и сочетать в себе навыки и умения исследователя, организатора и управляющего. С появлением новых отраслей, таких как микроэлектроника, биотехнологии, нанотехнологии и других, в общественном производстве возникла потребность в инженерах, обладающих соответствующими компетенциями: умениями выстраивать коммуникации и понимать сложность организации мирового рынка; быть восприимчивым к изменениям в области техники и технологий и мобильным; ориентироваться на массовое производство в сочетании с персональным заказом; понимать происходящие процессы; быть готовым принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность.

Сегодня образование становится основой жизнедеятельности современного человека. Требования, которые мы предъявляем к современному образованию – это требования, определяемые будущим, поскольку оно ориентировано на решение будущих задач, обусловленных технико-технологическим этапом цивилизационного развития, уровнем развития техники и технологий. Будущее за нанотехнологиями и надотраслевыми, междисциплинарными исследованиями, и, как результат, будущее за «новым типом» инженера, обладающего междисциплинарными знаниями, умениями и навыками, способностью осваивать смежные области знаний и работать в условиях многозадачности.

Определяя современный этап общественного развития как постиндустриальный или информационный, как переходный период к «цифровой экономике», характеризующийся, с одной стороны, развитием информационных технологий и информатизацией общества, созданием новых супер компьютеров; с другой – активным развитием робототехники,

биороботов, прорывами в области генной инженерии, химии и других областях, мы подчеркиваем возрастающую в обществе ценность знаний, как теоретических, так и практических, что фиксируют различные опросы студентов и преподавателей, проведенные исследователями в технических вузах Санкт-Петербурга, Старого Оскола и других. [2,12]

В результате информационно-технологической революции изменилась технологическая парадигма, в основе которой, прежде всего, лежат технологии переработки информации и управление коммуникацией. Характерные черты новой парадигмы: информация превратилась в сырье, акцент переносится на технологии воздействия на информацию; новые технологии всеохватны и эффективны в управлении индивидуальными и коллективными процессами существования; технологии формируют сетевую логику управления системами разной степени сложности; сложные системы обладают гибкостью, и способностью модифицироваться; технологические системы обладают высокой степенью конвергенции и интегрированности. [7, с.77-79] Предприятию необходим сегодня инженер соответствующий организационной и технической оснащенности предприятия, обладающий знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему управлять процессами в рамках новой парадигмы.

Сложность такой деятельности понятна и обществу, в связи с чем в обществе отмечается изменение отношения к профессии «инженер», сопровождающееся ростом значимости инженерного образования в целом, пониманием объекта инженерной деятельности, связанный с роботизацией и информатизацией, проникающих во все сферы человеческого бытия, требующих контроля и управления этими процессами. Темпы современной модернизации сказываются на состоянии рынка труда, на востребованности определенных профессий и квалификации кадров, обладающих соответствующими современным требованиям,

компетенциями. Темпы роста технического знания и модернизация производств делают рынок труда инженеров неопределенным.

Вузы, ориентированные на рынок труда, на подготовку профессиональных кадров, вынуждены перестраивать систему образования в соответствии с потребностями общественного производства в кадрах, - с одной стороны; а с другой стороны, – на потребности самого обучающегося в качественной подготовке, способствующей его профессиональному росту, на компетенции, которыми должен обладать выпускник, соответствующие уровню научного и технико-технологического прогресса, позволяющие решать задачи в условиях неопределенности. В отличие от традиционной инженерной деятельности, ориентированной на определенную производственную сферу и соответствующую отрасль научного знания, современная инженерная деятельность опирается на широкий круг знаний, от фундаментальных естественнонаучных и технических знаний до обществоведческих знаний.

Традиционная модель инженерного образования сегодня нуждается в модернизации. Современный технический специалист, прежде всего, имеет дело с «новой реальностью», где в качестве объекта изучения и деятельности выступает система «человек-машина», включающую в себя разнородные элементы и связи: человека, технику и окружающую среду - экономическую, культурную, социальную, в которой функционируют человек и техника, оказывая на нее глобальное воздействие. Сегодня инженер имеет дело со сложными современными техническими производственными системами, комплексно автоматизированными, обслуживаемыми сложнейшими электронно-вычислительными устройствами, поэтому управление ими, их модернизация и проектирование, контроль требуют от специалистов, участвующих в производственном процессе, совместной, кооперированной деятельности,

включающей в себя акты деятельности разного типа, как отмечал Г.П. Щедровицкий, требующих разнородных знаний, но это только на первый взгляд. [17, с.155]

На самом деле инженерная деятельность это не столько синтез разнородных знаний, принципов, приемов, методов, сколько согласованная деятельность специалистов, направленная на решение комплексной задачи, поскольку теперь инженер имеет дело со сложным инженерным объектом, в котором человеческая деятельность так же становится частью объекта. Она может быть даже частью машинизирована, т.е. алгоритмически описана и включена в реализуемый проект.

Инженер-проектировщик должен быть готов к работе в условиях неопределенности, степень которой возрастает вместе с модернизацией техники и технологий. Еще в 1967 году известный экономист-теоретик Джон Гэлбрейт в работе «Новое индустриальное общество» подчеркивал, что развитие техники, ее модернизация повышают уровень неопределенности рынка рабочей силы [3, с.31] и вынуждают вузы и учебные центры перестраивать программы подготовки кадров, направленные на подготовку и переподготовку инженера «нового» типа. Он настаивал на необходимости введения планирования рынка рабочей силы и управления потоками, исходя их потребностей производства и темпов модернизации. «Современная техника требует специализированной рабочей силы», писал Дж. Гэлбрейт. [3, с. 34]

Сегодня работа специалистов на производстве сводится к общему результату, поэтому кооперация становится важной задачей образования, умение работать в команде. Действительно, от современного технического специалиста, обслуживающего технические системы, вынужденного сегодня совмещать конструкторскую, проектировочную, изобретательскую, технологическую деятельности, требуется

креативность, профессиональная компетентность, умение и желание осваивать смежные области знаний, способность анализировать конкретную ситуацию и предвидеть последствия, чтобы снизить риски для жизнедеятельности человека и обеспечить достойный уровень его существования. И именно к такому виду деятельности сегодня должны быть подготовлены выпускники технических вузов, поскольку «инженерами не рождаются и сразу после выпуска из вузов не становятся».

От вузов требуется модернизация образования, включая техническую и гуманитарную составляющую. Модернизация – многоактный процесс, процесс необратимых, как непрерывный процесс изменений и развития образования, охвативший содержательную и институциональную составляющие. Содержательная стороны обусловлена ростом информации и возникновением новых способов работы с ней ставят перед профессорско-преподавательским составом вузов задачу подготовить мотивированного на результат специалиста. Стратегия научно-технического развития РФ, предусматривающая федеральные образовательные стандарты и примерные образовательные программы, ориентирована на воспитание выпускника с высокой культурой исследовательской и инженерной работы. Однако на местах сложились однотипные проблемы подготовки инженерных кадров.

Специалистами подчеркивается, что образовательные программы уровня подготовки «бакалавр», ориентированы на широкую сферу деятельности, а работодатели стремятся получить готового специалиста, способного решать конкретные производственные задачи. Корректируя программы с учетом интересов производства, профильные кафедры решают данную проблему за счет уменьшения гуманитарной составляющей в планах, а также посредством сокращения часов на

фундаментальные, не закрепленные за кафедрой дисциплины и гуманитарные, что в будущем может обернуться неспособностью инженера решать профессиональные задачи из-за отсутствия необходимых знаний. Инженер будет неспособен принять решения в условиях многозначности и тем самым обеспечить устойчивость развития производства, безопасную экологическую обстановку и экономическую стабильность. И тогда вспоминаются слова О. Шпенглера, написанные им еще в 1931 году в работе «Человек и техника»: «Трагизм нашего времени заключается в том, что лишенное уз человеческого мышление уже не в силах улавливать собственные последствия». [16] Инженер держит в своих руках технику, и в его деятельности, пишут В.Г. Горохов и Ц.Г. Арзаканян, неизбежно возникают не только научные и технические, но и нравственные, психологические, социально-политические проблемы [18, с.16] .

Действительно, техника как целостное явление охватила не только материальную, но и духовно-психическую сферу бытия. Она повлияла на духовную культуру человека в целом, на его ценности и идеалы, на искусство, которое, как справедливо подметил Ж. Эллюль, перестало быть «творением», т.е. обладать смыслом, красотой, гармонией, связанных с пониманием счастья. Техника, как писал Ж. Эллюль, «поработила» человека, она радикально преобразила мир, стала средой его обитания, «внутри которой человек живет, чувствует, мыслит, приобретает опыт». [19, с. 147-148] Но именно техника открыла человечеству «невиданную, немыслимую вселенную» - *terra incognita*. Она стала средством его освобождения, осуществив перестройку производственных мощностей на основе информатизации и автоматизации, повысив уровень производительности, ослабив централизацию управления и усилив ответственность работника за принятые решения. Техника стала

источником творчества и вдохновения человека, способствуя развитию образования. Технология как воплощение «нашей воли быть хозяевами земли» [3, с.154] породила небывалое ранее сочетание наук и искусств, стимулируя всестороннее развёртывание способностей человека. И поскольку характерной чертой эпохи является «тотальность техники», её проникновение во все сферы бытия, то и сама деятельность технического специалиста сегодня должна ориентироваться на междисциплинарные комплексные исследования и интегративные связи, возникающие в процессе производства, направленные на решение возникающих производственных проблем, включая социальную и духовную сферы, сферы человеческого бытия, сферу культуры.

Как справедливо подчеркивает В.М. Розин, деятельность современного инженера стала «не безличная для общества, природы или человека, ...она не только создает блага, несет прогресс, но и разрушает природу, «машинизирует» общество, извращает дух». [10, с.7] Техника действительно открыла для человечества новые возможности выживания, но, вместе с тем, и породила множество проблем, с которыми уже сегодня приходится сталкиваться человеку. Техника стала местом встречи «человеческого духа» с миром (Бек Х.) [1, с.177] На данный факт обращали внимание многие исследователи, указывая, прежде всего, на осознании человеком последствий применения техники и технологий. Так Э. Тоффлер подчеркивал: «нельзя позволять технологии буйствовать в обществе» [14, с. 476]. Любая техническая инновация должна всесторонне исследоваться специалистами, включая побочные эффекты, воздействия на социальную, культурную, психологическую среду и систему ценностей. Для этого человеку необходима соответствующая профессиональная подготовка и система знаний, как теоретических, так и практических, позволяющих применять различные инструменты для анализа

возможности рисков. Техника развивается гораздо быстрее, чем современная система образования, поэтому и необходима модернизация системы профессиональной подготовки – создание «супериндустриального образования», в выражении Э. Тоффлера [14, с.441], которое нацелено на подготовку специалиста, готового к работе во временных формированиях, специально создаваемых в каждом конкретном случае.

Существенной стала проблема устаревания знаний, технологий, поскольку стремительно сокращается период перехода между новым знанием и созданными технологиями. Обращаем внимание на то, что инженерная деятельность включает в себя изобретательство, конструирование и организацию производства технических систем. Как и ученый инженер оперирует идеальными представлениями о природных объектах, но в отличие от ученого специалист использует их для создания технических систем. Современные технические производственные системы автоматизированы комплексно, и обслуживаются сложнейшими электронно-вычислительными устройствами, поэтому их проектирование, управление и контроль требуют от инженера кооперированной деятельности, включающей в себя акты деятельности разного вида и типа – «организовывания», как отмечал Г.П. Щедровицкий. [17, с.155]

От технического специалиста, решающего конкретные производственные задачи, сегодня требуется креативность, профессиональная компетентность, умение и желание осваивать смежные области знаний, способность анализировать конкретную ситуацию и предвидеть возможные последствия, снизить риски для жизнедеятельности человека и обеспечить достойный уровень его существования. Поэтому важно в структуре учебных планов соблюсти соразмерность фундаментальных и прикладных дисциплин, гуманитарных и технических, позволяющих сформировать у студентов определенный объем

профессиональных знаний, необходимый объем инструментов для анализа и систематизации профессиональной информации. Образовательная программа инженерной подготовки должна содержать междисциплинарный подход, расширяющий спектр возможных решений, возникающих в процессе решения производственных задач, личностно-развивающий подход, ориентированный на личность и на внешнюю среду, проявляющийся как способность рефлексировать и творить, и проектно-ориентированный, ориентированный на работу в группе. Инженер должен обладать умением защитить свои позиции, ориентируясь на разумность, целесообразность, эффективность и полезность принятых им решений. Исследования предпочтений студентов технических направлений подготовки показали, что студенты ориентированы на приобретение специальных, практико-ориентированных знаний. По сравнению с преподавателями, учащиеся заинтересованы в увеличении часов на практические занятия и уменьшение теоретической составляющей курса. [6,12] Обучающиеся настаивают на необходимости увеличения производственных практик, их грамотной организации, базой которых должны стать высокотехнологические предприятия. Важна и организация практических занятий на базе учебных лабораторий, при условии их современной технической оснащенности, позволяющих выработать и закрепить необходимые профессиональные навыки и умения. Огромную роль в подготовке квалифицированного специалиста в рамках играет мотивация.

Мотивация выбора студентом специальности, направления подготовки, в течение времени учебы меняется. Прежде всего, следует отметить слабую профессиональную мотивацию абитуриента при поступлении, среди которых выделяют: престижность вуза, баллы ЕГЭ, наличие бюджетных мест. Отмечается низкая профессиональная

заинтересованность студентов в течение всего времени обучения. Среди факторов, обуславливающих личную мотивацию выбора высшего образования, выделяют: получение диплома - 70% студентов 3-5 курсов; легче трудиться - 45% студентов 2 курса отдали предпочтению; занять высокое социальное положение, высокий заработок, желание избежать армии - 39% студентов 1 курса.

В ходе опросов студентов 1-3 курсов было отмечено отсутствие желания в будущем работать по специальности, что свидетельствует о слабой связи обучающихся с выпускниками учебного заведения и потенциальными работодателями, отсутствие совместных с преподавателями научно-исследовательских проектов.

Важная проблема для Северных регионов – отток молодых кадров, желание молодежи, выпускников средних учебных заведений, получить образование и работать в крупных городах – в городах «неограниченных» возможностей, что порождает проблему «недобора» в вузах и, прежде всего, на технические специальности и, как результат, дефицит квалифицированных в регионе.

На успеваемость студентов влияет уровень общего образования. Несмотря на высокие результаты ЕГЭ следует отметить падение уровня образования выпускников средних школ, слабая эрудированность, низкий словарный запас, фрагментарные знания, что создает определенные трудности усвоения дисциплин и требует от преподавателей соответствующей организации учебной деятельности, позволяющей студенту усвоить курсы дисциплин, сформировать базу знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности.

Технической мироощущение инженера предполагает умение работать с разными природами [7], а для этого ему необходима соответствующая профессиональная подготовка, знания техники и

технологий, знания специальных дисциплин, владение цифровыми навыками, принципами и системами проектирования, позволяющими инженеру решать комплексные проблемы в ситуации нестабильности и предвидеть возможные негативные последствия для человека. Именно эта идея стала определяющей в модернизации системы профессионального образования, ориентированного на потребности производства. Переход к «цифровой экономике» способствует изменению требований к выпускникам, от которых сегодня требуется не только владение специальными компетенциями и профессиональными знаниями, но и широкий кругозор, знание языков и организаторско-управленческие навыки, способность работать в ситуации многозадачности.

Изменилась и сама наука. На современном этапе развития науки ученые акцентируют внимание на практическом применении научного знания для совершенствования техники и технологий, производства новых товаров и услуг. Наука приобретает сегодня ярко выраженный социальный характер, она становится результатом совместных усилий научных коллективов, ученых различных отраслей научного знания, результатом междисциплинарных исследований.

Изменилась исследовательская парадигма. Осуществлен переход от аналитической исследовательской модели к синтетической - синергичной, расширяющей возможности применения междотраслевых технологий. Конвергентные технологии становятся инструментом понимания и основой современного образования. И вместе с тем, отраслевая специализация остается важным компонентом точного знания.

На этапе современной постнеклассической науки отмечается рост дифференциации и увеличение роли прикладных наук в построении нового знания и, вместе с тем, усиление интеграции наук, и на основе этого развитие новых отраслей научного знания. Современный

исследователь имеет дело с многомерной картиной мира, которая требует включения различных наук, что отмечал Дж. Ньюмен в V Беседе еще в 1873 году: «Знание есть целое, и отдельные науки суть части единого». [9]

Деятельность инженера-системотехника ориентирована по сложные инженерные системы, предполагающая организацию кооперации специалистов, совместные проекты. На базе современной системотехнической деятельности расширяется объем знаний традиционных научных дисциплин, изменяется их способ существования и направления развития, расширяются возможности использования междисциплинарных исследований.

Качество инженерного образования, а именно его фундаментальность, глубина и востребованность после окончания обучения определяется качеством самого носителя знаний - выпускника, его способностью к самообучению и переобучению, нацеленность на непрерывность образования, тем более что спектр программ подготовки и переподготовки кадров, ориентированных на формирование конкретных знаний, навыков и умений расширяется. Активно в этом процессе задействуются информационные ресурсы, появляются центры опережающего развития. Таким образом, наряду с повседневной профессиональной деятельностью подключается формальное и неформальное образование, обеспечивающие мобильность и способность специалиста решать конкретные задачи.

Переход к новой системе организации труда, уход от рутинных производственных операций, роботизация и информатизация производства вынуждает переходить от старых «индустриальных» программ к новым, направленным на подготовку кадров для инновационной экономики, ориентированных на развитие навыков и личностных качеств студентов, на развитие способности самостоятельно добывать информацию и

оценивать ее критически. Должна измениться роль самого преподавателя как участника образовательного процесса: от специалиста по передачи знаний, он должен стать специалистом по организации помощи обучающимся, которые нацелены на самообразование и самообучение. Преподаватель же выполняет роль консультанта. Проблема качества инженерного образования включается в себя и организацию системы переподготовки и подготовки кадров к конкретному виду деятельности. Расширенная сеть образовательных услуг, в том числе с использованием информационных технологий, позволяет специалисту соответствовать требованиям времени, гибко подстраиваясь под требования инженера в условиях «цифровой экономики».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бек Х. Сущность техники // Философия техники в ФРГ / Пер. с нем., сост. Ц.Г. Арзаканян, В.Г. Горохов. М. : Прогресс, 1989. С. 172-191
2. Белаш О.Ю., Чиркова А.А. Показатели внутреннего мониторинга качества образования: различия в оценке студентами и преподавателями важности показателей // Инженерное образование. 2018. № 24. С.166-172.
3. Гэлбрейт Дж.К. Новое индустриальное общество. Избранное. М.: Эксмо, 2008. 1200с.
4. Гуд Г.Х., Макол Р.Э. Системотехника. Введение в проектирование больших систем / Пер. с англ. К.Н. Трофимова и др.; под ред. Г.Н. Поварова. М.: Изд-во «Советское радио», 1962. - 390с.
5. Грант Дж. П. Философия, культура, технология: перспективы будущего / Грант Дж.П. // Новая технократическая волна на западе / Отв. ред. П.С. Гуревич. М.: «Прогресс», 1986. С. 153-162.
6. Гофман О.О., Осокин А.И. Формирование навыков системного мышления у студентов инженерной специализации (на примере кафедры геотехники СПбГАСУ) // Инженерное образование. 2018. № 24. С.95-99.
7. Кастельс Дж. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / Пер.с англ. под ред. О.И. Шкаратана. М. : Изд-во «Высшая школа экономики», 2000. 608с.
8. Максимовский М.С. Исторический очерк развития Главного инженерного училища (1819-1869). СПб, 1869.416с

9. **Ньюмен, Дж.Г.** Идея университета / Дж. Г. Ньюмен / Пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. – Минск : БГУ, 2006. – С.96.
10. **Розин В.М.** Философия образования: этюды и исследования /Розин В.М. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 2007. 576с.
11. **Сапрыкин Д.А.** Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125-137
12. **Соловьев В.П., Перескокова Т.А.** Техническое образование в России: Проблемы, пути решения // Инженерное образование. 2018. № 24. С.30-44.
13. **Топоркова О.В.** Французская модель политехнической школы Ecole Polytechnique: история возникновения и развития в XVIII – XIX вв. // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 315-317.
14. **Тоффлер Э.** Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.557, [3] с.
15. Устав ратных, пушечных и других дел, касающихся до воинской науки [1607]: в 2 частях. СПб, 1777-1781.
16. **Шпенглер, О.** Человек и техника // Человек и техника. Культурология XX век. Сборник статей / Пер. с нем. М., 1995.
17. **Щедровицкий Г.П.** Категориальный аппарат и теоретические схемы / Щедровицкий Г.П. // Избранные труды. М: Изд-во Школы культурной политики, 1995. – С. 114-220.
18. Философия техники в ФРГ / Пер. с нем., сост. Ц.Г. Арзаканян, В.Г. Горохов. - М. : Прогресс, 1989. 528с.
19. **Эллюль Ж.** Другая революция / Эллюль Ж. // Новая технократическая волна на западе / Отв. ред. П.С. Гуревич. М.: «Прогресс», 1986. С. 147-152)

УДК I(091)

А.Ю. Мохорова, В.П. Демидов

**РОЛЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ**

**THE ROLE OF LEGAL EDUCATION IN THE MODERN RUSSIAN
STATE**

МОХОРОВА Анна Юрьевна - кандидат политических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: mokhorova@list.ru

МОКНОВОVA Anna Y. - Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: mokhorova@list.ru

ДЕМИДОВ Владимир Павлович - кандидат философских наук, доцент, доцент Высшей школы юриспруденции и судебно-технической экспертизы Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: DemidovVladimirPavlovichlex@gmail.com

DEMIDOV Vladimir P. Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: DemidovVladimirPavlovichlex@gmail.com

Правовое образование является важнейшим элементом образовательного процесса в современных российских высших учебных заведениях. Актуальным представляется вопрос важности изучения права для формирования эффективного правового государства и развитого гражданского общества, высокой правовой культуры и уважительного отношения к правовой системе. В качестве методов исследования использовался аналитический метод, при помощи которого изучались такие понятия как правовое обучение, правовое воспитание, правовая культура. В дальнейшем полученные данные синтезировались для понимания необходимости изучения различных сторон образовательного процесса для определения роли права в системе образования. При этом правовое образование рассматривалось как единая взаимосвязанная система, элементы которой находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Результатом работы является подтверждение факта о важности правового образования и его влияния на выработку в сознании обучающихся ценностно-ориентированных взглядов на правовую систему российского государства как отражение концептуальных подходов воздействия общества на формирование нравственных устоев представителей молодого поколения, наиболее соответствующих целям и задачам построения современного гражданского общества в нашей стране.

Legal education is an important element of the educational process in modern Russian higher education institutions. The question of the importance of studying law for the formation of an effective legal state and a developed civil society, a high legal culture and respect for the legal system is topical. As research methods, the analytical method was used, with the help of which such concepts as legal training, legal education, legal culture were studied. Further, the obtained data were synthesized to understand the need to study various aspects of the educational process to determine the role of law in the education system. At the same time, legal education was considered as a single interconnected system, the elements of which are interrelated and interdependent. The result is a confirmation of the importance of legal education and its impact on development in the minds of students the value-oriented views on the legal system of the Russian state as a reflection of conceptual approaches to the impact of society on the formation of moral principles of the younger generation that are most relevant to the goals and objectives of building a modern civil society in our country.

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ПРАВОВАЯ СИСТЕМА; ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ; ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ; ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА; ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО

LEGAL EDUCATION; LEGAL SYSTEM; LEGAL EDUCATION; LEGAL CONSCIOUSNESS; LEGAL CULTURE; CIVIL SOCIETY

В настоящее время в Российской Федерации происходит процесс реформирования системы образования с целью вхождения в мировое образовательное пространство, с одной стороны, и обеспечения потребностей государства в высококвалифицированных кадрах, с другой стороны. Одной из главных задач, стоящих перед государственными органами, осуществляющими управление в сфере образования, является формирование такой образовательной системы, которая бы способствовала развитию гражданского общества и основных демократических институтов. Основой для проведения реформ в сфере образования является создаваемая нормативно-правовая база, а эффективное, своевременно и адекватно модернизируемое законодательство обеспечивает успешный ход реформ и позволяет получить позитивные результаты внедрения социально-правовых инноваций [1].

Правовое образование предполагает органичное сочетание теории и практики, так как такое образование связано с усвоением общественных наук, которые предназначены для сугубо практической деятельности. В этой связи обучающиеся должны приобретать широкий диапазон знаний и

умений: от усвоения духа права, его глубокого понимания, до вырабатываемых в ходе правовой подготовки умений учитывать мельчайшие детали, принимать ответственные решения, касающиеся судеб людей. Кроме этого, правовое образование – это «глубокое нравственное воспитание, предполагающее формирование у юриста общепринятых нравственных качеств и превращение этических требований в незыблемые жизненные принципы поведения» [2].

Правовое образование является важным элементом развития правовой культуры общества, формирования гражданского общества и правового государства, объединения многонационального народа российского государства. В последние десятилетия государственная власть уделяет значительное внимание разработке стратегических и тактических мер, направленных на повышение качества правового образования и создание условий для его реализации на всех уровнях образовательной системы, а также на распространение правового информирования населения. Данное обстоятельство связано с тем, что именно правовое образование дает возможность реализовать такие основополагающие ценности, заложенные в Конституции Российской Федерации, как верховенство закона, приоритет человека, его прав и свобод. Перед государством стоит важная задача – воспитание нового поколения, владеющего правовыми знаниями и использующего их как в своих интересах, так и в интересах всего общества, а, значит, обладающего высокой правовой культурой.

Рассматривая проблему правового образования в нашем государстве можно отметить, что ее актуальные характеристики во многом обусловлены различными формами государственно-властной деятельности в сфере управления обществом. После распада Советского Союза, Российская Федерация стала развиваться на других экономических,

политических, правовых, культурных, идеологических принципах в связи с формированием структур рыночного хозяйства. Резкий переход от командно-административной системы государственного управления к условиям свободной конкурентно-обусловленной экономической среды, послужил объективным рычагом для существенных изменений в различных сферах жизнедеятельности российского общества. Принципиально изменилась система органов государственной власти и управления, которая стала базироваться на реальном осуществлении многопартийности, идеологическом плюрализме и рыночной экономике. Указанные обстоятельства повлекли за собой принципиальные перемены в подготовке квалифицированных кадров, осуществляющих деятельность в области правовых отношений. В государственно-властных структурах возникла острая необходимость в специалистах, владеющих навыками правоприменения и правовой охраны, которые могли бы в новых условиях общественного развития реализовывать положения быстро меняющейся правовой системы Российской Федерации. Изменение задач повлекли за собой объективную востребованность кадров, которые обладают специальными правовыми знаниями.

Следует отметить, что значительные изменения, происходящие в органах государственной власти и местного самоуправления, привели к тому, что очень большое количество нормативно-правовых актов, принимаемых на всех уровнях властных структур в должной степени не реализуются в виду отсутствия достаточного количества высококвалифицированных специалистов, владеющих основами правовых знаний. Данная проблема обостряется в связи с тем, что бурное широкомасштабное развитие различных сфер общественной деятельности требует подготовку сотрудников, компетентных в области права узкой направленности, обладающих достаточно высоким уровнем

профессиональной подготовки для разрешения возникающих задач и формирования подлинно демократического государства.

Как и любой вид деятельности, подготовка профессиональных кадров, необходимых для эффективного разрешения правовых вопросов, является одной из основных задач, решение которой позволит в значительной степени повысить результативность государственно-властной деятельности всех звеньев системы государственного и муниципального управления. Однако для успешного решения указанной проблемы в условиях современного российского государства требуется выработка последовательно проводимой политики на всех уровнях образовательной системы. Только комплексный интеграционный подход создаст благоприятные условия для совершенствования нормативно-правового регулирования всех разнообразных направлений жизнедеятельности российского общества.

В виду того, что высшим руководством государства поставлены задачи по достижению нашей страной передовых рубежей в наиболее прогрессивных областях научно-технического и технологического развития, необходимо наличие значительного количества специалистов, подготовленных для разрешения актуальных правовых вопросов, возникающих на тех или иных направлениях поступательного движения российского общества в условиях обостряющейся глобальной конкуренции.

В этой связи можно прийти к следующему. Совершенствование всей системы образования, существующей в нашем государстве, не может быть однопорядковым явлением, то есть данный процесс должен носить непрерывный и динамичный характер с учетом того, что все звенья образовательной структуры общества диалектически взаимосвязаны и результативность образования на последующих ступенях напрямую

зависит от уровня образовательных требований, реализуемых на более низких звеньях. Тем самым при решении вопроса о подготовке специалистов высокой квалификации в учебных заведениях высшего образования, возникает проблема подготовленности поступающих в эти учреждения молодежи на более ранних стадиях образовательного процесса. Исходя из этого, государству необходимо выстроить логически увязанную последовательно направленную систему получения знаний, охватывающую как можно более широкий круг представителей молодого поколения. С этой целью предпринимаются действия, направленные на правовое воспитание, просвещение и информирование граждан, что реализуется путем введения предметов правового цикла в школах, учреждениях среднего специального образования, проведения мероприятий общеправовой направленности, создания специализированных обществ, деятельность которых направлена на правовое просвещение. Данные действия способствуют снижению правового нигилизма в молодежной среде, устранение правовой безграмотности, закладывают основы правовой культуры, которая является необходимым условием демократического развития государственности.

Правовое воспитание представляет собой многогранный процесс, охватывающий разнообразные аспекты учебно-преподавательской деятельности, его успешность во много зависит от объективных условий, созданных в конкретных высших учебных заведениях для всего контингента студентов.

Правовое воспитание - это целенаправленная деятельность государства, общественных организаций, отдельных лиц по передаче правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения другому;

систематическое воздействие на сознание и поведение человека в целях формирования определённых позитивных представлений, взглядов, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм.

В современной России успешно реализуются разнообразные формы правового воспитания, которые призваны создать объективные предпосылки для понимания членами общества приоритетных правовых установок, которые отражают сущностные подходы государства к регулированию наиболее важных общественных отношений в условиях перехода нашей страны к рыночной экономике.

Применение той или иной формы педагогического воздействия в рамках процесса правового воспитания зависит от конкретных обстоятельств социального, политического, культурного, национального характера, складывающихся на территории Российской Федерации в настоящий период времени [3].

Результатом последовательного осуществления процесса правового воспитания лиц, обучающихся в высших учебных заведениях является достижение высокого уровня правовой культуры.

Правовая культура, являясь весьма неоднозначным понятием, отражает различность подходов многих исследователей в области концептуальных правовых теорий. Алексеев С.С. [4], Бондарев А.С.[5], Певцова Е.А.[6], Карташов В.Н., Бауманова М.Г. [7], Костина К.А.[8] полагают, что данное понятие органично включает такие составные части как уровень правосознания населения, законность деятельности органов власти, качество правового массива, направления совершенствования законодательства, оценку правоприменительной практики со стороны органов судебной власти и прокуратуры, а так же практическая

деятельность других организаций правовой системы и наличие научно-разработанных методик в области юридической техники.

Существуют такие подходы, в рамках которых правовая культура понимается как система овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права, и их отражение в сознании и поведении людей. В частности, некоторые авторы указывают, что: «...в состав правовой культуры входят следующие наиболее крупные культурные компоненты: право как система норм, выражающих государственные веления; правоотношения, то есть система общественных отношений, регулируемых правом; правовые учреждения как система государственных и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, регулирование и исполнение права; правосознание, то есть система духовного отражения всей правовой действительности; правовое поведение как правомерное, так и противоправное» [9, с.54].

Другие исследователи полагают, что правовая культура – это полиструктурное образование, в которое включены элементы генетического, функционального, психического, временного, пространственного характера. По их представлениям правовая культура выступает в качестве ценностной характеристики правовой системы конкретного государства [10].

Э.В. Кузнецов, В.П. Сальников, И.В. Авсеев предложили понимать правовую культуру в широком и узком смысле. «Правовая культура в широком смысле слова, – пишут они, – это совокупность элементов юридической надстройки в их реальном функционировании. Правовая культура в узком смысле слова – явление, выражающее собой развитость социальных качеств личности (субъекта права), характеризующих ее правосознание, уровень и характер овладения или преобразования ею своей социальной сущности, социального опыта» [11, с.82]. В данной

работе рассматривается правовая культура с точки зрения ее понимания в узком смысле.

Правовая культура – это явление социальное, оно выступает как часть культуры общества и воплощает в себе набор необходимых правовых средств, востребованных в обществах переходного периода. То есть она вбирает в себя обширный набор правовых подходов, используемых для разрешения коллизий, возникающих в сфере общественных отношений.

Правовая культура отражает специфическое содержание, которое характерно только для данного явления общечеловеческой культуры. Указанная категория на ряду с другими понятиями, характеризующими правовую реальность, включает в себя и субъектов, участвующих в правоотношениях. Она выражает уровень правового освоения положений, содержащихся в законодательных актах, степень освоенности разнообразных правовых средств, используемых для реализации законных интересов и предпочтений участников правоотношений.

Процесс формирования правовой культуры имеет целью воспитание активной личности, сориентированной на позитивные ценности современного демократического общества.

Учитывая, что специалисты юридической направленности разрешают вопросы, связанные с непосредственными отношениями в обществе, складывающимися между людьми, при подготовке работников данных специальностей следует учитывать такие категории, как нравственность, мораль, ответственность, справедливость, гуманизм. Подходы к обучению, реализуемые на начальной стадии образовательного процесса и при осуществлении учебной деятельности в средней школе, должны базироваться на данных категориях. Особенно это относится к представителям молодого поколения, которые в дальнейшем выберут

работу в области юриспруденции. Конечно, такие требования существенно осложняют процессы учебного характера общеобразовательных заведений. Однако если молодые люди, осваивающие правовые знания, не усвоят базовые нравственно-правовые императивы, то они даже, будучи специалистами высокого класса в сфере юриспруденции, не смогут реализовывать принципы, лежащие в основе современных правовых отношений. Но не только для юристов необходимо объективное восприятие основополагающих гуманистических идеалов, приемлемых для развитого демократического общества. Категориальные подходы нравственного характера требуются для всех профессионально-подготовленных лиц, осуществляющих деятельность как в технических областях, так и в гуманитарных. Поэтому молодежь, обучающаяся в общеобразовательных учреждениях, должна объективно усваивать основные концепции нравственно-культурного характера, воспитывающие у молодых людей толерантное отношение ко всем членам общества, независимо от их социального положения, национальности и вероисповедания. То есть, очень важным представляется усиление гуманистических подходов на начальных этапах образовательного процесса в Российской Федерации во всех учебных заведениях независимо от их организационно-правовой формы. Следует более широко внедрять методы, способствующие укоренению в сознании молодого поколения принципов справедливости и ценности права.

Рассматривая и оценивая разнообразные подходы к правовому воспитанию молодежи, обучающейся в системе высшего образования, следует указать, что научная обоснованность и эффективность применяемых методов воздействия на сознание индивидуума напрямую сказывается на достижении высокого уровня индивидуальной правовой культуры членов общества. В основе системы методов правового

воспитания могут лежать как общенаучные теоретические положения, охватывающие весь комплекс познавательной деятельности, так и совокупность приемов и способов, применение которых объективно направлено на создание основ правосознания, отвечающего задаче формирования развитого гражданского общества.

Поэтому в рамках правового воспитания студентов нельзя игнорировать применение диалектических методов, воздействующих на индивидуальные представления личности о наиболее важных концептах правовой действительности. То есть, вся разносторонность теоретических подходов должна быть широко использована профессорско-преподавательским составом, специализирующемся на осуществлении учебного процесса в области права.

Конечно, для обучающихся формирование правовых знаний имеет свою специфику. Но данное обстоятельство не исключает применения в учебном процессе таких общенаучных методов, как анализ и синтез. В рамках всестороннего анализа основных положений правовой системы, у студентов закладывается объективное представление о системе правового регулирования, существующего в государстве, которое отражает реальность правовых отношений, складывающихся в обществе.

Синтезируя полученные в ходе учебного процесса знания об основных аспектах правовой деятельности государства, студенты получают возможность использовать правовые концепты при реализации своих профессиональных навыков в ходе практической деятельности, что объективно способствует развитию их деловых качеств.

Немаловажное значение для формирования правовой культуры студенческой среды имеет применение системных подходов в сфере осуществления научно-преподавательского процесса. Системность предполагает изучение правовых явлений в их взаимосвязи,

взаимообусловленности и опирается на научную классификацию правовых элементов, базирующуюся на наиболее характерных признаках частей правовой системы Российской Федерации.

Не секрет, что в настоящее время в Российской Федерации для массового сознания населения характерным является проявление правового нигилизма как отражения довольно низкого уровня правовой культуры членов современного российского общества [13, 14, 15, 16].

Такое положение препятствует объективной реализации в повседневной действительности идей построения подлинно правового и демократического государства, деятельность которого основана на строгом и неукоснительном выполнении правовых требований, сформулированных в российском законодательстве и поддержании в обществе положительного отношения к основным правовым нормам, обеспечивающим как безопасность граждан, так и гарантированность их прав и свобод, предусмотренных действующим комплексом правового характера. Правовое воспитание молодого поколения позволяет существенно снизить явления правового нигилизма и обеспечить создание здоровой социальной среды, позволяющей оградить членов общества от противоправных деяний.

Преодоление правового нигилизма среди представителей молодежи, является важным ориентиром для педагогов, преподающих дисциплины правового цикла. Как полагает Шмелева О.Ю.[17], это явление находит свое выражение в таких социальных болезнях как наркомания, а также вовлечении молодых людей в совершение правонарушений. По мнению некоторых авторов[18], для преодоления правового нигилизма следует обеспечить гармоничное формирование ценностных установок членов общества. У студентов, обучающихся в высших учебных заведениях в результате планомерного учебного процесса, охватывающего правовые

предметы, есть объективная возможность создать систему правовых координат, закрепленных в их установках ценностного характера для того, чтобы избежать развития различных форм правового нигилизма.

Проблема правового нигилизма, свойственная российскому общественному сознанию, должна решаться на путях индивидуального формирования у каждого из обучающихся наиболее оптимальных правовых концептов, сопряженных с современным этапом развития российской правовой действительности. Правовое воспитание молодых людей в университетах представляет собой одно из важных направлений распространения позитивных правовых установок в молодежной среде, которая в силу возраста наиболее восприимчива к идеям развитого гражданского общества.

Высокий уровень правовой культуры обучающихся является объективным результатом эффективности действия системы правового образования, которая определяет процесс передачи правовых знаний от профессорско-преподавательского состава к студентам указанных учебных заведений.

Процесс обучения в значительной степени обусловлен предпосылками экономического, политического и социального свойства, которые сложились в современных условиях правовой действительности российского общества.

На уровень правовых представлений студенческой молодежи о наиболее важных аспектах воздействия государства на регулирование основных общественных процессов существенно влияет разнообразие приемов и способов, используемых педагогами в рамках преподавания дисциплин гуманитарного профиля. Это является весьма важным в условиях массового проявления правового нигилизма как в молодежной среде, так и в целом российского общества.

Педагогическое влияние на сознание студентов позволяет сформировать у обучающихся основные правовые представления, набор которых отвечает решению актуальной задачи построения подлинно правового и демократического государства в Российской Федерации. Сложность разрешения указанной проблемы напрямую зависит от разработки научно-обоснованной концептуально-приемлемой программы правового обучения и воспитания студентов технических ВУЗов в соответствии с требованиями государственных стандартов для системы высшего образования в нашей стране. Профессорско-преподавательский состав, влияя на создание наиболее правильных правовых взглядов у студенческой молодежи, должен опираться на достаточно высокий уровень материальных условий, что является необходимым элементом эффективности педагогической деятельности в рамках каждого из учебных заведений.

На обучении правовым дисциплинам существенно сказывается то, в какой степени представители в учебном процессе используются передовые технические средства и оборудование, что в значительной мере повышает интерес молодежи к содержанию знаний правового характера. Применение современных информационных технологий позитивно влияет на многоаспектность восприятия студентами основных концептуальных положений правовой системы российской государственности и объективно вызывает стремление молодежи к получению дополнительного объема знаний правового характера. Важность использования информационных приемов и способов воздействия на каждого из студентов проявляется в том, что молодые люди в процессе изучения правовых дисциплин имеют возможность индивидуального общения с представителями профессорско-преподавательского состава, что позитивно влияет на актуализацию

предметов правового цикла в рамках учебного процесса, осуществляющегося в высших учебных заведениях.

На формирование достаточно высокого уровня правовой образованности обучающихся непосредственно воздействует авторитет профессорско-преподавательского корпуса, как немаловажный фактор, влияющий на значимость правовых дисциплин, преподаваемых в высших учебных заведениях технического характера. Данный авторитет педагогов, занимающихся преподаванием в сфере правового обучения во многом базируется на уровне профессиональной подготовки лиц, осуществляющих преподавание.

В данном аспекте существенным элементом является наличие у представителей профессорско-преподавательского состава значительного по объему практического опыта деятельности в сфере юриспруденции, что существенно повышает уровень уважения со стороны обучающейся молодежи, так как педагоги, занимающиеся их правовым воспитанием, имеют возможность привести массу практических примеров использования правовых знаний в рамках повседневной действительности. Данное обстоятельство позволяет студентам как бы воочию смоделировать их реальное поведение в ситуациях, требующих применения правовых концептов для разрешения конкретных проблем, складывающихся в процессе индивидуальной жизнедеятельности.

Влияние педагогов на правовое сознание студентов заключается в том, что представители профессорско-преподавательского состава непрерывно воздействуя на представления молодого поколения о наиболее важных аспектах регулирования государством общественных отношений, могут влиять на создание у молодых людей основных концептуальных подходов к оценке правомерности тех или иных видов деятельности членов общества. При этом влияние преподавателей правовых дисциплин

проявляется в том, что у каждого из обучающихся постепенно закладываются правовые взгляды в наибольшей степени соответствующие задачам государства по реализации построения развитого гражданского общества в Российской Федерации.

Существенно важным обстоятельством в процессе передачи правовых знаний является разработанная система подходов в рамках педагогической деятельности, которая позволяет наиболее эффективно влиять на уровень индивидуальной правовой культуры. Можно выделить следующие методы, с помощью которых формируется правовая культура студентов: метод информирования (лекции, беседы, дискуссии, «круглые столы», решение ситуационных задач, составление нормативно-правовых документов); метод наглядности (иллюстрации, их демонстрация); метод стимулирования творческой деятельности (создание ситуаций успеха, различные поощрения достижений); метод контроля за эффективностью формирования правовой культуры студентов (наблюдение, проведение диагностики); методы позитивного психологического воздействия.

Немаловажное значение для преподавания правовых предметов имеет такой прием как контекстное обучение, которое основано на личностно-ориентированном подходе. Согласно данному подходу, основной фокус находится не в простом усвоении правовых знаний, а в формировании у студентов осознанного отношения к правовому поведению. Для повышения правовой культуры молодых людей, актуальным является использование в процессе педагогической деятельности следующих принципов: добровольности, общественной направленности, инициативы и самостоятельности, учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Гармоничное влияние указанных положений на индивидуальное сознание обучающихся в

технических ВУЗах заключается в том, что эти принципы охватывают весь широкий спектр процесса преподавания правовых предметов.

Одним из основополагающих акцентов правового воздействия на представителей молодого поколения является формирование комплекса ценностных ориентиров у каждого студента, охватывающих наиболее важные аспекты правовой системы российского государства, что оказывает значительное влияние на создание правильных общественно-ориентированных представлений у лиц студенческой молодежи, что является объективно необходимым для повышения правовой культуры российского общества в целом. Ценностные представления, получающие закрепление в сознании молодых людей, служат эффективным средством для преодоления правового нигилизма в Российской Федерации.

Педагоги, влияя на правовые представления студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, непосредственно способствуют преодолению таких социальных болезней, как наркомания, алкоголизм, вовлечение представителей молодого поколения в противоправную деятельность.

Профессорско-преподавательскому составу необходимо целенаправленно воздействовать на сознание молодых лиц для выработки приемлемых для российского общества правовых установок, что позитивно сказывается на укреплении основ правового государства как в настоящий период времени, так и в будущем, что является немаловажным.

Существенное значение для повышения уровня индивидуального правосознания имеет то, что процесс обучения правового характера носит целенаправленный, последовательный характер, что предопределяет формирование у студентов устойчивых правовых предпочтений, носящих позитивную природу.

Профессиональное воздействие со стороны педагогов при преподавании правовых дисциплин позволяет осуществить своеобразный синтез правовых знаний, охватывающих различные стороны общественной деятельности российского народа.

Правовое образование студентов носит системный характер, органически встроено в программу профессионального обучения, предусмотренного государственными стандартами, периодически совершенствуется в соответствии с актуальными задачами, решаемыми российским обществом на современном этапе существования нашего государства, базируется на научно-организованном целостном подходе к решению данной проблемы. Правовое образование специалистов всех направлений представляется крайне необходимым для создания конкурентоспособного государства и полноценного гражданского общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Чеботнягин И.В.** Эффективность правового обеспечения реформы охраны труда: теоретико-правовые и отраслевые аспекты // Закон. – 2013. – № 1. – С. 141–145.
2. **Смирнов Д. А., Струсь К. А.** К вопросу о развитии системы юридического образования в современной России [Электронный ресурс] / Ленинградский юридический журнал, 2015. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razvitii-sistemy-yuridicheskogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения 10.04.2019)
3. **Орлова О.В.** Роль государства и права в гражданском обществе. Труды Института государства и права РАН. 1/2016. С. 48-61
4. **Алексеев С. С.** Механизм правового регулирования в социалистическом государстве; «Юридическая литература», М.Рus:, 1966. — С. 176.
5. **Бондарев А.С.** Правовая культура общества: проблемы понятия и структуры [Электронный ресурс] / Вестник пермского университета, 2014; Юридические науки Выпуск 4(26). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kultura-obschestva-problemy-ponyatiya-i-struktury> (дата обращения 10.04.2019)
6. **Певцова Е.А.** Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию. Журнал российского права, 2004; № 3, С. 42-45

7. **Карташов В.Н., Баумова М.Г.** Правовая культура: понятие, структуры, функции. Монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2008.
8. **Костина К. А.** Правовая культура в сфере правового регулирования: понятие и сущность. Вестник Тамбовского университета. 2012; Гуманитарные науки №2 9. С. 388-392.
9. **Васильев А. А.** Правовая культура России в свете отечественного консерватизма. Культура: управление, экономика, право. 2012; № 3.
10. **Андреева Д.О.** Правовая культура в системе культуры общества. Марийский юридический вестник. 2017; Т. 1. № 1 (20) с. 39-47.
11. **Авсеев И.В., Кузнецов Э.В., Сальников В.П.** Теория государства и права (определения, схемы, литература). М., 1979.
12. **Ахметов А. С.** Правовой нигилизм как социальный феномен [Электронный ресурс] / Правовая парадигма, 2017г., т.16, №2. - Режим доступа: DOI: <https://doi.org/10.15688/lc.jvolsu.2017.2.9> (10.04.2019)
13. **Корнев А. В.** Правовой нигилизм: отражение его сущности, содержания и форм в литературе и юридической науке [Электронный ресурс] / Закон русский. №1 2018. - Режим доступа: <https://doi.org/10.17803/1729-5920.2018.134.1.009-024> (дата обращения 10.04.2019)
14. **Кутицкий В.П.** Социокультурные причины возникновения коррупции в России [Электронный ресурс] / Гуманитарий Юга России. 2018. № 6. С. 137-144. - Режим доступа: DOI: <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2018.6.13/> (дата обращения 10.04.2019)
15. **Матевосова Е. К.** Доктрина правового нигилизма // Актуальные проблемы российского права. — 2014. — № 6.
16. **Матузов Н. И.** Правовой нигилизм как образ жизни // Правовая культура. — 2012. — № 1.
17. **Щмелева О. Ю.** Правовой нигилизм как атрибут российского политического сознания. /Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2009, №4.
18. **Потякин А.А.** Правовой нигилизм как вариант современного российского правового сознания/ Общество и политика: современные исследования, поиск концепций Под.ред. В.Ю. Большакова: СПб, Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2008.

УДК 1 (091)

А.И. Стребков, А.Д. Карпенко, О.В. Маврин, А.Н. Сунами

**РОЛЬ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕАЛИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ КОНФЛИКТОЛОГИИ**

**THE ROLE OF STUDENTS ' PRACTICE IN THE IMPLEMENTATION
OF THE SOCIAL MISSION OF CONFLICTOLOGY**

СТРЕБКОВ Александр Иванович - доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой конфликтологии Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет, E-mail: a.strebkov@spbu.ru

STREBKOV Aleksandr I. - St. Petersburg State University
Universitetskaya naberezhnaya 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia.
E-mail: a.strebkov@spbu.ru

КАРПЕНКО Александр Дмитриевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры конфликтологии, Санкт-Петербургский государственный университет, E-mail: a.d.karpenko@spbu.ru

KARPENKO Aleksandr D. - St. Petersburg State University
Universitetskaya naberezhnaya 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia.
E-mail: a.d.karpenko@spbu.ru

МАВРИН Олег Викторович - кандидат социологических наук, доцент кафедры конфликтологии, Казанский федеральный университет, E-mail: mavrin_oleg@list.ru

MAVRIN Oleg V. - Kazan Federal University. 18, Kremlevskaya str., Kazan, 420008, Russia. E-mail: mavrin_oleg@list.ru

СУНАМИ Артем Николаевич - кандидат политических наук, доцент кафедры конфликтологии, Санкт-Петербургский государственный университет, E-mail: a.sunami@spbu.ru

SUNAMI Artem N. – St. Petersburg State University
Universitetskaya naberezhnaya 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia.
E-mail: a.sunami@spbu.ru

Статья поднимает проблемы и возможности практики в процессе подготовки выпускников образовательной программы «Конфликтология» в контексте нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++) и социализации конфликтологии в современной России.

Образовательная программа по конфликтологии не только дает обучающимся теоретические знания о конфликте, без чего не возможно стать профессионалом, но и прививает умения и навыки работы с конфликтом. Практико-ориентированная составляющая образовательной программы подготавливает специалистов к непосредственной и конкретной деятельности по вмешательству в конфликт с целью его урегулирования. Аналитические навыки в подготовке конфликтолога не отделимы от навыков по урегулированию конкретных конфликтов.

ФГОС ВО 3++, выделяя Блок 2 «Практики», позволяет в рамках учебной и производственной практик не только ознакомится со средой, где проявляются конфликтные взаимодействия, где вмешательство конфликтолога непременно, но и определить уровень конфликтности того или иного предприятия и организации, выявить кризисные точки всей системы управления организацией. Поэтому необходимо в меру интересов обучающихся, которые начинают выявляться в процессе выбора тем курсовых работ, предоставлять ему возможность ознакомиться с конкретной социальной средой, в пределах которой представлен его аналитический и практический интерес, для чего необходимо направлять обучающихся в организации с максимально выраженными отношениями, порождающими предметное поле курсового исследования.

Для подготовки конфликтологов нет единой универсальной практики, которая бы смогла охватить как области профессиональной деятельности, так и все виды деятельности по разрешению конфликта и восстановлению постконфликтных отношений. Поэтому каждый обучающийся находит себя в том или ином виде конфликтологической деятельности, движется в той образовательной траектории, к которой проявляет большие склонности. В связи с чем, образовательная программа по конфликтологии максимально приближается к выполнению миссии всего образования, зафиксированной в законе «Об образовании в Российской Федерации» – удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека и гражданина.

The article raises the problems and possibilities of practice in the process of preparing graduates of the Conflictology educational program in the context of the new Federal State Educational Standard for Higher Education (FSES HE 3 ++) and the socialization of conflict studies in modern Russia.

The conflict resolution education program not only provides students with theoretical knowledge about conflict, without which it is not possible to become a professional, but also instills skills in dealing with conflict. The practice-oriented component of the educational program prepares specialists for direct and specific activities to intervene in the conflict with a view to resolving it. Analytical skills in training a conflictologist are not separable from skills for resolving specific conflicts.

FSES HE 3 ++, highlighting Block 2 “Practices”, allows within the framework of training and production practices not only to get acquainted with the environment where conflict interactions appear, where the intervention of a conflictologist is indispensable, but also to determine the level of conflictogenicity of an enterprise and organization, to identify crisis points of the entire organization management system. Therefore, it is necessary, to the

extent of the interests of students who begin to be identified in the process of selecting topics for term papers, to provide them with the opportunity to familiarize themselves with the specific social environment within which their analytical and practical interest is represented, for which it is necessary to direct students to organizations with maximally expressed relationships that generate substantive field research course, why it is necessary to send students to organizations with the most pronounced relationships that generate the subject field of course research.

For the preparation of conflict experts, there is no single universal practice that could cover both areas of professional activity and all types of activities for resolving conflict and restoring postconflict relations. Therefore, each student finds himself in one form or another of conflictological activity, moves in the educational trajectory to which he exhibits great inclinations. In this connection, the conflict resolution education program is as close as possible to the fulfillment of the mission of all education, fixed in the law "On Education in the Russian Federation" - to satisfy the educational needs and interests of a person and citizen.

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ КОНФЛИКТОЛОГИИ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО КОНФЛИКТОЛОГИИ; ПРАКТИКА ОБУЧАЮЩИХСЯ; КОМПЕТЕНЦИИ

SOCIAL MISSION OF CONFLICT RESOLUTION; EDUCATIONAL PROGRAM ON CONFLICT RESOLUTION; STUDENT PRACTICE; COMPETENCIES

В настоящее время в России происходит модернизация высшего профессионального образования, в рамках которой большое распространение получило понятие «компетентностный подход». Сам по себе компетентностный подход, принятый в прошлых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) без ориентации на профессиональные стандарты страдал своей незавершенностью. ФГОС ВО 3++ исправляет этот недостаток компетентностного подхода, включением перечня профессиональных стандартов, на которые ориентирована подготовка.

ФГОС ВО 3++ не жестко привязаны к профессиональным стандартам и позволяют выпускникам осуществлять профессиональную деятельность в других областях и сферах профессиональной деятельности

при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям квалификации работника.

Выпускники вузов должны обладать согласно ФГОС ВО 3++ универсальными и общепрофессиональными компетенциями, включающими в себя совокупность способностей необходимых для выполнения базовых задач, так необходимых сегодня любому выпускнику бакалавриата социогуманитарного направления подготовки и общепрофессиональных задач, ориентированных на будущую профессию. Универсальные компетенции есть базовые компетенции, понимаемые как способности общей направленности, включающие в себя знания, умения и навыки аналитико-синтетической деятельности, опирающейся на научное мировоззрение. Универсальные компетенции охватывают способности к самоорганизации и саморазвитию, личностную экономическую и правовую культуру, способность работать в команде и обладать лидерскими качествами, умениями создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности. Однако универсальные компетенции не могут быть сформированы в отрыве от общепрофессиональных компетенций, они могут быть приобретены в качестве способностей сопряженных с общепрофессиональными компетенциями. Поэтому процесс выработки у выпускников универсальных и общепрофессиональных компетенций есть единый процесс синтеза приобретаемых знаний, умений и навыков. Так как компетентность без знаний предмета, по поводу которого осуществляется подготовка, без отработки навыков работы с предметом направления подготовки, без умения с ним работать не сможет сама себя явить в выпускнике, она в лучшем случае будет полу-компетенцией, а в худшем - не компетенцией. Синтез знаний, умений и навыков, а также равное без изъятий какой-либо способности из системы подготовки дает заметные результаты, которые проявляются в умении организовывать

собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач, принимать решения в различных ситуациях, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации, ориентироваться в условиях частых изменений.

Компетентностному подходу в системе российского образования в последнее время уделяется большое внимание. Однако и этот подход повисал в воздухе по той причине, что не имел связи с профессиональными стандартами, т.е. не был увязан с требованиями профессиональных стандартов. ФГОС ВО 3++ исправляет недостатки компетентностного подхода и напрямую увязывает подготовку с требованиями имеющихся стандартов. Но процесс формирования профессиональных стандартов не завершен по различным причинам, и особенно, по нашему мнению, по причине того, что государство в лице Министерства труда и социальной защиты, организует эту важную как для образования, так и для работодателей работу по принципам – «Вам надо, вы и создавайте профессиональный стандарт». Но если это требование государства, то оно и должно организовать и централизовать данную работу, выделить соответствующие средства, освободить от исполнения своих рабочих обязанностей представителей бизнеса и образования, т.е. придать этому процессу государственный, а не частный характер. Сегодня же в этом вопросе царит анархия и тот, кто успевает создать профессиональный стандарт, иногда разрабатываемый не в угоду общественному делу, а в угоду особого интереса, тот и определяет набор компетенций в деле подготовки специалистов, не укладывающихся в прокрустово ложе сложившейся подготовки в высшем учебном заведении.

И все же необходимо признать, что именно отсутствие профессиональных стандартов дает повод говорить о некотором разрыве между теоретической подготовкой выпускников и требованиями

работодателей к уровню их способностей и готовности решать реальные профессиональные задачи. Этот разрыв характерен для тех направлений подготовки, в которых именно теоретической подготовке, насыщению знаниями, уделяется большое внимание в ущерб выработки навыков и умений. Наиболее характерен такой разрыв в гуманитарной области.

В том, что разрыв существует, не есть свидетельство того, что высшее образование перестало эффективно выполнять свою социальную функцию или, как сегодня любят говорить, социальную миссию. Данная социальная миссия должна была быть закреплена в законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором нет ни прямых, ни косвенных указаний на то, что основной социальной функцией образования является подготовка специалистов для народного хозяйства. В Законе указывается, что образование нацелено на реализацию индивидом своего права на образование, на обеспечение государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и создания условий для реализации права на образования. О том, что образование имеет своей социальной миссией удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека и гражданина, говорится в статье 2 обозначенного закона.

Признавая образование в России «значимым благом и осуществляемым в интересах человека, семьи, общества и государства», российские законодатели совершенно забыли для чего оно вообще существует. Правда в определении профессионального образования делается указание на то, что оно направлено на «приобретение обучающимися... знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности». Но это указание никак не

соотносится с потребностями общества в профессионалах и специалистах, не соотносится с социальной ситуацией, при которой выпускники при существующей безработице, смогут вообще когда-нибудь получить работу по специальности. Поэтому, скорее всего, вузы, делая поправку на неопределенность обстоятельств, которые ожидают выпускников, особенно, выпускников гуманитарных специальностей, акцентируют внимание в процессе подготовки в приобретении обучающимися универсальных и общепрофессиональных компетенций, в ущерб конкретно профессиональным.

Такой подход, по нашему мнению, закладывается в новых образовательных стандартах, которые уже давно перестали быть стандартами высшего профессионального образования, а стали стандартами высшего образования. Профессиональные компетенции, согласно ФГОС ВО 3++, обозначаются высшим учебным заведением самостоятельно с учетом ориентации образовательной программы на: область (области) и (или) сферу (сферы) профессиональной деятельности выпускников; тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников; при необходимости - на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания и содержания обобщенных трудовых функций соответствующих профессиональных стандартов. Отказ от стандартизации профессиональных компетенций, которые еще представлены в действующих ФГОС ВО, введение понятия «общепрофессиональные компетенции» указывает на то, что компетенции конкретного профессионального характера должны разрабатываться вузом. Тем самым вуз должен быть исполнителем заказа той организацией, для которой необходимы профессиональные компетенции, т.е. вуз должен быть в единстве с ними, что конечно предполагает институциональный союз вуза и организаций, имеющих общий интерес в специалистах,

необходимых производству. Форма этого союза может быть различной, наиболее идеальной формой институционализации данного союза являются прошлые втузы, если кто еще помнит.

Не вдаваясь в подробности отношений между общественным производством и вузами, которые способны достичь максимального единства и реализации интереса производства, это тема отдельного исследования, следует сказать о том, что как бы вуз не стремился приблизить свои образовательные программы к потребностям производства, они все равно не смогут максимально удовлетворить их в специалистах, которые им необходимы. Это связано с тем, что высшие учебные заведения отличаются от конкретного производства тем, что оно производит духовный или материальный продукт, тогда как вуз производит компетенции. Соединение компетенций с конкретным производством задача не вуза, а производства. И желание производства получить продукт сто процентного качества, должно быть подкреплено действиями укрепляющими положительный союз с вузами. Этот положительный союз с необходимостью требует разделить ответственность между вузами и работодателями. Требуется деятельной инициативы со стороны работодателей, направленной на непосредственное участие бизнеса в подготовке специалистов. На данном этапе хотелось бы чтобы предприниматели повернулись лицом к высшим учебным заведениям и не скупилась хотя бы в предоставлении прохождения практик студентами вузов. Ответственность за «доводку» выпускника до потребностей конкретного вида профессиональной деятельности, обязаны брать на себя, организации и фирмы, т.е. работодатели, чего не наблюдается сегодня. Работодатели, исходя из своего собственного интереса, который заключается в том, чтобы не осуществлять дополнительные затраты на профессионализацию

выпускников, проявляют недовольство их профессиональной подготовленностью, а вместе с этим и высшим образованием в целом. Тем самым, они требуют от государства, как основного исполнителя заказа работодателей на высококвалифицированную рабочую силу, приблизить компетенции выпускников к потребностям производства. Тогда, как разумным было бы разделить ответственность за подготовку между высшими учебными заведениями и работодателями.

Статистика и социологические исследования фиксируют факт того, что существует множество проблем трудоустройства студентов гуманитарных факультетов и вузов в соответствии с полученной специальностью и только небольшой процент выпускников реализует полученные компетенции для карьеры в полной мере. Среди факторов, которые могут затруднить трудоустройство после окончания вуза выделены следующие: отсутствие опыта работы (36,7%), отсутствие необходимых навыков (18,9%), перенасыщенность интересующей сферы специалистами (11,4%), стереотипы работодателей о гуманитариях (13,9%). Невостребованной на рынке свою специальность считают 18,9% [1, с. 269 - 272]. Большее количество выпускников гуманитарных специальностей (73,8%) считают личные качества (характер, инициативность, активность) главным фактором, способствующим будущему трудоустройству. Затем идут: личные связи (19,3%), дополнительное образование вне вуза (16,3%), обеспеченная вузом практика по специальности (15,3%), дополнительные учебные программы в вузе (7%), востребованность полученной специальности на рынке труда (6%), стажировки в зарубежных вузах (4%). Меньше половины опрошенных довольны полученными в вузе компетенциями (43%) и большинство чувствует необходимость в получении дополнительного образования (85,7%) [2]. Основным препятствием при трудоустройстве

выпускники-гуманитарии считают отсутствие опыта работы, а не перенасыщенность интересующей сферы специалистами или стереотипы работодателей о гуманитариях [3]. Поэтому здесь особую значимость приобретает практико-ориентированная подготовка студентов, позволяющая погрузить обучающихся в обстановку профессиональной деятельности или максимально приближенную к ней.

Конкретные знания, умения и навыки профессиональной деятельности обучающиеся, конечно, приобретают в результате практической деятельности. Образовательные стандарты учитывают данный аспект направления подготовки в требованиях к структуре образовательной программы обоих уровней высшего образования – бакалавриата и магистратуры. Образовательная программа бакалавриата, согласно требованиям ФГОС ВО 3++ состоит из следующих блоков: блок 1 «Дисциплины (модули)», который включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы, и дисциплины модули, относящиеся к ее вариативной части; блок 2 «Практика», который включает практики, относящиеся к базовой части программы и (или) к вариативной части программы; блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который завершается присвоением квалификации, указанной в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования, утверждаемом Министерством образования и науки Российской Федерации. Образовательная программа магистратуры повторяет блоки бакалавриата, но в блоке 2 делается дополнение, связанное с тем, что научно-исследовательская работа включается в практики, как их вид. Объем программы бакалавриата и магистратуры и их структурных блоков в зачетных единицах выглядит следующим образом:

Таблица 1. Структура программы бакалавриата ФГОС ВО 3++

Структура программы бакалавриата		Объем программы бакалавриата и ее структурных блоков в з.е.
1	Блок Дисциплины (модули)	не менее 210
2	Блок Практика	не менее 9
3	Блок Государственная итоговая аттестация	6-9
Объем программы бакалавриата		240

Таблица 2. Структура программы магистратуры ФГОС ВО 3++

Структура программы магистратуры		Объем программы магистратуры и ее структурных блоков в з.е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	не менее 51
Блок 2	Практика, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)	не менее 39
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6 – 9
Объем программы магистратуры		120

Как видно из представленных таблиц на практики приходится различное количество зачетных единиц, а значит и отводимых стандартом часов на подготовку обучающихся. Удельный вес практик в образовательных программах различен. Если в подготовке бакалавров на практики приходится не менее 3,75% отведенного объема времени и зачетных единиц, то для магистратуры этот показатель резко возрастает и ее нижний предел доходит до 32,5%. Вузы могут довести этот показатель самостоятельно до 21-й зачетной единицы и тем самым их долю довести до 8,75% в подготовке бакалавров и до 60 зачетных единиц в магистратуре, что составит 50% всего объема программы магистратуры.

Отношение к практикам и их объему в структуре образовательных программ практически остается неизменным на протяжении всего того

времени, в котором высшее образование стало стандартизированным образованием. Так в действующих ФГОС ВО количество зачетных единиц, отводимых на практики, не превышало 5 – 10 зачетных единиц в бакалаврской подготовке и 55 – 60 зачетных единиц в подготовке магистров. Однако если федеральные стандарты уровня бакалавриата жестко обозначают предел объема практик, ограничивая их 10 зачетными единицами (4,2% от всего объема зачетных единиц, приходящихся на подготовку бакалавров), то готовящиеся стандарты дают возможность вузам поднять долю практик в образовательных программах почти до 9%. Магистерские стандарты, наоборот, нижний предел зачетных единиц, приходящихся на практики, смещается в сторону уменьшения часов, отводимых на практику, но при этом оставляют за вузами возможность увеличивать их, исходя из тех целей и задач, которые ставит перед собой магистерская программа и профессиональные стандарты, на выполнение требований которых она также нацелена.

В Блок 2 «Практика» ФГОС ВО 3++ уровня бакалавриата входят учебная и производственная (включая преддипломную) практики. Они могут быть стационарными и выездными, могут проводиться в структурных подразделениях организации. Главное, чтобы практики их типы и объемы находились в соответствии с ориентацией образовательной программы бакалавриата на различные объекты и задачи профессиональной деятельности и с учетом рекомендаций примерной основной образовательной программы (ПООП).

В Блок 2 «Практика, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» уровня магистратуры входят учебная (педагогическая) и производственная (включая преддипломную) практики. Они также могут быть стационарными и выездными, могут проводиться в структурных подразделениях организации. Организации дается право при разработке

программ магистратуры устанавливать типы и объемы учебной и производственной практик в зависимости от ориентации программы магистратуры на различные объекты и задачи профессиональной деятельности, с учетом рекомендаций примерной основной образовательной программы (ПО-ОП).

ФГОС ВО 3++ предоставляет возможность высшим учебным заведениям в зависимости от установленной ориентации образовательной программы бакалавриата и магистратуры осуществлять выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников из реестра профессиональных стандартов. При этом из каждого выбранного профессионального стандарта организация вправе выбрать одну или несколько обобщенных трудовых функций (ОТФ), полностью или частично, в соответствии с установленным для ОТФ квалификационным уровнем, а также закрепленными в ОТФ требованиями к образованию и обучению.

В связи с переходом высшего образования на подготовку специалистов, компетенции которых должны соответствовать профессиональным стандартам, возникает много вопросов с практикой студентов-конфликтологов. Базовыми вопросами здесь являются, каким профессиональным стандартам следовать в подготовке, при отсутствии профессионального стандарта конфликтолога и вытекающий из первых двух принципиальный вопрос: каковой должна быть структура образовательной программы направления подготовки? Ответить на поставленные вопросы не так просто, если не будет дан ответ на вопрос о легитимации конфликтологии в российском обществе.

Конфликтология как направление подготовки берет свое начало с 1999 года, с момента создания первого в России Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки Конфликтология.

Вначале подготовка осуществлялась на экспериментальной основе, а начиная с 2003 года, на постоянной основе. Признание российским государством значения подготовки на государственной основе конфликтологов имело под собой достаточно много веских причин, которые связаны в первую очередь с ростом конфликтности в российском обществе и причем в различных сферах его жизни. Требовались специалисты-конфликтологи специализирующиеся на экспертизе и диагностике конфликта, на технологиях разрешения конфликтов и поддержания или сохранения социального мира. Конфликтология как образовательная программа задумывалась и в последующем реализовалась как программа подготовки специалистов в области урегулирования и разрешения конфликтов, для которых знания причин зарождения и условий развертывания конфликта, а также мирных стратегий в его разрешении и предупреждении, с целью поддержания и сохранения мира, навыков и умений работы с конфликтом в локальных и многочисленных сообществах людей, являются необходимыми и профессиональными знаниями.

Перечисление направлений подготовки, в которых конфликтология могла бы выступить в качестве образовательного профиля великое множество, но став таковой она смогла бы существовать в своем лишь прикладном значении, не поднимаясь выше навыков и умений регулировать конфликт. Мы не только не возражаем против того, что специалисты всех отраслей знания и практики получили бы в процессе своей направленной подготовки знания о конфликте и технологиях его разрешения, о таких способах взаимодействия, которые не разрушали бы мир, но и ратуем за такую подготовку. Практика работы в конфликтах показывает, что наибольшего результата можно достигнуть исходя из междисциплинарного подхода к конфликту, который и дает

конфликтология. В конфликтах, где для его разрешения используются другие гуманитарные дисциплины с применением конфликтологических технологий и способов, эффект намного ниже. Во-первых, конфликтологи ориентированы на стратегию, исходящую из сути конфликта и его особенностей. Отсюда, разработанная стратегия работы с конфликтом, будет конфликтологической, а не специфически отраслевой, опирающейся на конкретную дисциплину: экономику, психологию, юриспруденцию, социологию. Конфликтология не сужает конфликт до понимания одной сферой деятельности. Во-вторых, конфликтологические технологии и методы не так эффективны для использования другими специалистами. Они выражают другие цели и другие стратегии.

В любой области деятельности с той или иной степенью частоты накапливаются противоречия, которые требуют разрешения, требуют смягчения разрушительной силы конфликта и воспроизводства мира, в различных формах его проявления. Конфликтолог как профессия необходима сегодня обществу как экстренная служба по управлению критическими ситуациями, возникающими в обществе то тут, то там. При этом не исключается необходимость от конфликтолога знаний о той сфере, в которой он намерен специализироваться. Поэтому образовательная программа по направлению подготовки конфликтологов носит междисциплинарный характер, а наука конфликтология признается как междисциплинарная наука.

Конкуренция знаний о человеке и обществе не угасает, как и конкуренция между производителями калош и вместе с тем порождает в одном месте, как в среде конфликтологов, сомнения насчет самостоятельности конфликтологической подготовки, выделенной в отдельное направление, в другом месте – иллюзии, по поводу применимости конфликтологии как только технологии по разрешения

конфликтов, которая может быть освоена посредством лишь приобретения навыков для разрешения конфликта, и культивируется в иных направлениях подготовки, помимо конфликтологического.

Спор этот выходит за рамки только конфликтологии и становится спором между теми, кто ратует за подготовку специалистов с минимумом теоретических знаний о предмете и большем количестве всевозможных навыков, которые так необходимы практике и той узкоспециализированной предметной области, где правит бал бизнес. Для последнего важны навыки для исполнения механического вида работ и знания, не выходящие за пределы инструкции. Такое образование, где знанию отводится обслуживающая роль навыков может быть признано механическим, работает на день сегодняшний, не заглядывая в будущие перспективы, которые открываются вместе с потребностью производства в универсальных знаниях.

Для практики нет ничего лучшего хорошей теории, знание которой выпускнику предоставляет возможность легко и просто не только адаптироваться в профессии, но и свободно ориентироваться в ней и постоянно совершенствоваться. Даже с экономической точки зрения подготовка знающего специалиста, т.е. специалиста наделенного теоретическими знаниями о предмете своей профессии, невероятно выгодна, ибо обществу не потребуется так много осуществлять затрат на переподготовку специалистов, потому что лишь в теории заложен потенциал расширяющейся практики. Известно, что теория должна двигаться навстречу практики, точно также, как и практика навстречу теории. Эта диалектика теории и практики в подготовке специалистов, позволяющая научно-педагогическому сообществу и только ему в союзе с бизнесом, осуществить соединение теории с практикой, а практики с теорией.

На этом диалектическом принципе построена образовательная программа по конфликтологии, в которой методология восхождения от абстрактного к конкретному реализуется в полном объеме, что позволяет на выходе иметь результат несравнимый с результатами в других направлениях подготовки. Конфликтология несколько практична, настолько и теоретична. В своем абстрактном видении своего предмета – конфликта – она поднимается до уровня его философского осмысления, но в практическом плане превосходит ее, выработкой навыков и умений по использованию альтернативных способов урегулирования конфликта и поддержания мира. Уделяя внимание практике работы с конфликтом, как процессом, имеющим общие законы своего развития, как-то общие условия зарождения конфликта, структура конфликта, непосредственно связанная с негативными способами взаимодействия, завершение конфликта и законы специфические, связанные со спецификой отношений, в пределах которых возникают противоречия с действиями людей, переросших эти отношения, а также индивидуальных особенностей участников конфликтов, образовательная программа по конфликтологии, уделяет в то же время внимание подготовке компетенций, так необходимых для вмешательства в конфликт с целью его урегулирования или полного разрешения.

Технологическая составляющая конфликтологии требует действительно иных навыков, чем те, которые необходимы для диагностики или анализа конфликта и исторически представленных способов негативного взаимодействия, потенциал которых приобретает свойства разрушения, устоявшихся отношений и культивируемых ценностей. Поэтому образовательная программа предлагает обучающимся необходимый веер практик для складывающегося в процессе обучения интереса обучающегося. Для одних наиболее интересным является

аналитическая траектория образования, для других - технологическая траектория. Ибо сама профессия конфликтолога внутри себя разделяется по видам деятельности и требует углубленной специализации либо в большем знании, связанных с диагностикой конфликта, либо с урегулированием конфликта. Как теоретическая медицина сегодня выделяется в особый вид деятельности наравне с практической медициной, так и конфликтология представлена как теоретической конфликтологией, так и практической ее частью.

Двадцатилетний опыт подготовки специалистов конфликтологов, дает право говорить о том, что единая практика для всех обучающихся необходима. Она необходима для того, чтобы тот, кто окунется в мир практической конфликтологии знал законы движения конфликта, кто направляет свои усилия на развитие теории конфликта, знал практическое ее применение. Знание теории, которое реализуется посредством написания курсовых работ, а также выпускных квалификационных работ есть необходимая не только самостоятельная работа под руководством преподавателя, но необходимая практика, связанная с погружением обучающегося в мир теоретической конфликтологии, и при этом вырабатывающая аналитические способности, способности работать с информацией, в том или ином предметном поле исследования, с формулированием выводов и практических рекомендаций, по изменению или сохранению институциональной среды, непосредственно связанной с разрешением конфликтов и поддержанием мира. Эта исследовательская практика почему-то сегодня рассматривается как практика, лишь, в системе магистратуры, тогда как она есть такой же классический вид практики и в подготовке бакалавров. Поэтому исследовательская работа бакалавров должна быть причислена к практикам, а выделенные на нее

часы, должны быть отнесены к Блоку 2 «Практика» ФГОС ВО 3++ с увеличением зачетных единиц.

Сегодня пробивает себе дорогу идея клинической практики, получающая свое применение в направлениях подготовки, предмет которых не столь абстрактен как конфликт, имеет четкие границы, не переходящие в иные сферы, кроме той, в которой данный предмет только и может существовать. Речь идет о такой науке и практике как юриспруденция, для которой клиническая форма практики может быть и удачная форма, но для направлений подготовки, предмет которых носит междисциплинарный характер, такая практика может быть узкой частью легитимированных видов практик, как в бакалавриате, так и в магистратуре. Отрабатывая навыки медиатора, переговорщика и консультанта в конфликте, не отрабатываются навыки конфликтологического сопровождения деятельности различных организаций, а если речь идет о теоретической конфликтологии, не отрабатываются навыки, связанные с диагностикой конфликта, т.е. исследовательские навыки. Поэтому клиническая практика есть хорошая форма практики, но не универсальная форма, а как необходимая форма, для тех обучающихся, которые свой интерес видят в приобретении навыков медиатора. Поэтому для подготовки конфликтолога надо признать клиническую форму практик как одну из форм практик, приобретения навыков и умений работать с конкретным конфликтом, с использованием современных достижений в области вмешательства в конфликт.

Образовательная программа по конфликтологии не утратила своей способности совершенствоваться и этот путь сегодня видится в содержании дисциплин или модулей, входящих в Блок 1, а также совершенствованием учебной и производственной практик. Логическим

завершением каждой дисциплины или модуля являются технологии по урегулированию конфликтов в той среде, на анализ которой направлена дисциплина. Так, если речь идет об экономической конфликтологии, то до трети часов, необходимо отводить технологиям урегулирования конфликтов в сфере экономики. И так должна выстраиваться рабочая программа дисциплин и модулей, так требует логика осмысления предметного поля отраслевой конфликтологии.

Однако данный концепт не всегда представлен в рабочих программах дисциплин и дело в том, что еще мало разработана теория самих технологий или мирных стратегий по урегулированию конфликтов и поддержанию мира. О них говорят, но нет глубокого понимания того, что такое технологии урегулирования конфликта, нет глубокого теоретического понимания и полной ясности что вообще такое технологии социальных процессов, практически нет разработок в области теории посредничества, на чем сегодня вращаются все альтернативные техники и методы разрешения конфликтов. Это, во-первых, а во-вторых, сами технологии в основном ориентированы на правовой характер, не допускающий альтернативных способов урегулирования конфликтов, препятствующих включению их в логику урегулирования конфликтов на гражданской основе. Государство даже, признав важность и политическую значимость урегулирования споров с участием посредника, все равно допускает применение процедуры медиации к спорам, возникающих из гражданских правоотношений. Что означает слабую возможность использовать медиацию для урегулирования конфликтов за пределами правоотношений. Тогда как практика применения медиативных технологий выходит за пределы этих ограничений. Так, например, уже заявляет о себе так называемая школьная медиация, которая выходит за пределы гражданских правоотношений, таким же образом она выходит за

пределы этих отношений в целой системе корпоративного управления, где нередко межличностные конфликты не имеющие отношения к гражданским правоотношениям.

Чем выше самосознание самого гражданского общества, тем больше у него потребности урегулировать споры альтернативными методами помимо права. И наоборот, альтернативные способы разрешения конфликта и все увеличивающаяся частота их использования в обществе становится критерием роста самосознания и самоорганизации гражданского общества и снижения роли государства в его правовой организации. С альтернативными способами связан прогресс в развитии гражданского самосознания и общества в целом и он не минуем, неминуема и увеличивающаяся роль конфликтологии. Поэтому споры, предметом которых является вообще конфликтология как признаваемое социальное, умения и навыки по разрешению конфликтов, есть споры, инициаторами которых являются приверженцы одной профессии - юриспруденции. Они, в силу того, что право перестает быть абсолютным способом урегулирования споров, теряя почву под ногами, стремятся все альтернативное праву в разрешении конфликтов вернуть под свое влияние, а если это не удаётся, а по жизненности конфликтологии можно судить о том, что это им не удастся, они стремятся оседлать медиацию и поставить ее рядом с правом. Но время права уходит и это предчувствие уменьшения его влияния на все поры гражданской жизни затевает споры о конфликтологии, с целью вернуть ее в лоно права и тем придержать прогресс в развитии самого гражданского общества.

В силу того, что конфликтология все увереннее заявляет о себе как о дисциплине самостоятельной и противоположной всему знанию, которое культивируется в позитивных науках и образовательных практиках, то тем самым и сама образовательная программа должна быть обогащена не

только знакомством обучающихся с теоретическими достижениями в области науки конфликтологии, такой же социальной практике постижения истины, которая есть опыт человечества выраженный в мыслях и идеях, постоянно изменяющего и приспособляющего мир под себя, но и приобретением умений и навыков работы с конфликтом.

Работа с конфликтом предполагает анализ условий, которые его вызывают, способов жизнедеятельности, то приближающих, то удаляющих индивидов от конфликта, самих индивидов, состояние сознания и психики, опять же то приближающих, то удаляющих их от конфликта, а также анализ интересов, как непосредственного продукта того положения в обществе, которое они несут в себе. И эта нагруженная знаниями о конфликте практика обучающихся не есть простое приобретение знаний о конфликте, это есть мыслительная практика работы с конфликтом, умалять значение которой в процессе подготовки конфликтолога никак нельзя. Знания есть инкорпорированное в дух народа его бытие, есть сжатая в идеальной абстракции его жизнь. Но коль скоро образовательная программа подготавливает специалистов к непосредственной и конкретной деятельности по вмешательству в конфликт с целью его урегулирования, то конечно необходимо вырабатывать не только аналитические навыки, но и навыки непосредственной работы с конкретными конфликтами. ФГОС ВО 3++, выделяя Блок 2 «Практики», позволяет в рамках учебной и производственной практик не только ознакомится обучающимся со средой, где проявляются конфликтные взаимодействия, где вмешательство конфликтолога непременно, но и определить потенциал конфликтогенности того или иного предприятия и организации, выявить кризисные точки всей системы управления на том или ином предприятии или организации. В конечном счете, можно констатировать, что не может

конфликтолог стать востребованным специалистом, не получив необходимую сумму знаний о конфликтах и способах его урегулирования в различных социальных средах. Поэтому необходимо в меру интересов обучающихся, которые уже начинают выявляться в процессе выбора тем курсовых работ, предоставлять им возможность ознакомления с той социальной средой, в пределах которой представлен его аналитический и практический интерес, для чего необходимо направлять обучающихся в организации с максимально выраженными отношениями, порождающими предметное поле курсовой работы.

Необходимо также обратить внимание на то, что подготовка специалистов в области конфликтологии, есть вполне осознанное решение государственной власти, готовить специалистов в области урегулирования конфликтов с целью достижения общественной безопасности. Понимание государством того, что общественная безопасность сегодня есть защита личности, общества и государства «...от социальных и межнациональных конфликтов...», что придает конфликтологии и политическое значение, обязывает самих конфликтологов углублять знания о конфликтах и технологиях их урегулирования и разрешения, предлагать, как государству, так и гражданскому обществу «рецепты» альтернативного вмешательства в конфликт. В этом аспекте роль и значение конфликтолога поднимается и становится в один ряд со специалистами в сфере обеспечения безопасности. Что перед образовательной программой по конфликтологии ставит цели и задачи, которые могут быть плодотворно решены в союзе с государственными службами, обеспечивающими социальный и политический порядок, а вместе с тем общественную и национальную безопасность страны.

Новые цели и задачи, которые формулирует государство как заказ на специалистов в сфере обеспечения безопасности требует расширения поля

практик в тех государственных институтах, которые прямо или косвенно включены в процесс обеспечения общественной безопасности. Поэтому совершенствование практической подготовки выпускников конфликтологического направления должно быть сопряжено со все расширяющейся социальной и политической практикой необходимой применимости конфликтологического знания, умений и навыков, а в целом конфликтологических компетенций. Для подготовки конфликтологов не может быть единой универсальной практики, которая бы смогла охватить как области профессиональной деятельности, так и все виды деятельности по разрешению конфликта и восстановлению постконфликтных отношений. Поэтому каждый обучающийся находит себя в том или ином виде конфликтологической деятельности, движется в той образовательной траектории вместе с преподавателями, специализирующимися в поле проблем, адекватных образовательным интересам обучающегося. В связи с чем, образовательная программа по конфликтологии максимально приближается к выполнению миссии всего образования, зафиксированной в законе «Об образовании в Российской Федерации» – удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека и гражданина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Черкасова И.П.** Матер. первой международной научно – практической конференции «Организация производственных практик в вузе: проблемы и перспективы». Владимир. ВГУ.
2. **Ватульян М.А.** Проблема профессиональной реализации и карьерные ожидания студентов гуманитариев [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru> (25.10.2016)
3. **Верколаб А.А.** Значение производственной практики в формировании профессиональных компетенций [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1924/1/2321-2324.pdf> (дата обращения 20.10.2016)

УДК 130.2

Г.Р. Хайдарова

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЛИТИКИ МЕДИА¹

MILITARY EDUCATION AND POLITICAL MEDIA

ХАЙДАРОВА Гульнара Равилевна - доктор философских наук, старший научный сотрудник, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова» E-mail: khaidarova@rambler.ru

KHAIDAROVA Gulnara R. - Naval Academy named after Admiral Of The Fleet Of The Soviet Union N. G. Kuznetsov. Ushakovskaya embankment, d. 17/1, Saint Petersburg, 197045, Russia. E-mail: khaidarova@rambler.ru

В статье поставлена проблема влияния политик медиа на традиционный институт военного образования. Выделено два вектора такого влияния: социальные связи внутри воинского союза и стратегический способ мышления. Горизонтальные и вертикальные социальные связи играют существенную роль во всяком образовательном процессе, но в случае военного образования с его специфическими задачами, они имеют определяющее значение. Формирование аналитической и прогностической способности мышления, в свою очередь, требует введения дисциплины «Философия военного управления». В статье преследуется цель определить приоритеты военного образования в современной медиаситуации, сметающей традиционные рубежи.

The article raises the problem of the influence of media policies on the traditional institution of military education. Two vectors of such influence are singled out: social ties within the military Alliance and the strategic way of thinking. Horizontal and vertical social relations play an essential role in any educational process, but in the case of military education with its specific tasks, they are of decisive importance. The formation of analytical and predictive thinking ability, in turn, requires the introduction of the discipline "Philosophy of military management". The article aims to determine the priorities of military education in the modern media situation, sweeping away traditional boundaries.

ПОЛИТИКИ МЕДИА; ВООБРАЖЕНИЕ; ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ

¹ Статья написана в рамках исследовательского проекта, поддержанного РФФИ №18-011-00414-а, «Политики медиа», СПбГУ.

МЫШЛЕНИЕ; ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ФИЛОСОФИЯ ВОЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

MEDIA POLITICS; IMAGINATION; FORWARD THINKING; MILITARY EDUCATION; PHILOSOPHY OF MILITARY ADMINISTRATION

1. Политики медиа

Можем ли мы говорить о собственных политиках медиа? Если да, то каково их влияние на наиболее традиционные и устойчивые институты? Прежде всего, здесь нас интересует образование в относительно изолированной и сохраняющей свою культуру среде воинского союза. Мы будем говорить именно о союзе, поскольку военная культура отличает себя и от корпоративной формы солидаризации с ее внутренними частными интересами (ведь легитимное насилие связано с государственными интересами по преимуществу), и от более плотной религиозной общности с ее концентрацией на трансцендентном начале. Господствующий в военном образовании деятельностный подход, ориентированный на военную практику, заостряет многие проблемы современного образования. Нас будет интересовать лишь та их часть, что связана с относительно новой, медиаполитической повесткой, рассматриваемой как автономная (и еще непознанная) стихийная сила. Ее влияние, как мы предполагаем, будет сказываться, прежде всего, на социальном контексте военного образования, на самой среде воинского союза. Медиа подменяют собой всякую иную форму связности и солидарности, а медиаповестка, натиском своей сиюминутной настоятельности, вытесняет способность автономного мышления, что губительно в случае упредительного мышления военных.

В деле сопротивления неудержимости политик медиа (мы не можем сказать о них в единственном числе, ибо нет привычного актора, с его фиксированными интересами и «генеральной линией») преимущество оказывается на стороне тех, кто умело «играет» на их поле и говорит на их языке, пропуская сквозь свое бытие медиапотоки, — артистов и художников, обыгрывающих и искусно вовлекающих любую медиаполитику в художественное действие со своими внутренними целями. Но кроме киноискусства и медиа-арта таким потенциалом обладают имиджмейкеры, мастера шоу, устроители парадов, ритуалов и церемоний. Заметим, что цель последних в случае воинского союза всегда была мобилизационного и демонстрационного характера. Однако в современной ситуации их прямое предназначение — укрепление боевого духа, — «сминается» как раз собственным ироничным лицом политик медиа. В этом состоит и вызов военному образованию, которое с его дисциплиной и высокой социальной ответственностью, с особой призванностью и мотивированностью славой, более всего нуждается в постоянной «экипировке» ритуальной и имиджевой компонентой. Но Герои сегодня не Воины, а медиа-звезды.

Мы привыкли считаться с социальными институтами, и наша политическая активность разворачивается не иначе как внутри их устойчивых организационных порядков. Но вот медиа даны нам не как учреждающий рамки институт, не как принцип запретительный и разграничивающий, а как дополнительная свобода — среда, способствующая, форсирующая и интенсифицирующая коммуникацию. В зеркале медиа Человек иначе раскрывается для себя самого, это иного рода рефлексия. Не классическая, не топологическая, но медиальная. Как столь одинокое предприятие

как рефлексия, связанная всегда с «заботой о себе», может стать вдруг медиальной, анонимно извне опосредованной? Также как она была возможна в качестве божественной. Но «богом» или топосом здесь выступает виртуальная коммуникативная среда. Значит, собственные политики медиа можно себе представлять как завоевание власти — медиа над человеком. Или, как добровольное вверение человеком части своей свободы медиасреде. Классическая политическая схема: повеление/повиновение с делегированием властных полномочий (медиасреде). С медиасредой мы еще на шаг приблизились к утрате своей (проклятой) свободы и к избавлению от себя самого, от обреченной соотнесенности внутреннего мира с самим собой, от самотождественности разума «я есть я». Так мало осталось лакун для человеческого одиночества, что скоро будет отдельным трудом (и услугой) — сыскать себе одиночество. Все станет одной сплошной политикой: медиа овладевают нами, а мы овладеваем медиями, — тотальная стихия цифровизации.

Цифровая форма разума [1] предполагает отношения с миром, в которые мы уже подневольно или априорно вовлечены, они даны нам сегодня как кантовские пространство-время. В чем геометрия и мера этого пространства цифрового разума? Что это за мир, который всегда на связи, всегда под рукой? Если для крестьянина подручным является мир сельскохозяйственной культуры (регламентированной природными ритмами), то для нас, взаимодействующих с медиями, подручным будет мир воображаемого. Как виртуальный он многократно отражен нашими гаджетами, постами и репостами в социальных сетях, комментариями и сообщениями в мессенджерах. Мир воображения и представления — долго вытеснявшийся миром индустриальным и урбанистическим, — стал постоянно оживляем,

мобилизуем, постоянно принужден к разворачиванию на сцене медиапространства, постоянно востребован. Он активно соприисутствует в мире наличного бытия. (Продолжающееся «расколдовывание» мира: «еще меньше магии и мистики», как меньше вредных для здоровья вкусовых добавок в рекламируемых продуктах). И собственные политики медиа, сражающихся за свою власть, вносят «разлад» (чтобы не сказать, что они по-новому настраивают) в сомкнутый строй дисциплинарного или идеологического единства, в традиционные консервативные институциональные структуры, например в университетскую систему образования («Открытый университет» сегодня площадка для всех желающих) и в научные форумы, на которых можно теперь выступить по скайпу (в пижаме). (Не говоря уже о процессах цифровизации в сфере медицины, гос.услуг, документооборота, которые также трансформируют традиционные социальные институты, — беседа с пациентом с глазу на глаз, например, упраздняется). Но наиболее интересна для нас ситуация, связанная с совместным делом, требующим солидаризации и единения (как, например, помыслить себе цифровую воскресную проповедь для прихожан? При этом речь также о позитивной стороне коллективных практик участия в деле передачи традиции). Провоцируя способность воображения и ускоряя коммуникацию, политики медиа рассекают всякое сплочение, начиная от семейного, и отделяют нас от себя самих с нашим неспешным ритмом уединенного и молчаливого мышления, оборачивая лицом к миру «глобальной деревни». Приобретя дополнительную цифровую «антенну», мы обретаем глаз Циклопа, мощный «монокль». Наше личное воображаемое

становится неотличимым от публичного — никакого бинокулярного зрения, и никакого рефлексивного удвоения.

Но что с нашим духом, столь же упрямым, по словам Гегеля, как кость? С духом, которому как Одиссею нужно ускользнуть из пещеры Циклопа? И что в этих текучих сиюминутных медиа с их мгновенными в реализации («танцующими как бог» Дионис) политиками станется с нашей упорной стратегической способностью мышления, призванной опережать время? Время в случае военного мышления — это всегда время жизни, выигранное у Врага время, сохраняющее жизнь тела. В случае военного сословия, которое не осуществляет свободную деятельность, поскольку действует в культурной практике Приказа, индивидуальное тело не обретает выраженности «для-себя-бытия» («выглаженные» лица и «выправленные» тела военных). Поскольку собственно не осуществляется индивидом его первоначальная природа, но осуществляется в нем и им социальная природа. То есть военная культурная практика есть социальная практика по преимуществу, не оставляющая места «порче» этой практики личностным началом. (Репрессия «порчи» осуществляется органами военно-политической работы.) Вместе с тем альтерирующее мышление (вариативное) — это всегда «порча» безмерностью, сложный процесс, вовлекающий мышление телом и чувствами. Опыт интегративного мышления совершенно необходим, например, командиру в управленческом решении, в особенности в экстремальной ситуации для мобилизации нешаблонных, интуитивных способностей. Однако в повседневной ситуации (не в ситуации войны) военный не производит себя в своей деятельности: это ратный труд, но не работа в смысле продуктивности для личности; он не двойственен, не дистанцирован

сам от себя в своем продукте, а перформативно предъявлен. Тем более он нуждается в репрезентации — церемонии, парады, ритуалы: они являют не личность, но союз. Церемониальность необходима как составная часть жизни воинского союза (а не как его имидж). Но если парад и церемония — это необходимая часть воинского союза (бывшая задолго до «цифры»), связанная с самовопроизводством военной культуры и мышления, то медиамир с его симуляциями (шоу) становится угрозой для самих основ этого союза. Шоу дублирует и симулирует, репрезентируя имидж на медиасцене, но оно не может стать конституирующим элементом для воинского союза. Сценический Герой не может быть порождающим образцом для культуры. (Мы рассмотрим ниже предельный случай — киноиндустрию, в которой симуляции самооценны, а «кетчупный» героизм (медиазвезды) является профессией (талантом шута)).

Воздействие «голливудов» (собственных политик медиа) на микросообщества оказывается сильнее чем локальные традиции, местные нормы, этос автономной культуры с его табу, препятствующими социальной деградации и способствующими самосохранению сообщества, его развитию и процветанию. Об этом пишет в другом ключе социолог А.Ф.Филиппов: «Таким образом, все нормативное или квазинормативное, что приходит из-за пределов территориальной совместности, не имеет непосредственной инструктивной силы. Однако действие на расстоянии, глобальное действие событий и процессов, не пропущенных через фильтры местной солидарности и территориальной лояльности, существует и становится все более интенсивным» [2]. Все, что транслируется (сквозь и с помощью) медиа, становится политикой, политизируется одновременно с медиизацией. Собственные политики медиа ведут к

гоббсовской «войне всех против всех», создавая недоверие своим посредничеством (недоверие — одна из трех причин войны, по Гоббсу).

Эффект медиа — трансформирующий и преломляющий, поскольку всякую классически запланированную политику они, властно вторгаясь, делают иной. Точно также как меняет свой смысл ритуал в зависимости от выбранного пространства его исполнения (вплоть до абсурда), как меняет свой смысл перформанс и художественное высказывание в зависимости от культурного и исторического контекста [12], как меняет перевод на другой язык и в иную культуру аутентичный смысл поэтического творения. Эффект и политики медиа связаны с властным изменением локальной социальной среды и традиционного институционального пространства с его пространственной и ценностной разметкой. Трансформации послания и преломлению идентичности, вызванных медиаэффектами, можно противопоставить только большую связность непосредственных отношений людей — доверие, дружелюбность, сочувствие.²

В военном образовании как социальном процессе значительную роль играют связи, устанавливающиеся перформативно и образующие контекст трансляции знания (которое чаще всего тайна «за семью печатями»). Медиаполитическая теология — превращение медиа в бога: все есть цифра, все есть медиатехнология, все есть

² Мы не касаемся здесь отдельного политологического вопроса об использовании медиа в качестве *инструмента* воздействия, как например: «диджитал-среда становится основным пространством для работы с политической повесткой... Именно социальные медиа стали одним из главных инструментов в руках оппозиции как в 2014 г., так и в 2019. Соцсети помогли канализировать взрывную эмоциональную волну протестующих и сделали возможным организацию многомесячной уличной кампании. Они же стали важнейшей площадкой для борьбы оппозиционных сил и китайской политической машины за умы жителей города и мировой общественности» [14]. Оставим этот вопрос в стороне ради выделения *собственных* политик медиа.

кино- и компьютерный образ, — в воинском союзе сталкивается с принципом единоначалия: «все есть власть старшего военачальника». Основополагающим здесь является авторитет звания, а также товарищество как основа продуктивного усвоения. Собственные политики медиа разъедают обе эти существенные компоненты, и необходимы компенсаторные усилия, которые предполагают модификацию учебного процесса.

Однако, если мы фиксируем «политики медиа» как самостоятельный феномен, то здесь голливудская киноиндустрия с ее производством готовых образов играет ведущую роль.

2. «Голливуд внутри нас»

Мне хотелось бы обратиться к фильму Квентина Тарантино «Однажды в Голливуде», чтобы привлечь внимание к тезису «Голливуд внутри нас». Этот тезис касается вовлеченности нашего сознания во всепроникающие потоки медиа и выражает трансформирующее нас самих воздействие медиасреды. В случае военной культуры он привлекателен еще и в связи с тем, что кроме совместного дела защиты и легитимного насилия эту культуру традиционно отличало стратегическое мышление. И также как меняется характер современной войны, названной гибридной из-за размывания границ войны и политики (вспомним Клаузевица с его приоритетом политики и тут же забудем его, ибо медиавойна обходится без медиаполитики, отождествившись с ней), использования военных и невоенных мер³, так точно же нам следует

³ Как пишет начальник генштаба В.В.Герасимов: «сегодня очевидным является стирание границ между состоянием войны и мира. Обратной стороной «гибридных действий» становится новое восприятие мирного времени, когда военные или иные открытые насильственные меры не применяются....акцент смещается в сторону широкого применения политических, экономических, дипломатических, информационных и других невоенных

поставить вопрос, а как меняется при этом наше представление о стратегическом мышлении? Нам привычна поговорка, связывающая мысль и дело: «семь раз отмерь, один раз отрежь», — но, как свидетельствует специалист-филолог: «в старину народное поучение произносилось иначе: «один раз отмерь – один раз отрежь». Подразумевалось, что каждое начинание должно быть продуманным настолько, чтобы потом не пришлось всё переделывать» [3]. Именно об этом размышлении наперед свидетельствует Денис Давыдов, вспоминая о Суворове: «Он или стоял на месте, вникая в движения противника, или, проникнув их, стремглав бросался на него усиленными переходами и падал как снег на голову» [4]. «Военачальник владычествует с помощью неусыпности и предусмотрения», — пишет Суворов в «Письме сыну полковника Карачая» [5].⁴ В слове «предусмотрение» мы считываем предвидение, предварительное умозрение, и даже до-опытное созерцание. В отличие от более позднего понятия «опережающего мышления», возникшего, по всей видимости, в связи с термином «опережающее развитие», в котором акцент ставится на выигрыше времени, слово пред-усмотрение предполагает сформированную картину мира, расставленные приоритеты, созданный собственный язык и заданную собственную сцену (например, определенный самостоятельно из стратегических соображений театр военных действий). Если опережение предполагает обгон на известных путях, то предусмотрение, как и

мер...» [11]. Но как только военные начнут вместе со стиранием границ между войной и миром вторгаться на поле гуманитарных наук и вооружаться социальными технологиями, так сразу они привнесут дополнительное смущение, что ведет к неизбежной эскалации насилия.

⁴ «Военные добродетели суть: отважность для солдата, храбрость для офицера, мужество для Генерала. Военачальник, руководствуясь порядком и устройством, владычествует с помощью неусыпности и предусмотрения» (Письмо или военное наставление Суворова к крестнику его, сыну знаменитого Карачая).

предвидение/умозрение, имеет дело с собственной системой отсчета. Не время оно стремится выиграть (не столько «любой ценой выиграть время»), но определить (задать) будущее. Поэтому для нас в предусмотрении гораздо больше умения мыслить, чем умения обгонять в (скоропалительных) действиях. На наш взгляд, эпоха заданного технологиями ускорения и мгновенные скорости распространения в медиасреде принуждают человека соответствовать им, тогда как экзистенциальные ритмы, соразмерные внутреннему опыту человека и его телесному чувству в пространстве, сохраняются относительно неизменными. В том числе и прежде всего незначительно изменяются временные интервалы роста и взросления человека, длительности антропологически заданных этапов и постижений, культурного накопления и зрелости личности. Мышление сохраняет свой неспешный ритм. Если мы не хотим втягиваться в навязанную гонку, то на первое место в понятии «опережающее мышление» для нас должно выйти именно мышление. Гуманитарное знание, как бы то ни было, опережает технологические инновации, ибо оно образует неотъемлемый культурный фундамент всякой технической революции⁵. Именно оно с его допуском в пространство интуиции и воображения, с его вовлечением личного экзистенциального потенциала развивает и открывает горизонт мысли. Кант с его априорными формами значительно опередил всю последующую, в том числе и военно-теоретическую в лице Клаузевица, мысль. По сей день кантовский априоризм учит нас находить основу (предварительную) всякого мировосприятия, мировоззрения, способов суждения и действия. Опыт постижения кантовской мысли крайне полезен для того, чтобы научиться

⁵ Об истоках революций в военных знаниях размышляет много в своих трудах академик А.А.Кокошин [6]

опережающему мышлению, чтобы на деле практиковать суворовское пред-усмотрение (что бы ни говорили наши адмиралы).

Так что же предусмотрительного мы встречаем у Тарантино в фильме «Однажды в Голливуде»? Дело не в огнемете, предусмотрительно заготовленном protagonистом — то ли на случай полного блэкаута, то ли из любви к своему славному прошлому. Как всякое ружье на стене образы Голливуда уже на марше: мы уже не живем жизнью своей, с ее экзистенциальными ритмами, но живем жизнью, сконструированной собственными политиками медиа, по сценариям, написанным на медиаязыке. И однажды, как, упрещает нас в своем сюжете режиссер, «обнаженная реальность» предъявит свой счет и свою меру, которые могут не совпадать с темпоритмом воображаемого мира, с имиджевыми компонентами, с картонными фигурами героев/антигероев/дублеров или посредников. Игры на сцене и медиаарене, в парадных декорациях медиамира и военно-политической имиджевой работы (на грани гламура) также увлекательны как Голливуд, однако они не отменяют ни мысли, ни дела, связанного с жизнью тела, с антропологическими и биополитическими проблемами, с климатическими и экологическими, с самостоятельным формированием своего будущего. Не буду специально останавливаться на ситуации постправды, вызывающей взаимное недоверие, и на атомизации (нуклеаризации), создаваемой медиасредой (Голливудом внутри). Мы уже говорили (и еще скажем) о необходимости компенсаторных практик, (стряхивающих лощеный комфорт медиаобраза): практик сочувствия и заботы, солидарности и товарищества, неспешного

размышления и взаимной ответственности, создающей прецеденты доверия в ситуации размывания границ истины и лжи [7].

В чем состоит медийное производство «голливудов» разного рода (индустриальное по масштабам и покоряющее по воздействию)? «Фабрика грез» со своим производством образов и медиазвезд неумолимо «заселяет» наше личное пространство воображаемого и создает опорные пункты в публичном медиапространстве своими типажам и стилями жизни. Над этим, с одной стороны, иронизирует Тарантино: для его стареющего героя — *la vie passe à côté*. Но с другой стороны, этот вымышленный поляризованный мир «хороших» и «плохих парней», не различая жизни экранного и обыденного течения времени, смешивая паяцев и героев, подменяя мысль готовыми (*prêt-à-porter*) образами, гибридизирует нашу жизнь, сплавляя ее с фантасмагориями. Не мы потребляем медиа-грезы, а медиа-грезы потребляют нас (наше время жизни и наше будущее). «Голливуд должен остаться в Голливуде», пусть медиа поглощают медиа, — предупреждает нас режиссер своим неожиданным разворотом сюжета.

3. Как возможно опережающее мышление? Рефлексия времени

Начнем с того, без чего оно невозможно: 1) без мышления телом с его укорененностью во времени жизни; 2) без картины мира будущего. Опережающее мышление — это радикальный оборот, настолько о далеком будущем в нем идет речь: это мышление возможно, когда человек уже «вернулся» сюда в настоящее, но будущего у него уже не отнять, оно для него уже свершилось. Это придает силу свершениям, сравнимую с духовной силой

первохристиан, веривших в воскресение души. «Машина времени» так устроена, что однажды свершившееся необратимо; колесо времени вращается только в одну сторону, именно поэтому при опережающем мышлении человек «собирает» настоящее как ретроспективу свершившегося будущего. Выиграть время в войне — это значит иметь в культуре этот опыт и таких людей, которые способны к опережающему мышлению (подобно тому, как истово верующий живет вечностью — отложенным Судным днем, так и командир живет в этом отложенном времени). Как воспитать таких людей?

Контрстратегия современного образования (по отношению к «Голливуду внутри нас») состояла бы в эмансипации (не изымая действенной силы мира мечты и фантазий, мистического прозрения и интуитивных впечатлений), — в аналитической демонстрации собственных политик медиа, что высвобождает деятельную активность для создания суверенного языка и инфраструктуры, своей стратегии. Именно этому должно быть посвящено военное образование — развитию способности к опережающему самостоятельному мышлению. Соответственно, усилие (со стороны военного образования), упреждающее эффекты ненасытных всепоглощающих медиа, состояло бы в провокации активной творческой воли, инициативности и собственной суверенной тяги к свершению (героическому в том числе), а также, с другой стороны, в акцентировании социальных компонент (солидарность, товарищество, сочувствие), связанных с компенсацией разъединяющего эффекта медиаполитик, — что обеспечивает будущее коллективной культуры.

Медиа хотели бы быть единственным связующим элементом, единственной средой коммуникации и властного определения. Но именно доверие и солидарность людей, их добрая воля и расположенность к взаимодействию друг с другом способствуют демополизации власти медиа. То, на что хотелось бы обратить внимание в будущем военного образования, ориентированного на новый характер войны, заключается в следующем: 1) увеличение доли гуманитарных наук, способствующих самосознанию и развитию личности, прежде всего философии, как основы для самостоятельного мышления, навыков и образцов аналитики и рефлексии; этот пункт совершенно очевиден в свете «невоенных» способов борьбы (а это значит, как ни странно, гуманитарных, «смягченных»); 2) компенсаторное сплочение Воинского союза. Это значит, что традиционные практики воинского товарищества должны быть намеренно дополнены (модифицированы) в условиях сетецентризма с его новыми организационными формами и способами управления. Этот пункт также очевиден, учитывая разделяющую людей глобальную медиасреду, в которой редуцируется значение «локтя товарища». Но тем более значимыми становятся «символическая поддержка», сопричастность, «воинское братство», однако не по типу средневекового духовного единства или кровного родства, а по той общей ответственности на общий вызов, по типу солидаризации в общем деле и попечении о коллективном благе; 3) особое распределение властных полномочий, и, соответственно, профилей в военном образовании при подготовке к одной из трех управленческих специализаций: технократ, медиакрат, командир (что соответствует сетецентризму с его инженерно-сенсорной системой, информационно-операторской

компонентой и непосредственно боевой, командирской, требующей особых личных способностей человека-командира, ответственного за действие на определенном конкретном рубеже (способных принимать суверенные решения и брать на себя ответственность).

Вопрос об опережающем мышлении важен, поскольку в нем имплицитно речь об условии выживания и продолжения культуры. Без такого упреждающего и прокладывающего векторы мышления культура обречена на деградацию, прежде всего культура военного дела, связанного напрямую с разрушительным характером деятельности и мощью боевых машин. Но на опережающее мышление еще нужно иметь право, и ответственность за него нужно взять на себя. Условием его является «два тела короля» [8], совмещенные, как и в архаической культуре, в одном человеке, без дублера как это принято в киноиндустрии или в спецэффектах компьютерных игр. Нам, как потребителям медиаконтента, хотелось бы, «не выходя из зоны комфорта», так разделять свою жизнь, чтобы мы были Героями, но за это не приходилось слишком дорого платить — ни страданием, ни смертью. И современная реальность устроена так, что она позволяет эту иллюзию: мы повсеместно окружены дублерами, мы практически можем не столкнуться с «голой жизнью» и с чистой ответственностью, с «проклятой» и «скверной» стороной. Инфантильность и безответственность — обратная сторона позитивной тенденции «смягчения нравов». В традиционной диалектической паре «Мельница и Крест» крест остается завуалированным, создавая иллюзию неуязвимости и вечности.

Опережающее мышление состоит не только в кропотливом изучении исторических прецедентов и в непрерывной аналитике текущего момента, и в прогностическом просчете «что потом», а

опережающее мышление – это то, в котором уже заложено знание будущего как свершившегося, и вместе с тем оно действует (реализует потенциал и выводит в бытие, творит и осуществляет) в настоящем, улучив момент (Кайрос).

4. О соотношении рационального и иррационального в опережающем мышлении

Стратег, с одной стороны, (как и философ) должен рационализировать свои замыслы, а, с другой стороны, (как художник), полагаясь на интуицию и прецедентный опыт военного искусства (иррациональное сочетание в многокомпонентной и неохватываемой одним взглядом реальности при решении нестандартных боевых задач) творить всегда из Ничего, сооружая план действий как уникальный архитектурный шедевр. Создавать Событие и прецедент из неопределенности (нестандартности), — в этом всегда есть что-то мистическое (связанное с судьбой и удачей, с особым даром, но и с дерзостью, призванием и проклятием). Сочетаются два разных взаимоисключающих момента: с одной стороны, рациональное (уставное, обыденный здравый смысл, обоснованное знание), а с другой стороны, — иррациональное (но ведущее нас вперед, смещающее акценты, модифицирующее в актуальной ситуации).

Когда командир решает задачу в боевой обстановке, и ему нужно выиграть время у врага, то для этого нужно — нет, не предугадать действия врага, — а предвосхитить врага. Нужно предусмотрение, в которое уже включено и встраивается как частный случай мышление врага. Для этого нужна интегративная «картина мира». Это некий более общий язык, на котором и будет

разыгрываться действие. Но всякая «картина мира» включает в себя и рациональные, и иррациональные (непросчитываемые) моменты. Поэтому в военном образовании нужно научить думать целостно, «картинами мира». Опережающее мышление, таким образом, связано со способностью суверенного решения, для которого нужна свобода мышления, нестандартность. И если военная культура, как всякая культура, имеет свою традицию и предполагает преемственность, то есть содержит в себе консервативное сохраняющее начало наряду с созидющим началом, то философия должна и может со своим критическим духом революционизировать мышление, придавать ему динамику и провоцировать поисковую активность. Философ культуру не производит, — он не поэт. Но философ в своей критической и десакрализующей конкретную локальную культуру интенции сродни воину, ибо сражается с догматизмом, возвращая в себе сомнение и скептицизм по отношению ко всему застывшему. Тем он весьма полезен для воспитания способности опережающего мышления.

И далее, учитывая «насилие готового (сфабрикованного) языка» и навязывание «голливудской» картины мира как лидирующей, философское воспитание ума позволяет военачальнику дистанцироваться и сохранить суверенность: ведь если у кого-то нет пред-стоящего и пред-усмотренного будущего (не будем говорить запланированного, ибо планы могут меняться по обстоятельствам), нет своего понимания и объяснения (своего смысла), то он вынужден принять чужое, предлагаемое (или навязываемое) ему. Если человеку заранее предложить заготовленную модель будущего, то он будет видеть каждую свою ситуацию внутри этой модели, подобно царю Эдипу, которому было предсказание.

Опережающее мышление «включает» двойную разметку времени: в нем соединяется свершенное будущее (знание того, что так будет) и точный выбор момента настоящего для реализации. Для этого нужна способность воображения: открытая и свободная (незашоренная информационным шумом и клише, расхожими мнениями, пустыми словами, идеологемами и доктринами). Эмансипация от готового, комфортного и приятного расхожего смысла, предполагает усилие, чтобы свободно помыслить будущее и обозначить для себя те абстрактные категории, которыми мы руководствуемся в выборе именно такого будущего. Здесь для опережающего мышления нужна философия, не только как задающая базовые ориентиры и язык (понятийный аппарат), но как приучающая к строгой аналитике, критике и самостоятельному «руководству собственным разумом». ⁶

Опережающее мышление как феномен военной культуры невозможно вне самой живой и животворящей культурной среды, вне живого духа воинской традиции. Оно как практика может быть удачным и состоятельным только изнутри культуры воинского союза, с его специфическими понятиями. Понятия эти — «честь», «воинское братство», «воинская слава», и стоящие за ними всегда прецедентные проявления человеческого поступка, — являются очень сложными культурными конгломератами и образцами, которые и фундируют ту или иную культуру. Этот культурный

⁶ Если следовать Канту, то философ знает (аподиктично), тогда как стратег знать не может, поскольку стратег касается своей мыслью опыта, в котором не может быть никакой достоверности (и определенности, учитывая самостоятельную волю Врага). Тогда как философ имеет дело только с собственным разумом, а потому достоверен, безошибочен и полон (целостен). Философ имеет дело с собственными конструктами разума, но истина его всего лишь регулятивна, а не конститутивна. Это значит, что решать придется все равно командиру. Также как разрабатывать Стратегию. Не нужно ждать от философа решений. Он их не может и не должен взять на себя. Философия военного управления возможна в той мере, в которой в военном управлении как опыте и практике разум сталкивается с самим собой.

конгломерат не есть нечто простое и ясное как день, но постоянно нуждается в практиковании, связано с жертвой эгоистическими интересами "здесь и сейчас". Потому на такой весьма сложный морального качества поступок способен человек далеко не по умолчанию. Честь не дана гарантированно вместе с "пришитыми" погонами. Как лучший и возвышенный, сложный и непрагматичный образец человеческого поведения «честь», конечно, нуждается в осмыслении (с точки зрения культуры в целом, с философской позиции, а не изнутри воинского союза, который на сегодняшний день, к сожалению, во многом деградировал). Как пишет генерал-майор Е.И.Мартынов в 1899 г.: «Каждый народ, в известную эпоху, имеет свой политический идеал... Если мы видим народ, который не имеет более никаких политических целей впереди, которому нечего желать и не за что бороться, то мы можем быть уверены, что он уже выполнил свою роль в истории, что он клонится к упадку, находится в периоде вырождения» [9].

5. Философия военного управления как дисциплина

На наш взгляд дисциплина «Философия военного управления», основной задачей которой было бы привитие опыта самосознания и навыка аподиктического суждения, должна быть сосредоточена на культурно-антропологической перспективе (во всем остальном традиционные кафедры тактики и оперативного искусства справляются, но этих разработок гуманитарных наук в их арсенале нет). Кроме того, настоятельно необходимы элементы медиафилософии, которая на данный момент отсутствует в учебных программах, на всех уровнях военного образования. Не говоря уже об интегрирующей и ориентирующей роли философии для развития

личности, подчеркнем еще раз проблему экзистенциального вызова, связанного с принятием решений, который ставит человека в заведомо известную ситуацию неразрешимых противоречий (например, между долгом и любовью) и требует готовности сделать моральный выбор. Превентивными шагами было бы качественное образование в военных ВУЗах, введение дополнительно семинаров и практических занятий по логике, основам медиафилософии и медиааналитики, но самое главное, формирование надежных основ самосознания, что традиционно является делом философии.

В обострившейся политической жизни активно используются звезды медиамира: актеры, исполнители, телеведущие, медиа-фигуры. В безответственном использовании медиазвезд последние становятся разменной монетой. Вторым телом короля сегодня становится медиатело. Оно представлено коллективным медиа-истеблишментом, являет собой коллективную медиа-идентичность власти: про-властные журналисты и режиссеры, композиторы и блоггеры. Тем самым медиа-тело короля становится размытым, подвижным, двигаясь по волнам моды и социального запроса, но все же остается безответственным как и традиционный шут — обратная сторона короля. Им легко пожертвовать, как жертвуют подразделением воинов в бою. При желании мы можем выделить медиа-гвардию, и медиа-охрану. Все эти роли значительно трансформированы собственными политиками медиа, ибо в них уже встроены и принудительно разворачиваются собственные правила игры медиамира. «Короли» вынуждены подыгрывать им вместе с медиа-шутами. (Все приобретает качество карточной игры из «Алисы в стране чудес».)

Военно-политическая работа, для которой организовано целое ведомство, хотела бы быть эффективной без жертв для себя, подобно голливудскому актеру с дублером. О личной мужественности и готовности к самопожертвованию даже как-то неловко говорить. Философ же, как всегда, социально призван (его социальная роль несомненна в случае воинского союза) для постановки парадоксальной задачи в отношении сообщества и его культуры/науки. Его служение коллективному благу специально состоит в том, чтобы быть иноагентом («перверсивным ядром», — сказал бы Славой Жижек [13]). И это двуединая задача в случае воинского (замкнутого и автономного союза): с одной стороны, отстаивать ценность индивидуальной морали и личный моральный смысл перед лицом коллективного разума с его подавляющей мощностью; и с другой стороны, осмыслять, формулировать и отстаивать актуальные ориентиры (перспективы и ценности) коллективного блага. Одновременно и защищая личность перед обществом, и общество перед лицом всегда наступающего (всегда за спиной стерегущего) нигилизма. «Духовные потребности нуждаются в каком-нибудь регулирующем начале, играющем по отношению к ним ту же роль, какую организм выполняет в сфере физических потребностей. Эта регулирующая сила, конечно, должна быть в свою очередь морального характера» [10].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Медиафилософия. Санкт-Петербургское философское общество (Санкт-Петербург) Номер: XIII (Тема выпуска: Универсум цифрового разума: новые территории смысла.) Год: 2017.
2. Филиппов А.Ф. Мобильность и солидарность. Статья первая //Социологическое обозрение. Т. 10. No 3. 2011. С. 4-20.

3. NA-DOSTUPNOM.RU [Электронный ресурс] // [сайт]. – Режим доступа: <https://na-dostupnom.ru/sem-raz-otmer-odin-raz-otrezh/>
4. **Денис Давыдов.** Военные записки. Воениздат. 1940. С.47.
5. Генералиссимус Суворов. Сборник документов и материалов, Госполитиздат, 1947. С.75. (Цит. по: Лещинский Л.М. Военное искусство во второй половине XVIII века. Военная академия им. М.В.Фрунзе. 1951. с.110.)
6. **Кокошин А.А.** О революции в военном деле в прошлом и настоящем [Электронный ресурс] // [статья]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2005/5/o-revolyucii-v-voennom-dele-v-proshlom-i-nastoyashchem>
7. **Хайдарова Г.Р.** О необходимости медианалитики в ситуации постправды// «Гуманитарный аспект современного военного образования». / Коллективная монография под ред. Н.Н.Чекмаревой. СПб. Изд-во ВВМ. (ВИ. (ЖДВ и ВОСО)). 2018. – 233 с.
8. **Канторович Э.Х.** Два тела короля. Исследование по средневековой политической теологии. Изд. второе, исправленное / Пер. с англ. М. А. Бойцова и А. Ю. Серegiной.— М.: Изд-во Института Гайдара, 2015.—752 с.
9. «...хорошо забытое старое» /Сб.статей. Е.И.Мартынов, А.А.Свечин, С.Ф.Ахромеев. М., 1991. — 192 с. (Из истории отечественной военной мысли).
10. **Дюркгейм Э.** Самоубийство. М., 2018. — 448с.
11. **Герасимов В.В.** Современные войны и актуальные вопросы обороны страны//Вестник Академии военных наук № 2(59), 2017. С. 9-13.
12. **Савчук В.В.** Конверсия искусства. Санкт-Петербург: Издательство «Петрополис», 2001. - 288 с.
13. **Жижек С.** Кукла и карлик: христианство между ересью и бунтом. – М., Издательство «Европа». 2009. – 336 с.
14. «Цифровая» революция в Гонконге. Роль онлайн-инструментов в массовых протестах 2019 г. [Электронный ресурс] //Центр изучения новых коммуникаций – Режим доступа: (<https://zn.center/research/cifrovaa-revolucia-v-gonkonge-rol-onlajn-instrumentov-v-massovyh-protestah-2019>)

Глава 2

**ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 101.16

М.А. Арефьев, А.Г. Давыденкова

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

THE SPECIFICS OF TEACHING THE HISTORY OF PHILOSOPHY AT THE AGRARIAN UNIVERSITY

АРЕФЬЕВ Михаил Анатольевич – Почетный работник высшего образования РФ, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

AREFIEV Mihail A. - St. Petersburg state agrarian University, Peterburburskoe highway 2, Pushkin, Saint Petersburg, 196601, Russia. E-mail: ant-daga@mail.ru

ДАВЫДЕНКОВА Антонина Гилеевна - доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и культурологии, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

DAVYDENKOVA Antonina G. - St. Petersburg state agrarian University, Peterburburskoe highway 2, Pushkin, Saint Petersburg, 196601, Russia. E-mail: ant-daga@mail.ru

Авторы рассматривают важнейшие функции философского познания как систематизированного теоретического знания, которые вырабатывались на общенаучной базе аграрного образования. Отмечается, что сложились две точки зрения: первая, и мы являемся её сторонниками, исходит из того, что историко-философский материал даётся студентам как самостоятельная и значимая часть курса философии; вторая, противоположная точка зрения, исходит из того, что идеи и сюжеты историко-философского содержания являются материалом иллюстративным. Но при таком подходе исчезает представление о преемственности в философском знании, индивидуальных особенностях того или иного философа, включенность его рассуждений в историко-культурный контекст определённой эпохи. Когда мы говорим о традиции преподавания философии в Аграрном университете, мы имеем в виду два момента: во-первых, само преподавание философии для специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов как учебной дисциплины и историю, которую прошла кафедра философии университета вместе с её составом сотрудников (профессора: Галактионов, Кожурин и др.); во-вторых, в более широком смысле, те важнейшие функции философского познания как систематизированного теоретического знания, которые вырабатывались на

общенаучной базе аграрного образования. Философия образования исходит из трактовки образовательного процесса как единства воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. При этом уровень общего и специального образования напрямую обусловлен как требованиями производства, так и достижениями в науке.

The authors consider the most important functions of philosophical knowledge as a systematic theoretical knowledge, which were developed on the basis of General scientific agricultural education. It is noted that there are two points of view: the first, and we are its supporters, comes from the fact that the historical and philosophical material is given to students as an independent and significant part of the course of philosophy; the second, the opposite point of view, comes from the fact that the ideas and stories of historical and philosophical content are illustrative material. But with this approach disappears the idea of continuity in philosophical knowledge, the individual characteristics of a philosopher, the inclusion of his arguments in the historical and cultural context of a particular era. When we talk about the tradition of teaching philosophy at the Agrarian University, we mean two things: first, the very teaching of philosophy for specialists, bachelors, masters and graduate students as an academic discipline and the history, which was held by the Department of philosophy of the University together with its staff (professors: Galaktionov, Kozhurin, etc.); secondly, in a broader sense, those important functions of philosophical knowledge as a systematic theoretical knowledge, which were developed on the basis of General scientific agricultural education. The philosophy of education is based on the interpretation of the educational process as the unity of education and training in the interests of man, society and the state. At the same time, the level of General and special education is directly due to both the requirements of production and achievements in science.

СИСТЕМАТИЗИРОВАННОЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ; АГРАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ; ТРАДИЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ

SYSTEMATIZED THEORETICAL KNOWLEDGE; AGRARIAN EDUCATION; PHILOSOPHY OF EDUCATION; TRADITION OF TEACHING PHILOSOPHY

В научной литературе до сих пор продолжается дискуссия о предметном поле истории философии как отдельной философской науки. Как минимум можно говорить о двух тенденциях в понимании истории философии. Первая идёт от Гегеля, его знаменитых «Лекций по истории философии», где каждая исторически сложившаяся философская система рассматривалась как

самосознание исторически конкретной эпохи, то есть указывалось на взаимосвязь философских идей с определёнными общественно-историческими условиями, типом государственного устройства, культурой, искусством и др. Вторая тенденция рассмотрения истории философии осуществляется в русле постмодернистской идеологии, согласно которой все философские учения являются исключительно оригинальными системами, не подвластными историческому развитию и потому представляющими из себя вневременные духовные ценности. Отечественная историко-философская, и отчасти зарубежная, традиция по преимуществу складывалась в контексте гегелевских идей, основанных на развитии как преемственности. Авторы энциклопедического издания следующим образом определяют историю философии как отдельную науку: это «философская дисциплина, предметом которой является процесс возникновения и развития философского знания. История философии представляет собой теоретическую реконструкцию, интерпретацию и критическое осмысление этого знания, выявление внутренней связи и взаимообусловленности его составляющих, представленных различными философскими течениями, школами и направлениями, а также выявление их социокультурной обусловленности» [1].

Нам импонирует такой подход к предмету истории философии как науки, который реализован в историко-философских исследованиях наших норвежских коллег философов Гуннара Скирбекка и Нилса Гилье. Согласно их определению, история философии это наука, которая раскрывает «центральные аспекты исторического развития вообще» [2, с. 9], то есть упор делается на раскрытие закономерности общественного развития,

научнообобщающий характер истории философии. С другой стороны, как отмечают эти авторы, «мы серьёзно относимся к Аристотелю и Платону, только заняв определенную позицию по отношению к сказанному ими. Это предполагает вступление с ними в диалог, позволяющий сопоставить и испытать наши и их точки зрения. Именно в этом состоит одно из отличий философствующей истории философии от вторичной реконструкции идей прошлого» [2, с. 15].

Обосновав свой подход к предметному полю истории философии, мы останавливаемся на особенностях преподавания историко-философского материала в рамках общего вузовского курса «Философия», который читается в Аграрном университете. Санкт-Петербургский государственный аграрный университет находится в городе Пушкине (в прошлом «Царское Село»). Кафедра философии и культурологии – одна из общеуниверситетских кафедр этого вуза с целым спектром гуманитарных и социальных дисциплин: философия, история России, культурология, психология и педагогика, социология и др. Город Пушкин представляет собой музей под открытым небом. Поэтому среди учебных дисциплин кафедры есть такие специальные курсы как «Музеи мира», «Религиозный туризм», «Религиоведение», «Садово-парковое искусство», «История и культура Царского Села» и др. В 2017 году общественность широко отметила 200-летие Первого выпуска лицеистов, воспитанников Царскосельского лицея. Это знаменитый «пушкинский выпуск». Молодые люди за 6 лет обучения в Лицее получали два вида образования: классическое гимназическое образование и образование высшее, университетское. А готовил Лицей, согласно программе, составленной графом Сперанским, людей государственных, чиновников-управленцев. Одним из

учебных курсов, читаемых лицеистам, были основы философии. Традиции философского образования в Царском Селе достаточно значимо представлены историей становления Аграрного университета.

Проанализируем основные особенности преподавания вузовского курса общей философии, применительно к такому разделу как история философии. По поводу изложения историко-философского материала в литературе сложились две точки зрения: первая, и мы являемся её сторонниками, исходит из того, что историко-философский материал даётся студентам как самостоятельная и значимая часть курса философии; вторая, противоположная точка зрения исходит из того, что идеи и сюжеты историко-философского содержания являются материалом иллюстративным. Наши коллеги из Башкирского государственного аграрного университета пишут, что «при объяснении сути трансцендентальной парадигмы, можно упомянуть учение о «вторичных качествах» Локка, о «ноуменах» и феноменах Канта, но специально изучать особенности их философского творчества нужно в рамках другой учебной дисциплины, которая называется «история философии»[3]. В связи с этим отметим, что история философии как отдельная дисциплина читается лишь для студентов философских факультетов нескольких университетов в стране. Сложность здесь представляет и то, что при таком подходе исчезает представление о преемственности в философском знании, индивидуальных особенностях того или иного философа, включенность его рассуждений в историко-культурный контекст определённой эпохи.

Философия – наука с ярко выраженной мировоззренческой функцией. Мировоззрение человека, которому предоставлена забота

о земле (главная задача наших воспитанников), вырабатывается как приобретением профессиональных навыков и умений, так и знанием философских основ и учений. Санкт-Петербургский государственный аграрный университет в своем становлении и развитии представляет собой не просто учебное заведение, дающее высшее образование, профессиональную подготовку аграриям. Это, скорее, кузница формирования мировоззренческих позиций, философского осмысления отношения человека к жизни, труду, накоплению опыта и традиций. Поэтому, когда мы говорим о философии в Аграрном университете, мы имеем в виду два момента:

во-первых, само преподавание философии для бакалавров, магистров и аспирантов как учебной дисциплины и историю, которую прошла кафедра философии университета вместе с её замечательным составом сотрудников;

во-вторых, в более широком смысле, те важнейшие функции философского познания как систематизированного теоретического знания, которые вырабатывались на общенаучной базе аграрного образования. Философия образования исходит из трактовки образовательного процесса как единства воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. При этом уровень общего и специального образования напрямую обусловлен как требованиями производства, так и достижениями в науке.

Начиная от знаменитых Стебутовских женских сельскохозяйственных курсов, открытых в 1904 году, в своей истории Аграрный университет прошел ряд последовательных этапов педагогической и научно-исследовательской работы: Петроградский сельскохозяйственный институт, Пушкинский институт сельского хозяйства, Ленинградский сельскохозяйственный

институт, Ленинградский государственный аграрный университет, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет. Однако традиции образовательной и научной деятельности университета были заложены значительно раньше. Они ведут свою историю от Первой земледельческой школы в России, которая открылась 30 апреля 1797 г. в Царском Селе в так называемой даче Малиновского. Философские основы отношения к аграрному труду и сельской жизни, то есть своеобразная философия связи человека-труженика с Землей-кормилицей были заложены в научных трудах и практических земледельческих и экономических опытах первых русских просветителей 18-го столетия Болотова и Посошкова.

Андрей Тимофеевич **Болотов** (1738–1833) – русский писатель, мемуарист, философ-моралист, учёный, ботаник и лесовод, один из основателей агрономии в России. Болотов – фактически первый ученый-агроном. Это та квалификация, которая впоследствии присваивалась выпускникам-специалистам агрономического факультета аграрного университета. Однако Болотов в большей степени нам известен как отечественный философ-этик. Именно в этом ключе написаны его основные труды: «Детская философия, или Нравоучительные разговоры между одною госпожею и ея детьми, сочиненные для поспешествования истинной пользе молодых людей», печатана при Императорском Московском Университете 1776 г.; «Путеводитель к истинному человеческому счастью, или Опыт нравоучительных и отчасти философических рассуждений о благополучии человеческой жизни и средствах к приобретению оного» (М.: Университетская Типография у Н. Новикова, 1784. Ч. 1). В 2012 году эти произведения были переизданы. И как пишут составители переиздания, его назначение – «для специалистов в

истории философии они станут важным источником исследования отечественной мысли, а для любителей – старинным рецептом, в котором можно почерпнуть забытые, но важные сведения» [4].

Нравственно-этические произведения Болотова написаны в продолжение традиции, заложенной ещё Сократом и Платоном. Идеал, сформировавшийся в эллинской книжности, стал особенно популярным в эпоху Просвещения, как европейского, так и русского. Такого рода морализаторская литература через диалог с читателями часто приводила к определенным мировоззренческим выводам. Можно указать и на некую связь между практическими советами, содержащимися в философских работах Болотова с духом знаменитого памятника древнерусской письменности «Домострой». Говоря словами автора «Детской философии», «Она (философия) не только научает быть умными, но, сверх того, может научить, как нам добродетельными быть, чтобы вас все любили, а сверх того еще, чтобы вы во всю свою жизнь благополучны были. Сие все вы получите: ежели только прилежны будете, и хорошее рачение употреблять станете».

Ива́н Ти́хонович **Посошкóв** (1652-1726 гг.) – первый русский экономист-теоретик, публицист, предприниматель и изобретатель, сторонник преобразований Петра I, создатель педагогических сочинений «Завещание отеческое сыну», «Книга о скудости и богатстве». В своих трудах он стремился соединить идеи государственной школы и духовные ценности древнерусского воспитания. Посошков разработал программу борьбы за экономическую независимость России. Главным элементом этой программы выступала мысль о необходимости всемерного развития промышленности. Вместе с тем он не забывал и интересов

земледельческого класса, в частности – обосновывал предложение об ограничении гражданскими законами крестьянских повинностей в пользу помещика. С целью усовершенствования аграрной сферы экономики Посошков предлагал ввести поземельное налоговое обложение вместо так называемого «подушного» (то есть по количеству домоладцев мужского пола). Государственный интерес, по мнению Посошкова, тождествен интересам монарха и требует сохранения и обогащения крестьян. Зажиточный земледельческий класс – одна из основ процветания страны. Серьезное внимание Посошков уделял вопросам крестьянского устройства. Он полагал, что должен быть издан специальный закон, который бы точно определял размеры крестьянских повинностей и пределы барщинных работ. Как отмечают современные исследователи истории русской философии, именно «крестьянство, по его мнению, одна из основ государственной жизни, поскольку крестьяне занимаются земледелием и промыслами, обеспечивают нужды дворянства, армии и государства» [5, с. 89].

В сфере русской культуры Посошкова наиболее всего занимала проблема народного образования. Как идеолог нового зарождающегося класса он настаивал на всеобщности права на образование и профессиональное обучение. Посошков создал проект об организации общедоступных школ для крестьянства. Он считал, что основным путем просвещения русского народа является распространение грамотности и создание системы общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.

Практическим воплощением этих идей Посошкова стала первой земледельческая школа в России. Её основателем и первым директором был Андрéй Афанáсьевич **Самбóрский** (1732-1815) –

законоучитель и духовник императора Александра I. Многие годы он считался одним из лучших в России знатоков сельского хозяйства. Вернувшись в 1782 году из Англии, куда был послан для изучения агрономии, Самборский привез железный плуг, который впервые был применен в России (до того использовалась только соха). Примечательно, что в дальнейшем традиции сельскохозяйственного образования в стране оказались связанными с такой проблемой как приобретение профессиональных знаний женщинами России. В начале 20-го столетия при активной деятельности Общества содействия женскому сельскохозяйственному образованию, в Петербурге 8 сентября 1904 года были открыты постоянные сельскохозяйственные курсы для женщин. Душой всей деятельности общества и его первым председателем был «патриарх русского земледелия», выдающийся ученый и заслуженный профессор Иван Александрович **Стебут** (1833–1923).

На стебутовских курсах посещение лекций, как и во всех вузах того времени, было не обязательно. На практические и лабораторные занятия проводилась предварительная запись. За время существования курсов с 1904 по 1914 год их окончило 514 человек, но дипломы на звание агронома получили лишь 33 специалиста. Остальные не сдавали установленных экзаменов и ввиду большого спроса на специалистов-агрономов начинали работать, не оформив своего образования. Они служили в лабораториях, работали в опытных хозяйствах учебных и научных заведений, в сельскохозяйственных станциях, в качестве специалистов и агрономов общественных и земских учреждений.

К концу 1913/14 учебного года в совете Стебутовских высших женских сельскохозяйственных курсов состояли: председателем-

директором курсов Е.Ф. Лискун (крупный ученый-зоотехник в дальнейшем академик), помощники директора профессор М.Н. Римский-Корсаков и С.В. Аверинцев, секретарь совета В.Н. Сукачев (крупнейший ученый ботаник в дальнейшем академик АН СССР). Основные предметы вели уже в то время ученые (в дальнейшем профессора и академики): лесоводство – В.В. Гуман, органическую химию – К.И. Дебу, физиологию растений и микробиологию – Б.Л. Исаченко, общее земледелие – С.П. Кравков, физиологию животных – К.Н. Кржишковский, зоотехнию – Е.Ф. Лискун, растениеводство – Н.К. Недокучаев, анатомию животных – А.Н. Немилов, плодоводство – В.В. Пашкевич, почвоведение – Н.И. Прохоров, систематику и географию растений – В.Н. Сукачев, сельскохозяйственную статистику – И.В. Чернышев, фитопатологию – А.А. Ячевский и другие. Высшие сельскохозяйственные курсы имели статус высшего учебного заведения, но со своей спецификой: студентам не читались отдельно курсы гуманитарно-философского характера. Методологические и общетеоретические основания у обучающихся вырабатывались на базе специальных аграрных и естественнонаучных дисциплин. Философия земледелия как мировоззрение вырабатывалась непосредственно через предмет и общение с высокопрофессиональными учёными. В дальнейшем это было дополнено в послевоенный период, когда в ЛСХИ была создана кафедра истории, объединяющая в своём преподавании все социогуманитарные дисциплины.

Кафедра философии ЛСХИ (ныне СПбГАУ) была образована в шестидесятых годах прошлого столетия. Долгое время кафедру философии возглавлял профессор Анатолий Андрианович **Галактионов**, известный историк философии, специалист в области

истории русской философии. Его учебник по русской философии в соавторстве с профессором П.Ф. Никандровым неоднократно переиздавался в советское время. Последнее издание было осуществлено в 1989 году. Центральной линией изложения историко-философского материала, как подчёркивал Галактионов во введении к учебнику, служила теория органицизма как представление о том, что «космос в качестве целостного организма, а все его конкретные формы как органы, - но самостоятельные организмы, функционирующие по частным законам, подобным всеобщим, потому что в мире везде одна творящая жизненная сила, органическая теория представляла мир грандиозной иерархической системой» [6, с.17].

Преподавание истории философии как раздела общего курса философии, так уже сложилось в СПбГАУ, значительный крен делает именно в сторону русской философии. Так было в прошлом, традиция сохранилась и до настоящего времени. Мы считаем, что это несёт в себе значительный воспитательный характер, поскольку эта традиция ориентирована на изучение истории России и формирование позиции человека-патриота. Поэтому эти моменты мы можем рассматривать как первую особенность преподавания в Аграрном университете, а именно в Санкт-Петербургском государственном аграрном университете.

Следующая особенность: преподавание истории философии проходит в рамках общего курса философии. И здесь важно отношение самих преподавателей к историко-философскому материалу. Рассмотрение и изучение большого количества философских идей и учений, созданных различными эпохами и народами, лучше всего, на наш взгляд, соответствует освоению и

постижению философии как самобытной и важной формы духовной культуры. Постижение история философии как осмысление проблематики философии в целом, поскольку она представляет собой совокупность философских понятий и тем, проблем и вопросов, подходов к ним и их решений, на наш взгляд, **равноценно** изложению философии как общетеоретической дисциплины. Как видим, философия в качестве учебного предмета вполне может и даже должна быть историей философии. Только в этом случае её нельзя превращать в самоцель: следует делать акцент не только на исторические моменты, связанные с личностями философов, а на философию как таковую. Такая позиция озвучена в современной исследовательской литературе[7].

С методической позиции, на наш взгляд, учебные часы по истории философии просто необходимы, это благодатный материал с точки зрения и философской проблематики, и материал богатого общеобразовательного и нравственно-этического содержания, материал, используемый для воспитательных целей. Есть такое понятие как воспитание через предмет, то есть формирование определенной мировоззренческой позиции. В таком случае история философии даёт нам значительный воспитательный эффект.

Как мы уже отметили, мировоззрение – это система взглядов человека на мир в целом и своё место в мире. На основе мировоззрения в каждом обществе и в каждом социальном слое формируется система ценностей. Ценность – это значение предметов и явлений для человека и общества. Для современного студенчества – и это задача воспитательной системы – формирование такой духовной ценности как патриотизм выступает ведущей.

В содержание вузовского курса философии необходимо включать и вопросы, связанные с профилем вуза, будущей профессией. К сожалению, канули в лету элективные курсы, которые отныне не включаются в учебный план. Например, преподавателями кафедры философии СПбГАУ долгое время читались курсы «Философия жизни» для студентов биологического направления и направления сельского хозяйства, «Философия техники» для направлений механизации и электрификации и др. Сейчас эти элективные курсы из учебных программ изъяты, но они могут быть заменены семинарскими занятиями на темы: «Философия природы», «Философия жизни», «Философия техники».

Что же касается методического аспекта читаемого курса философии, то мы считаем, что работа с историко-философскими текстами, или хотя бы выдержками из оригинальных текстов необходима студентам. Это имеет огромное значение для философско-мировоззренческой подготовки. Но из-за нехватки учебного времени и времени для самостоятельной работы наших студентов такая работа минимизирована. Задача преподавателя в этом случае заинтересовать философским текстом, сформулировать проблемные вопросы, организовать полемику на семинаре.

В качестве вывода укажем, что, несмотря на неоднозначные оценки и полемику в среде профессиональных философов-преподавателей по вопросу о роли и значении раздела истории философии в рамках общего учебного курса «Философия», мы, преподаватели СПбГАУ, придерживаемся позиции необходимости широкого включения в изучаемый студентами-аггариами материал историко-философских идей и проблем с их актуализацией. Это в полной мере относится к обучению в рамках бакалавриата и

магистратуры. Особенно значимо это для профессиональной подготовки будущих учёных-исследователей – аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Румянцева Т.Г.** История философии /Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – С. 451.
2. **Скирбекк Г., Гилье Н.** История философии: Учеб. Пособие для студ. высш. заведений /пер. с англ. В.И. Кузнецова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 800 с.
3. **Семенова Э.Р., Рахматуллин Р.Ю.** Современные проблемы преподавания философии в вузе [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/2_150262.doc.htm
4. **Болотов А.Т.** «Детская философия», «Путеводитель к истинному человеческому счастью» /Вст. ст., подг. текста, комментарии Т.В. Артемьевой и М.И. Микешина. – СПб.: ИД «Петрополис», 2012. – 856 с.
5. **Арефьев М.А., Давыденкова А.Г., Осипов И.Д., Стельмашук Г.В.** Русская культурология. Ч.II. Политическая культура России. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2004. – 203 с.
6. **Галактионов А.А., Никандров П.Ф.** Русская философия IX – XIX вв. 2-е изд., испр. и доп. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 744 с.
7. **Волкова Е.Г.** Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. — 2015. - № 2. - С.80-115.

УДК I (091)

В.М. Лобеева

**РАБОТА С ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИМ ТЕКСТОМ В
ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ ¹**

**WORK WITH HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL TEXT IN
ENGINEERING UNIVERSITY**

ЛОБЕЕВА Вера Михайловна - доктор философских наук, доцент, Брянский государственный технический университет, E-mail: doktor70@bk.ru.

LOBEEVA Vera M. - Bryansk State Technical University, Bulvar 50-letiya Oktyabrya 7, Bryansk, 241035, Russia. E-mail: doktor70@bk.ru.

В статье отмечаются основные условия преподавания социально-гуманитарных дисциплин в инженерном вузе и представляются некоторые методические приемы работы с историко-философским текстом, сложившиеся и используемые в Брянском государственном техническом университете.

The article notes the basic conditions of teaching social and humanitarian disciplines in engineering University and presents some methodological methods of working with historical and philosophical text, developed and used in the Bryansk state technical University.

ИНЖЕНЕРНЫЙ ВУЗ; СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ;
ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ ТЕКСТ; МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АНАЛИЗА
ТЕКСТА

ENGINEERING UNIVERSITY; SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES;
HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL TEXT; METHODOLOGICAL METHODS OF
TEXT ANALYSIS

Прежде, чем перейти к рассмотрению вопроса о методике работы с историко-философским текстом в инженерном вузе, имеет смысл отметить общие условия преподавания социально-гуманитарных дисциплин в таком вузе.

¹ Статья написана на основе материалов доклада, сделанного автором на Всероссийской конференции «История философии как наука и учебная дисциплина», СПбГУ, 27 октября 2017 г.

Представляется, что именно в инженерном вузе особенно остро выражено противоречие между объективной заинтересованностью общества в социально-гуманитарном образовании молодежи, направленном на ее социализацию, развитие общей и мировоззренческой культуры, и производственно-практической направленностью технического образования как такового. В этой противоречивой данности взаимодействуют три группы субъектов: преподаватели философии, студенты и администрация вузов. И это очень непростое взаимодействие.

Первые – преподаватели философии – представляют сторону, которая отчетливо понимает всю социальную ценность гуманитарной подготовки студентов и, следовательно, необходимость изучения предмета философии. Кроме того, имеет место и определенная субъективная заинтересованность преподавателей, для которых их преподавательская деятельность является существенной возможностью профессиональной самореализации.

Вторые – студенты, в большинстве своем, приступают к изучению философии, испытывая стойкое чувство скепсиса к предмету, демонстрируют прямое нежелание его изучать, руководствуясь соображением «зачем это мне, инженеру?». В преподавателе они зачастую видят субъекта, который будет говорить о чем-то пустом и им ненужном. Подобные настроения особенно отчетливо проявляются на начальном этапе и их необходимо преодолеть как можно быстрее. Это во многом зависит от личных и профессиональных качеств преподавателя.

Третьи – администрация вузов, особенно молодые ее представители – исходят, главным образом и к сожалению, из понимания философии как принципиально нетехнологичной системы знания, плохо вписывающейся в рамки господствующей в массовом сознании современного общества технической рациональности. Такое одностороннее понимание порождает определенное отношение к философии как к учебному предмету. Например, за последние 15 лет количество учебных часов, отводимых в нашем вузе на изучение этой дисциплины, сокращено более чем в 2 раза: со 144 часов до 68 часов, из которых на историю философии отводится 34 часа. Резкое сокращение количества учебных часов порождает

форсированное изложение материала на лекциях, но все равно не позволяет преподавателям полноценно и системно раскрыть все интеллектуальное богатство философии. Все это не лучшим образом сказывается на восприятии предмета студентами.

Кроме того, преподавание философии перенесено с 4 курса, на котором прежде оно логично завершало изучение социально-гуманитарных дисциплин, на 1–2 курсы. В результате изменений практически сразу стало очевидно, что на младших курсах подавляющее большинство студентов оказалось не готово к восприятию предмета и в силу возраста, и по причине слабой подготовки в средней школе, а также по причине априорного нигилистического отношения к философии, сформированного всей их короткой жизнью.

Справедливости ради, здесь следует заметить, что администрация вуза в подобных решениях во многом опирается на управленческие директивы, идущие свыше.

Таким образом, как нам представляется, парадоксальность ситуации заключается в том, что администрации вузов и студентам философия во многом представляется ненужной, забирающей учебные часы, осложняющей статистику сессии и жизнь студентов, а обществу в целом, к которому в равной степени принадлежат и преподаватели, и администрация, и студенты, философия нужна. А реализовывать объективно позитивную роль философии в обществе призван именно преподаватель, работающий в инженерном вузе в обозначенных условиях.

Изучение философии в качестве учебного предмета в инженерном вузе начинается с изучения истории философии, которое немыслимо без работы с историко-философским текстом. Для многих студентов сам факт существования такого текста, особенно древнего, становится подлинным откровением. Выясняется, что студенты были уверены в том, что древние тексты либо не сохранились, либо существуют только в более поздних изложениях. Поэтому в нашей практике на первом семинарском занятии преподавателями обязательно демонстрируются издания оригинальных сочинений, для того чтобы студенты воочию могли увидеть философские тексты различных времен и народов. Именно при таком физическом

представлении текстов возможно появление первичного интереса к предмету даже у выраженных скептиков. И этот момент нельзя пропустить.

Очень важно подготовить студентов к восприятию философского текста и обратить их внимание на существование культурно-исторических и лингвистических особенностей конкретного письменного языка определенной эпохи, которые следует учитывать, начиная работу с новым текстом, написанным, например, на опозитизированном древнегреческом языке или на громоздкой средневековой латыни.

Кроме того, непосредственную работу с текстом мы используем для того, чтобы студенты лучше поняли структуру философии как науки, усвоили содержание ее базовых категорий, получили представление о личностях философов различных эпох и об их идеях.

В своей работе мы исходим из того, что работа с историко-философским текстом – это, прежде всего, его чтение и анализ, поэтому стремимся приобщить студентов к чтению текста и сформировать первичные навыки его анализа.

Основной упор делается на работу с текстом в аудитории, поскольку наш опыт показал, что задавать на дом чтение текста, особенно в начальный период изучения философии, почти бессмысленно: в лучшем случае студенты находят какой-либо пересказ. В работе используются простые, но доступные приемы:

- чтение текста вслух преподавателем;
- самостоятельное чтение студентами;
- совместный с преподавателем или самостоятельный устный или письменный анализ текста студентами.

Так, например, уже на первом занятии, когда рассматриваются различные типы мировоззрения, преподаватель основную работу берет на себя и читает вслух, например, небольшой отрывок из «Трудов и дней» Гесиода, текста простого и скорее предфилософского, но содержащего в зародыше ряд более поздних собственно философских идей.

В прежнее время племена людей на земле обитали,
Горестей тяжких не зная, не зная трудной работы,

Ни вредоносных болезней, погибель несущих для смертных...
Создали прежде всего поколение людей золотое
Вечно живущие боги, владельцы жилищ олимпийских,
Был еще Крон-повелитель в то время владыкою неба.
Жили те люди, как боги, с спокойной и ясной душою,
Горя не зная, не зная трудов. И печальная старость
К ним приближаться не смела. Всегда одинаково сильны
Были их руки и ноги. В пирах они жизнь проводили,
А умирали, как будто объятые сном. Недостаток
Был им ни в чем не известен. Большой урожай и обильный
Сами давали собой хлебодарные земли. Они же,
Сколько хотелось, трудились, спокойно собирая богатства...[1].

После прочтения студентам предлагается определить, какой тип мировоззрения представлен в тексте, к какой области философии его можно отнести. Задание простое, поскольку предварительно на лекции давались характеристики основных типов мировоззрения, разъяснялась структура философии как науки. Поэтому студенты достаточно уверенно и быстро справляются с ним.

Выбор философских текстов для работы на семинарских занятиях определяется простыми правилами. Во-первых, тексты должны соответствовать учебным программам. Во-вторых, для чтения и анализа выбираются небольшие отрывки из философских произведений с тем, чтобы в условиях ограниченного аудиторного времени разговор получился по возможности системным и законченным. В-третьих, тексты должны быть простыми и понятными студентам нефилософских специальностей. Разумеется, при этом, что более сложные тексты анализируются преподавателем на лекциях.

В нашей работе очень важно, чтобы подобранные для чтения и анализа тексты были доступны для пользования. Они должны находиться в вузовской библиотеке в достаточном количестве, либо должны быть выложены в Интернете. Возможности современной техники мы используем весьма активно.

На аудиторных занятиях в контексте изучения основных, предусмотренных программой, разделов философии и конкретных тем мы читаем и анализируем «Государство» и «Законы» Платона, «Философские трактаты» Сенеки, «Государя» Н. Макиавелли, «Закат Европы» О. Шпенглера, «Бунтующего человека» А. Камю, «Философию права» и «Науку и религию» Б.Н. Чичерина, «Будущее Земли и человечества» К.Э. Циолковского, «Истоки и смысл русского коммунизма» Н.А. Бердяева, «Социальную стратификацию и мобильность» П.А. Сорокина, другие известные философские произведения.

Так, рассматривая особенности античного понимания природы, студентам предлагается самостоятельно быстро просмотреть-прочитать текст «Миростроения» Демокрита и выбрать из него основные идеи ранней греческой натурфилософии и атомистики [2]. Одновременно в ходе этой работы еще раз уточняется важное для изучения философии понятие «натурфилософия».

При изучении социально-политических утопических учений эпохи Возрождения и раннего нового времени мы обращаемся к сочинению Т. Мора «Утопия» [3]. Студентам предлагается быстро просмотреть-прочитать текст «Утопии», выбрать из него 10–15 положений, характеризующих основные стороны жизни утопического общества, оценить их, а также ответить на вопрос о том, будет ли идеальным общество, если его устроить на основе предложенной Мором модели, и обосновать свою позицию.

При изучении философии истории для чтения и анализа предлагается ряд сочинений. Среди них, например, «Третья волна» Э. Тоффлера [4], статьи «Очертания будущей России» из работы И.А. Ильина «Наши задачи» [5]. На примере этих сочинений мы объясняем студентам, что философский текст может быть не только предельно абстрактным, но и весьма реалистично прогнозировать развитие общества. Поэтому перед ними ставится задача отыскать у Э. Тоффлера идеи, верно определяющие векторы развития мировой цивилизации, а в статьях И.А. Ильина найти идеи, прогнозирующие историческое развитие России и соотнести их с последующей практикой общественно-политической жизни России.

Замечу, что студенты с удовольствием выполняют подобные задания. Кроме того, в последующем выясняется, что многие из них полностью прочитывают заинтересовавшие их философские произведения.

Завершая, отметим следующее. Применяя очень простые приемы в своей преподавательской практике, мы не строим иллюзий и отчетливо понимаем, что выполняем главным образом просветительскую работу. И все же очень хочется надеяться, что известная, хотя и весьма опосредованная, доля пользы в приобщении молодежи к философии как общечеловеческой мудрости и интеллектуальной роскоши, в нашем деле присутствует. Без такой надежды, зачастую противостоящей собственному скепсису, заниматься этой работой вообще не следует.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гесиод. Труды и дни // Гесиод. Полное собрание текстов. М.: Лабиринт, 2001. 254 с.
2. Виц Б.Б. Демокрит. М.: Мысль, 1975. С. 186–190.
3. Мор Т. Утопия. М.: Наука, 1978. С. 169–280.
4. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Аст, 2004. С. 6–261.
5. Ильин И.А. Наши задачи // Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 1 / Сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. М.: Русская книга, 1993. С. 440–449.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА¹

M. V. LOMONOSOV'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

ОСИПОВ Игорь Дмитриевич - доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой истории философии Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: idosipov@mail.ru

OSIPOV Igor D. - Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: idosipov@mail.ru

В статье рассматривается философия образования одного из крупнейших ученых России Михаила Васильевича Ломоносова. Обращается внимание его борьбу против догматизма, авторитарности, и отстаивание ученым самостоятельного научного поиска и свободомыслия. Отмечается, что в мировоззрении Ломоносова отчетливо проявилась важная для ученого способность к усвоению разных точек зрения, открытость к различным мнениям и идеям, далекая от духа корпоративности европейской цеховой науки. Ломоносов осознавал не только собственно культурный, но и политический аспект развития национальной науки в России, руководствуясь в этом государственной пользой и службой Отечеству. Практическое начало мировоззрения Ломоносова всесторонне проявилось в его работе в Академии Наук, организации Петербургского академического и Московского университетов в его работе в Академии Наук, организации Петербургского академического и Московского университетов.

The article discusses the philosophy of education of one of the largest scientists of Russia, Mikhail Vasilievich Lomonosov. Attention is drawn to his struggle against dogmatism, authoritarianism, and the upholding of independent scientific research and free thought by scientists. It is noted that in Lomonosov's worldview the ability to assimilate different points of view, an openness to different opinions and ideas, far from the corporate spirit of European workshop science, was clearly manifested. Lomonosov was aware of not only the cultural, but also the political aspect of the development of national science in Russia, guided in this by the state's benefit and service to the Fatherland. The practical beginning of the world academy and academic university at the Academy of Sciences, the organization of the St. Petersburg Academic and Moscow Universities.

¹ Статья написана при поддержке Гранта РФФИ 19-011-00603 «Наука как социальный институт в проектах российской модернизации. (петербургский опыт)».

Многогранное творчество М.В. Ломоносова и его личность играют важную роль для понимания особенностей становления русской национальной культуры. Он актуален также и в связи с современными проблемами России, во многом похожими на ситуацию эпохи Просвещения. Как и тогда русское общество стоит перед настоятельной необходимостью создания современной научной культуры. При этом прежде задачи в этой области, стоящие перед властью и обществом, были значительно сложнее, чем сейчас, поскольку не существовало традиций Просвещения, и не было людей, которые бы развивали культуру новаций. И Ломоносов был первым в создании новой культуры. «Бесспорных гениев с бесспорно «новым словом» во всей литературе нашей было всего только три: Ломоносов, Пушкин и частью Гоголь», – писал Достоевский [1, с.319]. И хотя он писал о вкладе Ломоносова в русскую литературу, но со всей определённости можно отнести это высказывание также и к другим сторонам творчества ученого и мыслителя: его новаторский дух проявился не только собственно в литературе и поэзии, но и в целом в русской культуре. С.И. Вавилов отмечает: «Ломоносову по необъятности его интересов принадлежит одно из самых видных мест в культурной истории. Даже Леонардо да Винчи, Лейбниц, Франклин и Гёте более специальные и сосредоточены» [2, с.21]. Решительностью и последовательностью своих действий Ломоносов напоминает Петра Великого. «Петр Великий – трезвый реалист с самыми широкими планам, – писал Н.И. Кареев –. Это был государь отсталого народа, опередивший правителей многих просвещенных стран своего времени; это был один из самых самобытных гениев, начавших именно с подражания, усвоения того, что было выработано чужой жизнью и чужой мыслью» [3, с.184]. В замыслах и в

деятельной натуре Петра Великого было необходимое сочетание национального и универсального. Именно эти черты характера императора привлекли внимание Ломоносова. Для него Петр Великий – новый человек, сотворивший мир культурных ценностей. «За то терплю, что стараюсь защитить труды Петра Великого, чтобы выучились россияне, чтобы показали своё достоинство *pro aris etc.* (за алтари и т.д.)», – пишет он [4, с.346].

Ломоносов, как и Петр Великий, понимал необходимость народного просвещения для обеспечения подлинной независимости России, и в этом заключена демократичность его начинаний. «Моё единственное желание, – писал он, – состоит в том, чтобы привести в вожделенное течение Гимназию и Университет, откуда могут произотти многочисленные Ломоносовы...» [5, с. 332]. В его творчестве не существует противостояния национального и народного, поскольку то и другое тесно связано с просвещением народного сознания. Под его руководством воспитались многие видные деятели русской культуры: поэт и переводчик, профессор Московского университета Н.Н. Поповский, философ, переводчик и математик, профессор Московского университета А.А. Барсов, поэт и переводчик И.С. Барков, натуралист и путешественник академик И.И. Лепехин, астроном академик П.Б. Иноходцев и многие

В мировоззрении Ломоносова также отчетливо проявилась важная для ученого способность к усвоению разных точек зрения, открытость к различным мнениям и идеям, далекая от духа корпоративности европейской цеховой науки. Согласно Н.И. Карееву: «Для будущего нашей науки эта чисто русская привычка усвоить отовсюду разнообразные точки зрения имеет громадное значение: она приведет нас, так сказать, к высшему синтезу, который примирит все односторонности, особенно, когда усвояемое будет получать своеобразное применение» [3, с.178].

Поэтому именно у Ломоносова можно отчетливо заметить способность к синтезу гуманитарной и естественной науки.

В его характере также отметим выраженное чувство личного достоинства, непреклонность в отстаивании собственных убеждений и неуступчивость в принципиальных вопросах, касающихся научной истины и национальных интересов. Ломоносов писал: в письме в 1761 г. графу И.И. Шувалову: «Не токмо у стола знатных господ или у каких земных владетелей дураком быть не хочу, но ниже у самого господа бога, который мне дал смысл, пока разе отнимет» [5, с.334]. «Низкопородный» Ломоносов хорошо понимал важность своего труда для России и стремился доказать значение это труда представителям власти. Он писал, что «двадцать лет боролся с неприятелями наук российских», и из этого следует его желание отстоять самостоятельное развитие русской науки в борьбе с теми, кто, по его мнению, препятствуют решению данной задачи. В «Краткой истории о поведении Академической канцелярии» детально раскрываются обстоятельства этой борьбы. Ломоносов осознавал не только собственно культурный, но и политический аспект развития национальной науки в России, руководствуясь в этом государственной пользой и службой Отечеству. Интерес представляет в этой связи суждение Ломоносова о том, что нельзя с точки зрения национальных интересов открывать недавно прибывшему в Россию иностранцу свободный доступ к «российским манускриптам из Библиотеки, хранящимся в особливой камере», то есть к государственным архивным документам. При этом он полагал, что у иностранцев, которые приняли русское подданство таких как, например, Г.Ф. Миллер и И.Э. Фишер такие права имеются.

Говоря о своеобразии научного метода Ломоносова, следует обратить внимание на его борьбу против догматизма, авторитарности, он

отстаивал самостоятельный научный поиск и свободомыслие. В.В. Зеньковский отмечает: «Для Ломоносова свобода мысли и исследования настолько уже «естественна», что он даже не защищает этой свободы, а просто её осуществляет» [6, с.104]. Церковь при этом не отвергалась, но руководство обществом и просвещением передавалось в руки светской власти. Сам Ломоносов завещал своим потомкам: «Сами свой разум употребляйте. Меня за Аристотеля, Картезия, Ньютона не почитайте. Ежели вы мне их имя дадите, то знайте, что вы холопы, а моя слава падает и с вашею» [5, с.14]. Ломоносов занимался наукой вдохновенно и с подлинной увлеченностью. Целью науки для него являлся поиск истины, где в «живом знании» слиты разумная, волевая, верующая и чувственная стороны души.

Отсюда и такая черта мировоззрения Ломоносова как просвещенный патриотизм, в рамках которого не было противопоставления России Европе. У него отмечает В.В. Зеньковский присутствует: «Реакция против слепого поклонения Западу и пренебрежительного отношения ко всему русскому» [6, с.94]. И хотя редко у кого можно было найти такую нацеленность на развитие именно национальной науки, тем не менее, он не допускает наличия препятствий для общения различных европейских научных школ. Сам Ломоносов был ярким примером такого общения, в творчестве которого заметен социальный универсализм; он хорошо понимал преимущество более развитой западноевропейской науки перед только начинающейся русской наукой. Но он не сомневался в грядущих успехах науки в России своего рода «обрусение» общечеловеческой науки, призывая к самостоятельной работе ученого–исследователя с присоединением того, что выработано русской жизнью. В своих исторических исследованиях Ломоносов высказывает мысль о равноценности народов. «Грамматика» и «Риторика»

Ломоносова имели огромное значение, так как раскрывали «общему уму стези на познание», т. е. способствовали общению между людьми, распространению просвещения, науки и культуры. Стремясь к истине, он в то же время верил в гуманитарное, человеческое её значение. В творчестве Ломоносова можно увидеть и проявление синтеза науки с искусством, литературой и даже определённая поэтизация науки.

Системный характер мышления Ломоносова проявился и в синтезе теоретического знания и практики. В.И Вернадский писал: «Вспоминая Ломоносова, нельзя не остановиться еще на одной характерной черте его научной деятельности, сближающей его с нашим веком. Он всё время стоял за приложение науки к жизни, он искал в науке сил для улучшения положения человечества» [7, с.560]. Многочисленные работы Ломоносова ставили своей целью найти практический выход. На это были направлены исследования в области физической химии, географии, экономики, литературоведении, риторики.

Особый интерес в этой связи представляет работа Ломоносова, посвященная одной из актуальных социальных проблем России – демографии. Решая её, он исходил из необходимости укрепления светского государства и роста в России промышленности. В одном из писем И.И. Шувалову он сообщил о своём намерении написать большую работу по экономической политике. В трудах Ломоносова содержались предпосылки для становления экономической географии. Вершиной достигнутой русской географией к середине XVIII в. являются труды Ломоносова – «О слоях земных», «О северном мореплавании на Восток по Сибирскому океану», «Рассуждении о большей точности морского пути» и др. Ломоносов рассмотрел многие теоретические вопросы физической географии. В 1759 году Сенат разослал на места предложенную Ломоносовым инструкцию, в которой местным властям предписывалась

регулярно посылать в Петербург сведения о народонаселении, ремеслах, строении, полезных ископаемых и т.д. «При этом многообразные знания о собственной стране, о других, нерусских народах, населяющих Россию, уже в XVIII веке подвели к осознанию себя как единой исторической, культурной и территориальной общности» [8, с.119].

В записке, направленной графу И.И. Шувалову «О сохранении и размножении российского народа» (1761) Ломоносов предстает первым в истории нашей страны социологом–демографом. В этой работе государственные качества его мышления проявились в полной мере. Об этом свидетельствует приводимые в Записке перечисление основных направлений, в которых задумывались его государственно-просветительские начинания: нравственное и научное просвещение всех сословий, реформы в сельском хозяйстве, промышленности и в ремеслах, внутренняя и внешняя политика, финансы и военное дело. Записка содержит 13 способов, которые, по мнению Ломоносова могут способствовать размножению российского народа и «приращению общей пользы». В самом её начале высказана актуальнейшая для сегодняшних дней мысль: «Начало сего полагаю самым главным делом: сохранением и размножением российского народа, в чем состоит величество, могущество и богатство всего государства, а не в обширности, тщетной без обитателей» [5, с.253]. Рассматривая различные способы сохранения и размножения народа Ломоносов предлагает в частности: бороться с неравными браками в крестьянских семьях, ограничив их возрастные параметры до разумных и естественных. Предлагает разрешить мирянам сочетаться четвертым и даже пятым браком, а священниками жениться второй раз. В этой связи Ломоносов также предлагает запретить раннее пострижение в монастырь молодых юношей и девушек (не ранее 50 лет первым и 45 вторым). Важное место в его предложениях занимает

предложения по сокращению детской смертности. Он полагает, что в основе этого лежит невежество, и для исправления ситуации необходимо перевести на русский язык и распространить лучшие из книг по медицине, «чтобы священники и грамотные люди читая могли сами знать и других наставлениям пользоваться» [5, с.258]. Особе место в записке занимает борьба с суеверием и невежеством священников, которые крестят младенцев зимой в холодной воде. Он обращает внимание и на невоздержанность людей в питании после прекращения церковных постов. Он высказывает принципиальную мысль о том, что церковные праздники должны быть приспособлены к природным условиям жизни разных народов, и обращаясь к верховной власти, призывает её принять меры для исправления данной ситуации. «Исправлению сего недостатка ужасные обстоят препятствия, однако не более опасны, как заставить брить бороды, носить немецкое платье, сообщаться обходительством с иноверными, заставить матрозов в летние посты есть мясо, уничтожить боярство, патриаршество и стрельцов и вместо их учредить Правительствующий Сенат.. Святейший Синод, новое регулярное войско, перенести столицу на пустое место и новый год в другой месяц! Российский народ гибок!» [5, с.263].

Ломоносов пишет и о стихийных бедствиях, пожарах, наводнениях, которые уносили жизни людей, массовых заболеваниях, вредных привычках народа, отсутствии в России медиков, аптек. Он предлагает конкретные меры, которые могли бы изменить ситуацию к лучшему, и во многом они связаны с просвещением народа, развитием науки и цивилизации. Так, по его мнению, многие в России гибли от преступлений, и по мнению Ломоносова для исправления ситуации необходимо лучше устроить городские поселения, сделать их безопасными.

Особый интерес вызывает его отношение к эмиграции россиян в другие страны, в частности в Литву и Польшу. Он полагает, что полицейскими мерами эту ситуацию не исправить: «Побеги бывают более от помещичьих отягощений и солдатских наборов... нужно пограничных с Польшею и Литвой жителей облегчить податями и снять солдатские наборы, расположив их по всему государству» [5, с.268].

Наконец, любопытно его мнение по поводу приемов иностранцев в Россию. Он считает, что для компенсации убыли населения вполне можно привлечь иностранцев. «Пространное владение великой нашей монархии в состоянии вместить в своё безопасное недра целые народы и довольствоваться всякими потребностями, кои единого только посильного труда от человеков ожидают к своему полезному произведению» [5, с.268]. При этом как ученый оговаривает, что привлекая иностранцев, необходимо знать конкретно политические обстоятельства тех, страны от куда могут приехать иностранцы. Суждения Ломоносова звучат вполне объективно и конкретно даже с учетом современного развития социологии, они вписываются в методологию комплексного исследования демографических проблем, отражая системный дух мировоззрения ученого, озабоченного тяжелым состоянием российского народа. Рост благосостояния и могущества России, зависит от трех источников: «первое – от внутреннего покоя, безопасности и удовольствия подданных; второе – от победоносных действий против неприятеля, с заключением прибыточного и славного мира, третье – от взаимного сообщения внутренних избытков с отдаленными народами» [9, с.172].

В бумагах Ломоносова сохранились положения, примыкающие к перечисленным в данной записке тезисам: «Ориентальная академия» (то есть создание государственно-научного учреждения по проблемам Востока), «О лесах» (леса как сырьевой и экологический фактор).

Содержащаяся в Записке критика церковных обрядов послужила главной причиной более, чем столетней задержки с её полной публикацией (1871). Практическое начало мировоззрения Ломоносова всесторонне проявилось в его работе в Академии Наук, организации Петербургского академического и Московского университетов. Он был инициатором создания новых научных газет и журналов в России, предлагал издавать еженедельник «Санкт-Петербургские ведомости в делах ученых людей», разрабатывал проект издания промышленно-экономической газеты «Российские ведомости».

Все его начинания в науке имели выдающееся государственное значение. Он выступал как ученый-государственник, нацеленный на единение духовных и материальных ресурсов огромной страны. И в этом проявлен синтез его научного творчества с политикой. Между вольностью, ведущей к разномыслию и разброду, и самодержавством Ломоносов выбирает последнее и пишет: «...разномысленною вольностию Россия едва не дошла до крайнего разрушения; самодержавством как сначала усилилась, так и после несчастливых времен прославилась» [5, с.246]. Вместе с тем Ломоносов как отмечал Пушкин: «умел за себя постоять и не дорожил ни покровительством своих меценатов, ни своим благосостоянием, когда дело шло о его чести или о торжестве его любимых идей» [10, с.391]. В этой связи его трудно обвинять в стремлении угодить власти. Понимая всю важность той культурной политики, которую проводила верховная власть в России, Ломоносов осознанно служил государству и вносил свою весомую лепту, как в теоретическое обоснование данной культурной политики, так и её реализацию в жизни. Здесь совпадали его интересы ученого и гражданина, верность Истине, служба Отечеству и стремление к Правде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Достоевский Ф.М. Об искусстве. М., Искусство. 1973.
2. Вавилов С.И. Михаил Васильевич Ломоносов. М., 1961.
3. Кареев Н.И. О духе русской науки // Русская идея. М., Республика, 1992.
4. Ломоносов М.В. План беседы с Екатериной 11 // Ломоносов М.В. Соч. М., Искусство. 1987.
5. Ломоносов М.В. Сочинения. М., Современник. 1987.
6. Зеньковский В.В. История русской философии. Т.1. Ч. 1. Л., «ЭГО». 1991.
7. Вернадский В.И. Памяти М.В. Ломоносова // Владимир Вернадский. Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. М., Современник. 1993.
8. Очерки русской культуры ХУ111 века. Под ред. Б.А. Рыбакова. Часть третья. М., МГУ. 1988.
9. Михайло Ломоносов. Жизнеописание, Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. Стихи и проза о нём. М., Современник. 1989.
10. Пушкин А.С. Собр соч.: в 10-ти т. Т. 6.

УДК 93

О.К. Павлова

НАСЛЕДИЕ АНТИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

HERITAGE OF ANCIENT CULTURE IN MODERN EDUCATION

ПАВЛОВА Ольга Константиновна – доктор исторических наук, профессор Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: pavlovaok55@mail.ru

PAVLOVA Olga K. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: pavlovaok55@mail.ru

Статья посвящена анализу источниковедческой базы посвященной изучению опыта и традиций культуры античного периода и влияние его на современное образование и воспитание. Также, рассматриваются основные философские идеи, высказанные выдающимися личностями античной эпохи о значении образования и воспитания, анализируются созданные в указанный период образовательные учебные учреждения и системы образования и воспитания, оценивается их опыт и значение для настоящего времени.

The article is devoted to the analysis of the source base devoted to the study of the experience and traditions of culture of the ancient period and its impact on modern education and upbringing. Also, the main philosophical ideas expressed by outstanding personalities of the ancient era about the importance of education and upbringing are considered, educational institutions and systems of education and upbringing created in this period are analyzed. Their experience and significance for the present time are estimated.

ИСТОРИЯ; ИСТОРИОГРАФИЯ; АНТИЧНОСТЬ; ГРЕЦИЯ; РИМ;
ДОСТИЖЕНИЯ; ЦЕННОСТИ; ТРАДИЦИИ; ВОСПИТАНИЕ; ОБРАЗОВАНИЕ;
ФИЛОСОФИЯ; НАУКИ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ; ВОЗРОЖДЕНИЕ;
ЕВРОПА; РОССИЯ

HISTORY; HISTORIOGRAPHY; ANTIQUITY; GREECE; ROME;
ACHIEVEMENTS; VALUES; TRADITIONS; EDUCATION; PHILOSOPHY; SCIENCES;
EDUCATIONAL SYSTEMS; RENAISSANCE; EUROPE; RUSSIA

В русском языке есть поговорка – новое это хорошо забытое старое. Цель исследования направлена на обращение к опыту классического периода истории – к периоду античности, ибо ценности, определенные с точки зрения воспитания и образования не теряют своего значения и сегодня. Обращение к культурному наследию античного периода, позволит с учетом опыта предков обратить внимание на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса в период очередного реформирования образования и поиска новых технологий.

В современном мире остро стоит проблема гуманизации образования. Гуманизация предполагает развитие исторического, философского, политического, экономического мышления с целью формирования интеллектуальной, свободой личности, независимо от профессионального направления подготовки. Впервые идеи гуманизма были определены древними греками и римлянами. В период античности были сформированы истоки гуманизма. Этот период стал источником формирования образовательных систем, в истории человечества его принято называть «классическим», ибо временная отдаленность данного этапа истории от настоящего времени, ни в коей мере не привело к утрате тех нравственных, культурных ценностей, которые определялись учеными, философами, выдающимися личностями Великих Греции и Рима..

Античный мир – это общества Древней Греции и Рима периоды с IX-VIII вв. до н. э. по IV-V вв. н.э. Период включает в себя культурное наследие огромной ценности. Само понятие «культура», как и многие другие, используемые в современной действительности, происходит от латинского слова «cultura», первоначально подразумевавшее— возделывание, позднее оно приобрело более широкое значение — воспитание, образование, развитие, почитание. Очевидно, что понятие культура охватывает самые различные области жизни человека. Античная

культура, таким образом прямо или опосредовано отразилась на жизни практически всего человечества в эпоху Средневековья, Нового и Новейшего времени. О значении античной культуры для современности писал профессор Гейдельбергского университета М. фон Альбрехт, в одном из своих трудов, посвященных влиянию античной (римской) литературы на культуру современной Европы. Он отмечал, что античная традиция «...служит новому времени зеркалом, в котором оно познаёт само себя» [1, с.645].

Античная культура складывалась постепенно, начиная с передовых греческих полисов. После завоеваний Александра Македонского традиции и тенденции формировавшейся культуры распространились на Восток, значительно обогатив культуру завоеванных народов. В тоже время античная культура вобрала в себя все те достижения, которые уже имелись у древневосточных народов.

По мере возвышения Рима, образования и расширения Римской империи античная культура слилась с римской, и распространилась на всю территорию огромной державы.

При изучении периода античности в гуманитарном знании используется термин «рецепция», (от латин. слова *receptio* –принятие, заимствование), что означает «восприятие и включение в интеллектуальные и культурные практики в качестве неотъемлемой части (присвоение) социально-политических, исторических и культурных явлений античности...» [20, с.7]. По мнению Е.А. Чиглинцева.: «Любое обращение к прошлому есть попытка создания образа этого прошлого, т.е. некоего идеального отражения мира в сознании человека и включение этого образа в ткань современной культуры...» [20, с. 15]

В основе античной цивилизации существовала идея огромной ценности личности человека, именно он являлся творцом античной

культуры. Таким образом, социальный фактор играл важнейшую роль развития античной культуры.

Для настоящего времени представляется ценной идея, распространённая в период античности, значимости и единства общества, в котором человек мог реализовывать свои способности. Общество имело особую ценность для всех граждан, а действия каждого отдельного человека были неразрывно связаны с интересами коллектива. Таким образом, античная культура воспитывала у своих сограждан единство, сочетание общественных и частных интересов. На современном этапе эта позиция является важнейшей для воспитания молодого поколения и будущих специалистов.

На основе сочетания общественного и частного формировались идеи демократии – власти народа. Принцип свободы и независимости распространялся только для граждан полиса. Понятие «демократия», пришедшее к нам из античной культуры, очень популярно в современном обществе, не всегда наполнено тем смыслом, который вкладывали греки и римляне.

Выдающиеся философы Древней Греции уделяли особое внимание процессу гуманистического воспитания. Демокрит и Сократ, Аристотель и Эпикур рассматривали различные стороны воспитательного процесса. В общем все они приходили к идее воспитания на положительных примерах, считая высшим идеалом нравственности – добродетель (Сократ), отмечали важность практического применения в жизни нравственных начал (Демокрит и Аристотель). Представляется актуальным высказывание Эпикура о том, что познание законов происходящего делает человека более свободным в выборе действий и устройства своей жизни [2, с.147-149]. Таким образом, философы времен античности отмечали важнейшие общечеловеческие ценности (доброту, благородство), как основу

нравственного воспитания, свободной личности. Однако все эти и другие нравственные позиции воспитывались гармонично на основе развития интеллекта. Следовательно, процесс воспитания и образования, в понимании древних философов, неразрывен.

В античный период истории постепенно формировались традиции обучения и научного знания. В этот период складывается образовательная и воспитательная системы, используемые в разных странах мира в настоящее время. Исследователь К. Ясперс, отмечает: «...в Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто её понимает» [21, с.358].

Связь человека с античной культурой, восприятие её ценностей осуществляется через понятие «пайдейя» (лат. «humanitas») и «забота» (лат.«cura»).В трудах Исократы, Ксенофонта, Платона, Цицерона и других философов и ученых античности понятие «пайдейя» и «забота» тесно связаны с пониманием образования как «стремление состязаться с самим собой во имя общего блага» [3, с. 104-105].

Понятие «пайдей» в античной трактовке имело широкое значение. Оно подразумевало: воспитание, образование, обучение, просвещение, культуру, искусство, детство. Это понятие характеризовало процесс и результат комплексного образования и воспитания гражданина. В понимании М. Като, античная «пайдей», являлась по сути, совокупностью разных «пайдей», за каждой из которых стоял свой образ достойного гражданина, образованного человека или аспект единого образа [11].

Главная задача всей структуры пайдеи было органичное соединение личности гражданина с государством и его интересами. Ссылаясь на рассуждения Платона в отношении понятия «забота» образованного человека, немецкий исследователь В.Йегер указывает: « Из трех вещей, о которых заботится каждый человек, забота об имуществе по

справедливости занимает лишь третье, то есть последнее, место, забота о теле –среднее, на первом же месте стоит забота о душе» [9, с.235]. Идея особенно актуальна в наше время.

Очевидно, что содержание пайдейи означало сочетание в человеке многовариантных «забот», они не исключали, а дополняли одна другую с целью раскрытия всего потенциала гражданина. В те времена понятие «забота» было неразрывно связано с понятием «образование».

Анализируя многозначность античного понятия «*techne*», А.О. Карпов отмечает, что оно несет «ярко выраженный концентрированный образ, репрезентирующий способ воплотить себя в своей судьбе; способ, идущий от практик искусства, ремесла и науки. Агент судьбы есть *technites*- ремесленник, художник, техник, но в то же время он знаток и мастер.» [10, с.6.]. В содержание образовательного «*techne*» включается познавательная деятельность обучаемого и воспитующая работа обучающего. В антиной эпистеме образования выделяют четыре основных компонента: 1. Соотношение знаний с миром реальных вещей; 2. Соединение теоретического понимания и практического искусства; 3. Ценностное опосредованное образование и его «*techne*» через практическую пользу для мира и духовное развитие личности; 4. Творческий дух «*techne*» как созидающее и руководящее начало, которое преобразует замыслы, идеи и опыт в реальную жизнь [10,. с. 8].

Можно сказать, что древнегреческая культура была направлена на формирование гармонично развитой личности, что достигалось практическим сочетанием образовательной и воспитательной деятельности. В качестве примера следует обратить внимание на доктрину Платона, так как современные исследователи рассматривают её как наивысший этап в развитии всей философской мысли, способной выразить целостность мировосприятия и мировоззрения граждан древнегреческих

полисов. В философской доктрине Платона, как известно, выделяется наличие существования двух миров: мир идей и мир вещей, которые выступают в качестве отражателей идей. Во главе угла у Платона стоит идея Блага, т.е. совершенства. Эта идея, по мнению А.Ю. Бутова, представляет собой синтез трех идей – Истины, Добра и Красоты. Истина реализуется в процессе познания, доброта – категория нравственная, красота соответствует эстетическому уровню [4, с.10-11]. Философия Платона лежит в основе всего воспитательного процесса.

Начало процесса формирования системы образования в городах-государствах Древней Греции относится к VI-IV в. до н.э. Известно, что подходы к образовательному процессу в Афинах и в Спарте различались. В Афинах предпочтение отдавалось гуманитарным дисциплинам. В Спарте, в связи с особенностями организации жизни, наряду с обучением письму и чтению, значительное внимание отводилось военным дисциплинам. В Афинах III-I вв. до н.э. формируется ступенчатая система разветвленного школьного образования, с учетом возраста учеников. Существовали два разных учебных заведения для детей от 7 до 14 лет., школа грамматиста и школа кифариста (начальная школа для мальчиков, один из предметов - игра на кифаре). Эта система легла в основу образовательных систем многих стран мира. Уместно вспомнить, еще Гиппократ разделял человеческую жизнь на восемь периодов, по 7 лет каждый. Классическое воспитание требовало для себя три первых периода: маленький ребенок (до 7 лет), ребенок (от 7 до 14), подросток (от 14 до 21 года) [13, с.147].

Школьное образование считалось семейным делом, тесно связанным с воспитанием. Воспитание, в современном понимании этого слова, должно было осуществляться в семье, личным примером взрослых. Воспитывали с применением телесных наказаний и с привлечением к трудовой

деятельности. Однако оно не одинаково оценивалось в полисах. Так, например, в Спарте приоритет отдавался музыкальному обучению и «развитию ума». В Спарте считалось что, до семи лет воспитание ещё не началось, оно доверялось государством семье. По достижению семи лет маленький спартанец переходил непосредственно в ведение государства, и принадлежал ему до конца своих дней.

Имело место и обучение девочек. Главный тезис воспитания: девочки будущие матери, должны быть плодовиты, здоровы, свободны от излишней сентиментальности и утонченности. Поэтому музыка и танцы не рассматривались как важный компонент воспитания и образования.

В Афинах, образованию уделялось больше внимания. Обучение было разностороннее, преподаванием занимались учителя-предметники. Так, знаменитый Дионисий Галикорнасский ввел обучение чтению и письму по слоговому методу. Широко использовался метод заучивания на память, что способствовало развитию не только самой памяти, но и внимания. Особой популярностью в Афинах и Спарте пользовались произведения Гомера. Поэзия воспитывала, по мнению греков, знание стихов Гомера имело большее значение, чем знание законов. Кроме того, она развивала философское мышление, философские мысли, так популярные в период античности. В воспитании мальчиков старшего возраста использовались басни Эзопа, а также творчество поэта Симонида. Предполагалось, что мальчики должны воспитываться и как войны, с соответствующим воинским духом.

Определенные изменения в воспитании и образовании произошли после Пелопонесской войны (431-404 г. до н.э.). В это время популярной личностью становится либерал Еврипид. Происходят некоторые изменения в программах обучения: кроме письма и грамматики, в школьное обучение были включены искусство рисования, графика. Обязательным предметом

была гимнастика. Уместно вспомнить, что обучение было платное. Плата вносилась всем коллективом обучающихся или отдельными лицами. Лишь позднее учителя стали получать жалование из казны. В традиции того времени было получение вознаграждения учителями за свой труд. Известно, что Протагор, будучи учителем, взял вознаграждение за свою работу. После чего, учителя стали требовать значительных гонораров за свой труд, ставя во главу угла свои личные материальные интересы.

Несколько иначе была организована образовательно-воспитательная система в Древнем Риме. Здесь в основе воспитания лежала идея почитания предков, традиций и устоев старшего поколения. Образование имело в большей степени прагматический характер и отделялось от воспитания. Понятие «школа» (scholae), было известно ещё до образования Рима, по сути, означало место для отдохновения от утомленной умственной и общественной деятельности. Первое упоминание об общественных школах относится к 449 г. до н.э. [5, с. 1219]. Специальных помещений не было, а обучающимися были дети старшего возраста. Обучение носило общий характер, которое обозначалось словом «тривиальное». Что касалось оплаты обучения, то оно осуществлялось через подарки (добровольные), позднее (после второй Пунической войны (примерно 264 -146 г. до н.э.). Оплата имела денежный эквивалент, ещё позднее учителя получали жалование от государства.

В отличие от греков, римляне в большей степени ценили точные науки – математику (арифметику, геометрию), большое внимание уделялось грамоте (чтению и письму). Впервые изучение грамматики было введено Кратетом Маллосским в 165 г. до н. э. Все дети обязательно обучались пению, танцам и физической культуре. Исследователи отмечают, что римляне первыми стали изучать иностранные языки, как отдельный образовательный предмет. У римлян, дети достигшие 7 лет,

обязательно обучались чтению, причем особое внимание уделялось четкому произношению и выразительности. Так же, как и у греков, римляне большое внимание уделяли заучиванию наизусть.

Ученики, в соответствии со своими успехами разделялись на классы. Воспитательный процесс сопровождал процесс обучения. Нарушение установленных порядков, плохое поведение наказывалось розгами (били, как правило, по рукам). В отличие от греческих детей, которые не имели каникул, римские дети имели перерывы в обучении, связанные с праздничными днями, причем продолжительность каникул не была четко определена.

Школы были государственные и частные, содержание школ считалось доходным делом. «Так, училище Луция Апулея приносило своему владельцу 400 тыс. сестерциев ежегодного дохода» [7, с.1220].

Римляне в системе образования многое заимствовали у греков. В созданных школах (что в пер. с греч. означает «досуг») использовался опыт греков, римляне стали называть их гимнасиями (в переводе с греч. – «обнаженный»). Эти учебные заведения создавались и у греков для занятия юношей физической культурой, гимнастикой в обнажённом виде. Для этих целей использовались специальные залы, имелись и бассейны. Цель такого обучения – подготовка физически сильных и выносливых воинов. Однако, после Пелопоннесской войны, с одной стороны, в армию набирали наёмников, значение физической подготовки несколько было утрачено, с другой – спорт приобретает профессиональный характер. Гимнасии постепенно превратились в образовательные учреждения высокого уровня.

Таким образом, школы, гимназии получили и имеют в настоящее время, общее значение образовательных учреждений разного уровня. Что касается образовательно-воспитательного процесса, и греки и римляне

стремились к всестороннему развитию личности. Поэтому наряду с грамматикой, математикой, философией, не менее ценилось музыкальное и физическое развитие личности.

Латинские школы, дававшие широкое и качественное образования стали называться гимназиями, позднее появилось понятие академическая гимназия, на их основе получило развитие университетское образование. Этот опыт широко распространен в Европе и у нас в стране. Например, известно, что в 1812 году в Пруссии было принято постановление о том, что гимназии давали право направлять своих выпускников для обучения в университеты, что свидетельствует о преемственности образования. Такая практика была характерна и для России.

В античный период образуются первые высшие учебные заведения, относительно «гимназий», которые рассматриваются исследователями как предшествующий этап будущего университетского образования. Одним из первых объединений с институциональной формой обучения принято считать Пифагорейский союз [15, с.11]

В пифагорейской школе обучение шло через систематическое изучение и толкование священных текстов. Причем чтение и толкование текстов осуществлял профессор на систематических лекциях, однако обсуждение и высказывание мнений осуществлялось в ходе дискуссий. Подобная система обучения используется и в современных учебных заведениях. На основе обсуждений и толкований текстов формировались философские школы. Философия воспринималась как самостоятельный предмет исследования, имеющий не только познавательное, но и воспитательное значение. Сократ высказывал идею, что «добродетель и знание тождественны». Идеи неразрывности обучения и воспитания характерны для всех уровней образовательного процесса античного периода.

Последователем Пифагорейского союза, в определенной степени разделявший взгляды основателя союза, был Платон. Используя опыт предшественников, он создает философскую школу, которая будет называться – Академия. Она представляла собой определенную структуру, в которой осуществлялись учебные и научные идеи.

Представляет интерес появление самого названия учебного заведения, которое имеет место в современной образовательной системе. Первая академия по легенде, располагалась в местности на северо-западе Афин, которой покровительствовал древний герой Академ. Эта территория была подарена ему царем Тесеем. На этой территории существовал старинный «гимнасий». Она была расширена и обустроена Платоном. Академия имела свою библиотеку, разнообразные коллекции, которые, предположительно были созданы на средства благотворителей [15, с.14]. Академия представляла собой школу, где все желающие могли получить знания в области математики, астрономии и других наук. Академия имела два уровня обучения: элементарный и высший. Одной из распространенных методик преподавания была лекция, кроме этого использовались диспуты и диалоги. В Академии периода Платона (Древняя Академия), были заложены и впоследствии получили развитие идеи неразрывности образовательного и воспитательного процессов. В трудах Платона раскрываются идеи борьбы власти и воспитания за душу человека, что расценивалось как основная духовная проблема; отношение человека к справедливости. Справедливость рассматривается как социально полезная, является сама по себе Благом. Платон считает необходимым начинать воспитание с души, в его понимании это – музыка. Греческое понимание слова «музыка» означало воспитание звуком и ритмом. Поэтому для воспитания огромное значение приобретает слово – «логос». Но воспитательное значение слова зависит от его искренности и

правдивости. В пайдеии поэзия и музыка являлись основами духовного воспитания [8, с.202, 203,207,209].

В Академии Платона имелась традиция преемственности, наиболее способные ученики могли стать преподавателями. Среди известных учеников Платона был Аристотель, создавший свою школу в Афинах, получившую название «Ликей», где он реализовал себя как философ и педагог.

Считается, что Аристотель положил начало системе профессионального образования. В этой системе имела место обучение конкретным профессиональным знаниям, изучение широкого круга дисциплин (дисциплинарная система знаний). В Ликее сочеталась образовательная и научно-исследовательская деятельность, например естественнонаучная. Так же как и в Академии Платона, лекции могли читать не только глава школы, но и его способные ученики. В этом учебном заведении история рассматривалась как базовая дисциплина, на её основе изучались история философии, история отдельных наук, история физических систем, история медицины и т.п. [12]. Таким образом, считается, что в Ликее, в современном понимании, сочеталась учебная и научная деятельность, что дает возможность назвать это учебное заведение университетом. По мнению И.Б. Романенко, Ликей явился прообразом европейских университетов Нового и Новейшего времени [16, с.255].

На традициях Академии и Ликее создается Мусейон Птолемея. Здесь большое внимание уделялось изучению различных наук: философии, математики, физиологии, медицины, истории, поэзии и др. В Мусейоне главной фигурой был библиотекарь, избираемый из среды мусейонских учёных пожизненно, а руководил учреждением назначенный из жреческого сословия управитель, в современном понимании – менеджер, который не вмешивался в дела учёных. Среди членов этого сообщества

были филологи, поэты, математики, астрономы, географы, представители различных научных направлений. Число членов Мусейона не был обозначен уставом. В начале IV – середине III в до н.э. их было примерно 50 человек. Позднее оно сократилось и зависело от воли царя. «Изначально (при Птолемах) Мусейон был исключительно храмом науки, похожим своей деятельностью на современные академии наук, однако при римских императорах он служил общеобразовательным центром, напоминая современные университеты», - считает О.В.Ченцова [19, с.250].

Таким образом, рассмотренные примеры учебных заведений, представляли собой институционные формирования, в которых сочетались обучение, научно-исследовательская деятельность и воспитание. Давая оценку Академии Платона, французский исследователь А-И.Марру, отмечал, что она «несомненно была Высшим Научно-исследовательским Заведением и занималась образованием» [13, с.101].

Таким образом, античная культура сформировала основные общечеловеческие нравственные идеалы, показала пример воспитания их в подрастающем поколении через семью, воспитательно-образовательные учреждения. Знакомые всему миру учебные учреждения: школы, лицеи, гимназии, академии, университеты прошли апробацию в Древней цивилизации, и легли в основу образования средневекового периода, Нового и Новейшего времени.

В I веке до н.э. в римский период появились образовательные программы в виде «семи свободных искусств», были определены каноны содержания и методов обучения.

Целью современного высшего образования XXI века является сочетание в интеллекте специалиста культурной базы прошлого, настоящего, для успешного применения этой базы в будущем. Необходима

гуманизация образования, это есть фактор гуманизации всего общества [17, с.174-175].

Особое значение для развития современного образования имеет античная наука. Она носила светский, рациональный характер. Именно в Греции появились современные отрасли науки – астрономия, анатомия, геометрия, математика, история, философия и др.

В I веке до н. э. круг научных познаний был невелик. Однако известно, что Гомер хорошо разбирался в географии, его познания распространялись на бассейн Эгейского моря. Расцвет греческой науки происходит в V-IV веках до н.э. Накопленные познания оформляются в различные научные школы. В это время известны выдающиеся математики: Анаксагор, Демокрит, Эвдокс Киндский. Значительных успехов достигает астрономия. Центральной фигурой в развитии медицины является Гиппократ, воспитанник и представитель Косской школы врачей. Именно от Гиппократа идет традиция мировой медицины всестороннего и системного наблюдения больных [5, с.83-84].

Современное философское образование базируется на достижениях античной философии. Идеи мыслителей V века до н. э. были связаны с материалистической философией. Они рассматривали вопрос строения материи. Сицилийский ученый Эмпедокл считал, что весь мир представляет собой сочетание четырех основных материальных составляющих: земли, воды, воздуха и огня. Другой ученый-философ Анаксагор создал учение о «семенах», под которыми он подразумевал однородные материальные частицы, вступающие в взаимодействие друг с другом. Таким образом, античные ученые постепенно приходили к идеи материалистического объяснения окружающего мира. В античной философии зарождается учение об атомах. Выдвинутое Левкиппом и продолженное и развитое Демокритом. Демокрит обладал широкими

научными познаниями, он много путешествовал, что дало возможность расширять кругозор. Его научные труды, дошедшие до нашего времени, свидетельствуют о разнообразии его научных интересов, они посвящены физике, геологии, астрономии, биологии и др. наукам. Демокрита принято считать одними из выдающихся философов–материалистов.

В Греции V-IV вв. до н.э. имела место активная дискуссия между материалистами и идеалистами. Так как Афины были центром научной мысли, то именно здесь проходили бурные дискуссии, зарождалась риторика (красноречие) и эристика (спор). Появляются новые философские школы, например «софисты», для которых наибольший интерес представляла проблема человеческого познания.

Софисты открыли дорогу новому философскому направлению познания с позиции последовательного идеализма. Родоначальником этого направления стал Сократ. Источником истинного познания Сократ считал самопознание. Отсюда его знаменитое высказывание «познай самого себя». Вокруг Сократа сформировалось общество его учеников, среди которых были Платон, Ксенофонт и др. Интересно, что это общество отрицательно, например, относилось к демократическому строю.

Платон, ученик и последователь Сократа был представителем объективного идеализма. Наиболее распространенное изложение своих философских взглядов Платон осуществлял через художественно написанный диалог. Платон создает учение об идеальном государстве. Идеи Платона были подвергнуты критике со стороны величайшего мыслителя Аристотеля. Принято считать, что он завершил классический период истории греческой философии. Аристотель внес большой вклад в изучение социально-политической истории греческих полисов. Труды философов античной эпохи и поныне изучаются в курсах философии в высших учебных заведениях России.

Неоценимо значение античной наука для познания истории. Античный период рассматривается как особый вид цивилизации, опыт которой бесценен, он имеет последователей в европейской цивилизации.

Родоначальником исторической науки по всемирному признанию принято считать Геродота Галикарнасского. Он входил в круг учёных и писателей, собиравшихся в кружке Перикла. Геродот много путешествовал, познавал мир и старался передать увиденное и услышанное в своих трудах. Основная цель его научных сочинений посвящена греко-персидским войнам. Однако из девяти книг, первые четыре книги посвящены истории Востока, 1 и 3-я –Ассирии, Вавилону и Персии, вторая книга – Египту, четвертая книга посвящена истории Скифов. Эти книги были как бы вступление перед историей греко-персидских войн. Геродот в своих трудах подходит к делению планеты на части света, которое используется в настоящее время: Европа, Азия и Африка. Геродот старался быть летописцем, но будучи учёным, верил не всему, что говорят. Интересно, что познавая мир, Геродот был уверен, в существовании божественной силы. Боги, считал он, завидуют людям, достигшим большого счастья и судьба преследует их. [5, с.90].

Значительную ценность для исторической науки представляют труды Фукидида. Им написан труд «История», в восьми книгах, посвященный Пелопоннеской войне, в которой он принимал участие в качестве афинского стратега. Фукидид отличался критическим отношением к мифам и сказаниям, обвиняя эпические произведения в некотором приукрашивании событий.

В гражданском античном обществе огромное значение имело распространение грамотности. Это еще одна характерная черта античного общества. Как известно, греческий алфавит лег в основу латинского алфавита, изучаемого и поныне в большинстве гуманитарных и

медицинских университетах. В IX веке формирование славянского алфавита шло на базе греческого и латинского. Таким образом, письменность в Европе и на других континентах возникла благодаря достижениям греческой.

Многогранное античное искусство, в основе которого лежит гармония и реалистичность, является образцом для мирового искусства.

В период античности создаются и развиваются различные литературные жанры: эпос, проза, лирика, которые стали базой для развития мировой литературы. В Древней Греции возникает театр, положивший начало драматическому искусству.

Все без исключения правовые, юридические учебные заведения в своих программах предусматривают изучение греческого и римского законодательства. Греки положили начало формированию теории государства, государственного устройства. Из античности к нам пришли понятия «аристократия», «олигархия», «демократия»

Отношение исследователей к наследию античной эпохи неоднозначно с точки зрения исторической науки. Так французский историк Пьер Нора при изучении периода античности вводит термин «места-памяти». «Место памяти – это любое значимое явление, вещественное или нематериальное по своей природе, которое по воле человека или под воздействием времени приобрело статус символа в мемориальном наследии того или иного сообщества...» [14, Р.15].

В соответствии Концепции модернизации российской образовательной системы, современный выпускник (согласно ФГОС ВПО) должен обладать широким спектром знаний, умений и навыков, эффективных методов и технологий, соответствующих его самостоятельной профессиональной деятельности. Очевидно, что процесс стандартизации образовательных учреждений средней и высшей школы

длительный и сложный. Нельзя не согласиться с Е.В. Гетманской, отмечающей, что: «Функционируя на первых этапах своего становления практически автономно, школа и вуз в диалектике своего последующего развития неравномерно, но неуклонно, приходили к отношениям взаимосвязи и взаимозависимости. На современном этапе преемственность ступеней школы и вуза обусловлена насущной необходимостью для всех членов общества, для людей всех профессий и специальностей общего образования.» [6, с.84]. Об этом говорили и к этому стремились философы Древних Греции и Рима.

По мнению современных исследователей «пристальный взгляд в зеркало античной «пайдеи» мог бы принести современной философии образования гораздо больше открытий, чем ускоряющиеся кавалькады новых технологий, где учитель и ученик чувствуют себя растерянными туристами в бесконечных «лавках древностей»: в их сознании не меняется ничего, кроме скорости, с которой экспонаты в витринах проносятся мимо.» [18, с.277]

Античная культура является частью духовной основы для всего человечества. В этот период шел процесс познания всего мира в целом, в этом заключалась научно-исследовательская деятельность. А центром познания, частью мира был человек. Поэтому античная культура имеет неоценимое значение для духовно-нравственного воспитания, решение задач которого так актуальны в настоящее время.

Античную культуру принято считать классической, ибо она внесла свой вклад во все области материальной и духовно-нравственной деятельности всего человечества. Актуальность её достижений в современной жизни очевидна: в период античной цивилизации были созданы основы государства и права, зародились многие науки и научные направления, идеи демократии, свободы человека, как необходимое

условие прогрессивного развития общества; наконец – античная философия, литература, искусство стали основой для всей европейской и мировой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Albrecht M. Von. Rom:** Spiegel Europas: das Fortwirken antiker Texte und Themen in Europa [Text]/ M. Von Albrecht.- Tubingen: Stauffenburg, 1998 – 763 s. S. 645
2. **Акьюлова М.З.** Гуманистические педагогические идеи в концепции воспитания древнего мира и античности// Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов IX Международной науч.-практ.конф.Новосибирск, 15 апр. 2011 г./ Центр развития науч. Сотрудничества; под общ. Ред. С.С. Чернова.-Новосибирск: ЦРНС: Изд-во НГТУ, 2011. 147-149 Акьюлова М.З. Гуманистические педагогические идеи в концепции воспитания древнего мира и античности// Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов IX Международной науч.практ.конф.Новосибирск, 15 апр. 2011 г./ Центр развития науч. Сотрудничества; под общ. Ред. С.С. Чернова.-Новосибирск: ЦРНС: Изд-во НГТУ, 2011. С.147-149
3. **Безрогов В.Г., Пичугин В.К.** Сравнительная педагогика. История Зарубежной педагогики и образования// Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века: материалы Междунар. Заоч. Науч.-практ.конф., посвяще. Памяти д-ры.пед.наук, проф., чл.кор. РАО Ф.А. Фрадкина/ Мин.обр. РФ. Гос.бюджет. образов. Учреж. Высш.проф.образованияч «Владими. Гос ун-т им А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ; Вит-Принт. 2014. 104-111 с. С. 104-105.
4. **Бутов А.Ю.** Античность и система европейского процесса воспитания: в поисках утраченной гармонии// Междисциплинарность научного поиска в области гуманитарных исследований: материалы Международной конф. с элементами науч. шк.для молодежи (15-16 окт. 2010 г.) Ульяновский гос.пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. Ульяновск: УлГПУ, 2010. 321 с. С.10-11
5. Всемирная история. Т.2. М., 1956. С.83-84
6. **Гетманская Е.В.** Мировые исторические модели преемственности среднего и высшего образования// Преподаватель XXI век. 2016. № 2. 83-91 с. С.84.
7. Иллюстрированный словарь античности. Фридрих Любкер. Исправленное и дополненное./ под ред. Яновской М. М.: ЭКСМО.2005. 1342 с.
8. **Йегер В.** Пайдейя = Paideia: воспитание античного грека: (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). В Йегер; пер. с нем. М.Н. Ботвиника. М.: «Греко-латинский кабинет Ю.А.Шачалина. 1997. 335 с
9. **Йегер В.** Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: «Греко-латинский кабинет Ю.А.Шачалина. 2001.. Т.1. С.235.

- 10. Карпов А.О.** Культурно-историческая эпистема образования: от античности до общества знаний. Вопросы философии.- 2016. -№1. 5-16 с. С.6..
- 11. Kato M/** Greek paideia and its contemporary significance// URL: <http://www/bu/edu/wcp/Papers/Educ/Kato.htm> (дата обращения 5.03.2019)
- 12. Лосев. А.Ф.** История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика.- М.: Искусство.1975. -776 с
- 13. Марру А-И.** История воспитания в античности (Греция). М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.Л. Шичалина. 1998.425с.
- 14. Nora P.** Les lieux de memoire. I.P., 1997. P.15
- 15. Поляков Н.В. Савчук В.С.** Классический университет : от идеи античности к идеям Болонского процесса. Д.: изд.-во ДНУ. 2007. 596 с. С.11
- 16. Романенко И.Б., Романенко Ю.М.** Аристотельская философия образования//Аксиология массовой культуры: материалы XXI междунар. Конф.. « Ребёнок в современном мире. Детство и массовая культура», 21-23 апр. 2014/ ЮНЕСКО, Мин.обр. и науки РФ, Рос.гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена...СПБ.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2014. 253-263. С.255).
- 17. Тагильцева Ю.С.** Проблемы влияния идей гуманизма на формирование технического образования// Философия образования.2014, № 5(56). 170-177с. С.174-175.
- 18. Хазина А.В. Софронова Л.В., Басов А.Ю.** «Трансформация античности», или наше отражение в зеркале античной пайдеи // Преподаватель XXI век.- 2014.-№1. 273-279. С
- 19. Ченцова О.В.** Музей как образовательный ресурс. Ретроспектива развития образовательной среды от античности до нового времени// Историческая и социально- образовательная мысль. 2017. Т.9. № 2-2 . 248-253 с. С.250.
- 20. Чиглинцев Е.А.** Рецепция античности в культуре конца хіх- начала хх в. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та. 2009. 290 с. С. 7
- 21. Ясперс К.** Смысл и назначение истории.-2-е изд. – М.: Республика , 1994 . 527 с.С.358.

УДК I (091)

С.Н. Погодин

**ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ ГЕРЬЕ И ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ**

**VLADIMIR IVANOVICH GUERRIER AND WOMEN'S EDUCATION
IN RUSSIA**

ПОГОДИН Сергей Николаевич – доктор исторических наук, профессор, директор Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: pogodin56@mail.ru.

POGODIN Sergey N. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: pogodin56@mail.ru.

В статье рассматривается история создания Московских женских курсов и личность В.И. Герье в реализации данной идеи. Анализируется роль и место Московских женских курсов в становлении и развитии женского образования в России.

The article discusses the history of the Moscow women's courses and the personality Of V. I. Guerrier in the implementation of this idea. The article analyzes the role and place of Moscow women's courses in the formation and development of women's education in Russia.

**ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; В.И. ГЕРЬЕ; ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ**

**WOMEN's EDUCATION; V. I. GUERRIER; HISTORY of WOMEN's
EDUCATION; EDUCATIONAL SYSTEMS**

Начало истории женского образования в России связано с именем императрицы Екатерины II. В 1764 г. она учредила Воспитательное общество благородных девиц и тем самым положила начало официального образования для русских женщин [1]. Организатором и руководителем этого общества был И.И. Бецкой [2]. Он был активным сторонником женского образования и признавал открывать во всех губернских городах

привилегированные учебные заведения для дворянских детей. В 1786 г. был принят «Устав народным училищам Российской империи». Согласно этому уставу создавались народные училища двух типов: главные с пятилетним сроком обучения и малые с двухлетним сроком обучения. В малых народных училищах обучались девочки. Однако их было значительно меньше чем мальчиков [3].

Манифестом Александра I от 8 сентября 1802 г. было создано министерство народного просвещения. Целью министерства было забота об умственном и нравственном развитии молодого поколения. В 1804 г. была проведена школьная реформа и принято «Положение об училищах» [4]. Реформа носила показной характер, вопрос женского образования был обойден молчанием.

Новым этапом женского образования стало создание в 1843 г. епархиальных училищ для дочерей духовенства [5]. Через год местным властям было поручено открыть особые женские школы, в местах где было не менее 25 девочек одного возраста. В условиях крепостного права эти школы не привлекали учащихся.

В России в первой половине XIX в. утвердилась сословная организация женских школ. В Санкт-Петербурге 19 апреля 1858 г. было открыто первое в стране женское среднее учебное заведение. Оно получило название – Мариинское женское училище и находилось под покровительством императрицы Марии Александровны [6]. Мариинское женское училище в 1862 г. было преобразовано в гимназию, по ее образцу были созданы гимназии и в других городах России. Создание Мариинской гимназии в Санкт-Петербурге заложило основу системы женского среднего образования в стране. Женские гимназии «Ведомства учреждений императрицы Марии» были платными, оплата за обучение превышала плату в мужских гимназиях [7].

Вторая половина XIX в. прошла под знаком реформ Александра II. Реформы затронули практически все стороны жизни России, коснулись они и женского образования. Многие женщины хотели получить высшее образование, они могли посещать лекции в университетах, но были на правах вольнослушателей. В крупных городах России девушки из влиятельных семей, стали организовывать инициативные группы для открытия женских курсов с целью получения высшего образования [8]. Эти действия привели к открытию Бестужевских курсов, Высших женских медицинских курсов в Санкт-Петербурге, курсов В.И. Герье в Москве.

Первые систематические высшие курсы для женщин открылись в 1872 г. инициатором и организатором их был Владимир Иванович Герье [9]. В народе они получили название «вторым Московским университетом», но чаще их называли «курсами Герье». «Необходимо дать русским девушкам возможность высшего образования. – писал В.И. Герье, - Мысль эта приходила ко мне еще во время собственного студенчества. Она стала укореняться во мне во время моего преподавания истории в старших женских классах женского пансиона Брокгауза и так сказать, выложилась в определенный образ, когда я давал уроки племяннице друга Грановского А.В.Станкевича» [10]. Созданные В.И. Герье Высшие женские курсы в Москве, благодаря его настойчивости и последовательности он «сумел превратить в своеобразное отделение Московского университета, в то время недоступного для женщин» [11, с.110].

Владимир Иванович Герье родился 17 мая 1837 г. в селе Ховрино под Москвой. По отцовской линии его предки происходили из Южной Франции, отсюда такая не обычная для России французская фамилия. Его предки были протестантами и им пришлось в середине XVIII в. эмигрировать в Германию, а потом в Россию [12, 13]. Иоган Герье – отец

историка был управляющим у помещика в имении Дашково под Орлом, здесь прошли первые годы жизни Владимира. Екатерина Павловна Бруггер – мать Владимира, была дочерью обрусевшего немца [14, с. 419-420, 433].

В 1845 г. скончался Иоган и семья вынуждена была переехать в Москву. Владимир поступил в школу при лютеранской церкви. В школе проявились его способности к знаниям и огромная тяга к изучению языков. Отличительной чертой Владимира была потребность к труду. «Личный труд есть великое условие и главный рычаг человеческой культуры», - считал он [15, с.670]. В школе у него проявился интерес к истории.

После окончания школы Владимир был принят в пансион Эннкса, считавшимся лучшим учебном заведением в Москве. Окончив пансион и сдав вступительные экзамены В.И. Герье стал студентом университета. «Вся моя жизнь, - вспоминал он позже, - связана с Московским университетом. Я поступил в него в августе 1854 года на историко-филологический факультет» [16]. А.И. Герцен писал о Московском университете 30-50-х гг. XIX в. именно здесь «была умственная инициатива того времени» [17, с.71], он был «великим источником света и знаний для всей страны» [17, с.250], в его стенах начал свою деятельность профессор всеобщей истории Т.Н. Грановский, который «сильно двинул вперед Московский университет» [17, с. 210].

С первого курса Владимир увлекся историей благодаря лекциям профессора П.Н. Кудрявцева. Эти лекции, по его мнению, были «подобием утру раннего дня», они раскрыли глаза на разницу между школьными знаниями и наукой [14, с.419-420, 421]. Впоследствии В.И. Герье вспоминал, что лекции П.Н. Кудрявцева имели не только образовательное, «но и воспитательное значение; они служили не только введением в историю, но, можно сказать, откровением истории», а субъективных усилий разгадать тайну человеческих судеб» [18, с.147,597]. Став

известным профессором, Владимир Иванович отводил истории особую роль в формировании нравственности: «История представляет собой наиболее воспитательную из наук, т.е. наиболее способную содействовать воспитанию человека и общества» [19, с.1]. Взгляды на историю П.Н. Кудрявцева стали основополагающими для В.И. Герье, что проявилось в приоритете немецкой научной традиции.

Огромное влияние на начинающего историка оказал, его учитель профессор Т.Н. Грановский умевший «поднять своих слушателей на высоту научного идеализма» [14, с. 423]. Владимир Иванович ценил Тимофея Николаевича как основателя университетского преподавания всеобщей истории. Ему импонировал его конструктивный подход к истории: не позиция с заданным восприятием, а взгляд на историю как на процесс развития человечества. Сам ученик так же как и его учитель, рассматривал историю как всемирно-исторический процесс. Т.Н. Грановский верил в прогресс, источником которого являлись: наука и просвещение, они оказали глубокое воздействие на взгляды В.И. Герье.

Большое влияние на В.И. Герье оказал С.М. Соловьев. «С.М. Соловьев открыл мне смысл трудного и замысловатого явления – рост русского государства, этот трудный, медленный и вдруг мир удививший рост» [20]. Огромное впечатление на студента произвела «История России с древнейших времен» С.М. Соловьева, он считал ее «национальной историей», «национальным произведением в истинном, высоком смысле этого слова» [21].

В 1858 г. В.И. Герье окончил университет и был оставлен в нем для подготовки к профессорскому званию. Ограниченный в материальных средствах, молодой преподаватель стал давать уроки истории в кадетском корпусе и в женском пансионе мадам Брак. Работая в пансионе у В.И. Герье возникла мысль о необходимости организации в России высшего

женского образования. Он писал позже, что именно в это время «вопрос о содействии высшему женскому образованию русских девушек сделался одним из интересов моей жизни» [22]. «Не из отвлеченных соображений о равенстве между женщинами и мужчинами (В.И. Герье никогда не был сторонником эмансипации – С.П.), а из близкого знакомства с потребностью девушек в образовании возникло у меня убеждение в обязанности содействовать этой потребности и желание ее удовлетворения» [23, с.25], - писал он.

В России высшее образование женщины не могли получить в университете. Группа русских активисток феминисток во главе с А.Ф. Философовой, М.В. Трубниковой, Н.В. Стасовой выступили с инициативой открытия в Москве высших женских курсов. С аналогичным предложением выступил В.И. Герье. Министерство народного просвещения согласилось удовлетворить эту просьбу, но только на четыре года «в виде опыта» [24].

В 1872 г. благодаря инициативе и огромным усилиям В.И. Герье Высшие женские курсы были открыты в Москве. Это был «первый в России опыт систематического, цельного общеобразовательного курса с университетским характером» [25, с.47] для женщин. В народе они получили название «второй Московский университет».

Женские курсы существовали и раньше в Москве и Санкт-Петербурге, целью их было дать образование женщинам. Однако их организация не обеспечивала качественной подготовки слушательниц, не было четкого плана работы, преподавательский состав не отвечал требованиям высшего образования.

Первоначально Московские Высшие Женские курсы В.И. Герье были рассчитаны на два года. В первый годы было зачислено шестьдесят слушательниц, в 1886 г. к моменту закрытия курсов число слушательниц

составляло двести пятьдесят шесть [26, с. 859]. Правительство не выделяло средств на содержание курсов, они работали по принципу самоокупаемости. При открытии курсов весь их капитал состоял из пожертвованных средств жены В.И. Герье и ее тетки Е.К. Станкевич в сумме тысячи рублей. С 1873 г., со второго года существования курсов стали поступать субсидии в размере 500 рублей от Московского купеческого общества. Взносы и пожертвования от частных лиц составляли 2300 рублей в год. За три года сформировался капитал в сумме 4100 рублей [27, с.697]. В.И. Герье добился передачи курсам, для открытия медицинского факультета сто тысячи рублей по завещанию В.И. Астранова. При закрытии курсов капитал исчислялся 22000 рублей, положенных под проценты. Финансовые дела велись аккуратно, фиксировались все приходы и расходы [23, с. 14, 52, 64, 73-75].

По мысли В.И. Герье Высшие Женские курсы, должны были давать всебстороннее, энциклопедическое образование, соответствующее университетскому. В программу курсов входили: история, литература, астрономия, энциклопедия естественных наук, гигиена. Преподавателей было не много. На курсах в разное время работали: В.О. Ключевский, А.Н. Веселовский, Н.И. Стороженко, П.Г. Виноградов, М.С. Корелин, А.А. Шахов, Р.Ю. Виппер и др. Сам В.И. Герье преподавал мифологию, историю искусств, лекции по истории культурных идей, в которых рассматривал учения Д. Локка, Вольтера, Ш.Л. Монтескье, историю Французской революции.

Окончившие Московские Высшие Женские курсы В.И. Герье, слушательниц не получали никаких прав. Но несмотря на это их число росло из года в год. «Десятки и сотни женщин стекались на курсы из самых отделенных краев нашего отечества; их не останавливали ни тяжелый труд, ни отсутствие средств, ни предрассудки провинциальной

среды – все жертвы были ничтожны в сравнении с теми духовными благами, которые давало знание», - вспоминала курсистка З.С. Иванова [28, с. 316].

К середине 80-х гг. XIX в. В.И. Герье удалось организовать сплоченный коллектив единомышленников, верящих в силы и способности русских женщин осваивать достижения человеческой мысли. «Что побуждало нас дружно идти за Вами и поддерживать всеми силами Ваше дело, - писал В.О. Ключевский, - Это – скажу прямо – вера в русскую женскую голову. Вы были первый русский педагог, который отнесся с полным доверием к уму русской женщины, признал, что он безопасно может подняться на высоту высшего образования. Вы не только доверились уму русской женщины, Вы решились помочь ей самой уверовать в свой ум, в свою способность к высшему образованию» [29, с.179].

Московские Высшие Женские курсы В.И. Герье послужили примером для организации высших женских курсов в Санкт-Петербурге, Киеве, Казане, а также для реорганизации Лубянских курсов. Идею о необходимости высшего образования для женщин в России В.И. Герье активно пропагандировал в печати. «Потребность в высшем женском образовании настолько уже сильно обнаружилась в России, что государству и общественным властям необходимо принять меры к ее удовлетворению», - писал он в 1877 г. [15, с.697-698].

Размышляя о необходимости женского образования В.И. Герье пришел к выводу разделить его на четыре направления. Первое – техническое, второе – конторское и канцелярское дело, третье – медицина, четвертое – преподавание. Особое внимание он уделял четвертой категории. Размышляя о женском образовании В.И. Герье отмечал: «Высшие учебные заведения для женщин, кроме специальной цели

приготовления учительниц, должны служить к поднятию общего и научного образования среди женщин вообще» [15, с.690].

В.И. Герье считал необходимым распространения женского образования в гимназиях и отмечал: «Как бы ни усовершенствовалась педагогика, как бы ни были хорошо обдуманы программы женских гимназий, образование женщин будет неудовлетворительно, пока при этом будет упущено из вида, что при теперешнем состоянии цивилизации нельзя ограничиваться обучением женщин в детском только возрасте, что, кроме школьного образования, женщинам, принадлежащим к образовательному классу, необходимо дальнейшее, соответствующее зрелому сознательному возрасту образование» [15, с.691].

Предпринимаемые государством и обществом меры по развитию женского образования отставали от реальности жизни. При анализе женского гимназического образования В.И. Герье приходил к выводу, что «Россия, опередившая западные государства учреждением систематических женских гимназий, должна показать также пример в устройстве высших учебных заведений для женщин» [15, с.692].

Какие должны стать высшие учебные заведения для женщин? Такой вопрос задавал В.И. Герье, и сам отвечал: «Современной женщине прежде всего необходимо более основательное и обширное образование – а это она найдет в университете. Для женщин важно не то, чтобы две или три из них получили диплом на кандидата, магистра или доктора такой-то науки, а чтобы по возможности вся масса женщин, принадлежащих к образованным классам, были действительно образованы» [15, с.693].

В.И. Герье ставил две цели перед Московскими Высшими женскими курсами: «Поднять вообще уровень общего образования среди женщин и доставить тем из них, которые особенно к этому способны, возможность

настолько усовершенствоваться в избранных ими науках, чтобы быть учительницами во всех классах женских учебных заведений» [15, с.698].

Мечтал В.И. Герье об учреждении высших женских учебных заведений или лицеев для женщин во всех городах России где были университеты. Руководить этой системой женского образования, по его мнению, должно особое правительственное учреждение. Правительство было очень обеспокоенно такими идеями, боясь не контролируемого роста женского образования, Министерство народного образования своеобразно откликнулось на призыв Владимира Ивановича. Под предлогом перевода курсов на государственное обеспечение и необходимости разработки новых программ министерство закрыло курсы.

Курсы закрылись 15 мая 1888 г., одна из курсисток отмечала: «Закрывали окно, через которое лился широкими лучами свет науки, освещая и облагораживая женскую душу» [30, с.144]. При всем тягостном положении В.И. Герье оптимистично заявил собравшимся: «Высказанное Вами сегодня горячее участие в постигшей курсы судьбе представляется мне несомненным и драгоценным залогом того, что дело высшего женского образования не погибнет, но с торжеством выйдет из печальных недоразумений, мешавших его дальнейшему развитию, и окончательно упрочится» [31, с. 50-51].

Министерское распоряжение о закрытии курсов, В.И. Герье пытался обойти. Он продолжал читать лекции для женщин при обществе гувернанток, давал публичные лекции в Московском университете. «Герье, - вспоминал историк А.А. Кизеветтер, - и не думал отступить от своей идеи. Он стал выжидать удобного момента. Через несколько лет он поднял дело о создании в Москве уже не частных, а государственных женских курсов. Тут надо было по каплям продолбить камень. Герье и надел на Министерство народного просвещения со свойственным ему упорством.

Не смущаясь ни отказами, ни всякого рода осложнениями, ни бесконечной преднамеренной волокитой, он ездил в министерство. И, наконец, все почувствовали, что отделаться от этого человека невозможно. Своей настойчивостью он переупрямил самых упорных министерских Стародумов и добился своего» [32, с.58].

Вторично женские курсы в Москве открылись только в 1900 г., В.И. Герье расширил тематику преподавания, включив естественные науки. Для разработки новых программ были привлечены сотрудники В.В. Марковников, И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, Н.Е. Жуковский, лекции на курсах читали В.И. Вернадский, М.А. Мензбир, Т.К. Штернберн. На курсах было открыто три факультета: математический, естественный, словесный, в 1905 г. добавился четвертый медицинский.

Ведя педагогическую работу В.И. Герье выделялся среди других преподавателей. Обычно сдержанный, суровый, он не шутил со слушательницами, не терпел неопрятность, коротко стриженных причесок. Его боялись как экзаменатора, которого нельзя было обойти пустыми, громкими фразами, ублажить женской улыбкой. Слушательница С.К. Тимонова, вспоминала, как В.И. Герье был свидетелем ее плохого ответа на экзамене по истории искусства. «Ставьте двойку, единицу», - сказал экзаменатору Герье. Он строго глядел на меня, а я вся съежилась под этим взглядом и совсем замолчала» [33].

События 1905 г. резко обострили отношения В.И. Герье с либеральными преподавателями курсов. Политически радикально настроенные, они вели открытую революционную агитацию на курсах. Особенно в этом отличались историк А.А. Кизиветтер и экономист А.А. Мануйлов. В.И. Герье считал, что они разыгрывают «игру в революцию», жертвами которой станет молодежь. Назревал опасный конфликт, который разразился на ученом совете курсов. Несколько членов совета по

политическим мотивам отказали в поддержке В.И. Герье, как директору курсов. Владимир Иванович обратился к министру народного просвещения и к попечителю Московского учебного округа с просьбой о сокращении состава ученого совета [34]. Тем самым желая избавиться от своих политических противников. Позднее А.А. Кизеветтер оценивая этот поступок вспоминал, что в действиях В.И. Герье не было злой воли, «он просто не мог поступить иначе, не родившись заново» [32, с.58].

Весной 1905 г. В.И. Герье выехал на лечение за границу. По причине болезни он обратился к руководству университета продлить отпуск, разрешение было получено. Занятия в российских учебных заведениях, в связи с революционными событиями были отменены.

Несколько преподавателей Высших женских курсов выступили с инициативой о распространении на курсы действия, принятых временных правил 1905 г. для университетов. По этим новым правилам Ученому совету предоставлялось право избирать ректора университета. Министр народного просвещения В.Г. Глазов удовлетворил инициативу преподавателей.

6 октября 1905 г., в отсутствие В.И. Герье, Ученый совет Московских Высших женских курсов избрал новым директором курсов профессора В.И. Вернадского. Однако он отказался от этого поста, так как был утвержден в должности помощника ректора Московского университета. На новых выборах, проходивших 29 октября, директором был избран профессор С.А. Чаплыгин.

Действия Ученого совета Московских Высших женских курсов привели к тому, что В.И. Герье вынужден был полностью отойти от преподавательской деятельности на курсах. Однако это не отразилось на его отношении к своему детищу. Он выделил из своего личного капитала ежегодные выплаты окончившим курс в виде премий, определил

стипендии отлично обучающимся слушательницам и пособие на случай тяжелой болезни.

Значение Московский Высших женских курсов В.И. Герье для женского высшего образования можно выразить в следующих словах: «Если бы Владимир Иванович не сделал больше в жизни ничего, все равно его имя осталось бы в памяти, ибо он основал учебное заведение, которому было суждено внести весомую лепту в подготовку российского учительства» [35, с.56].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Кацалова Н.Ф.** У истоков женского образования в России // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Международной научной конференции г. Пермь., апрель 2011г. Т. 1. –Пермь: Меркурий. 2011. С. 58-61.
2. **Бецкой И.И.** Устав воспитания двухсот благородных девиц учрежденного е.в. императрицей Екатериной II. СПб., 1768.
3. **Зинченко Н.Е.** Женское образование в России: Ист. очерк / Николай Зинченко. - Санкт-Петербург: Комм[ерч]. скор[опеч]., ценз. 1901. - 46 с.
4. **Калинина Е.А.** Школьная реформа Александра I и «Положение об училищах» 1804 года // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. № 11. 2012. С. 192-202.
5. Об училищах девиц духовного звания. СПб., Синодальная типография. 1866.
6. Устав женских учебных заведений ведомства учреждений императрицы Марии, утвержденный 30 августа 1855 г. СПб., Типография К. Штремера. 1884.
7. **Жуковский Э.А.** Ведомство учреждений императрицы Марии: Исторический очерк. - Санкт-Петербург, 1884.
8. **Шохоль К.Р.** Высшее женское образование в России: (Ист.-юрид. очерк) / К.Р. Шохоль. - Санкт-Петербург: тип. Артели печ. пр-ва, 1910.
9. **Иванова Т.Н.** У истоков высшего женского образования в России: организационная деятельность В.И. Герье в свидетельствах современников // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 37 (175). История. Вып. 36. С. 169-176.
10. Научно-исследовательский отдел рукописей Российской государственной библиотеки (НИОР РГБ). Ф. 70. П. 32. Ед. хр.13. Л. 2.
11. **Дмитриев С.С.** Историческая наука в Московском университете в 60-90-х годах XIX в. // Вестник Московского университета. 1954. № 7.
12. **Иванова Т.Н.** В.И. Герье в кругу семьи и учеников // Мир историка: Владимир Иванович Герье: материалы научной конференции, Москва, 18-19 мая 2007 г. - Москва: ИРИ, 2007. С. 38-39;

13. **Иванова Т.Н.** Частная жизнь профессора В.И. Герье // История идей и воспитание историей: Владимир Иванович Герье: [сборник статей] / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. истории, О-во интеллектуал. истории; [под ред. Л. П. Репиной]. - Москва: ИВИ РАН, 2008. С 64-65.
14. **Воспомяная В.И. Герье:** Детство. Учение до получения кафедры // История и историки. М., 1990.
15. **Герье В.И.** Теории и практика женского образования // Вестник Европы. 1877. Апрель.
16. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 32. Ед. хр.1. Л. 6.
17. **Герцен А.И.** Собрание сочинений. Т. 8. М., 1975.
18. **Герье В.И.** П.Н. Кудрявцев в его учено-литературных трудах // Вестник Европы. 1887. № 9. С. 147;
19. **Герье В.И.** Лейбниц и его век. / Соч. Владимира Герье. Т. [1]-2. - Санкт-Петербург: печатня В. Головина. Т. 1. СПб., 1868. С. 1.
20. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 32. Ед. хр.1. Л. 21.
21. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 32. Ед. хр.1. Л. 31, 32.
22. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 32. Ед. хр.13. Л. 2.
23. **Воспоминания В.И. Герье** // Владимир Иванович Герье и Московские Высшие Женские курсы: мемуары и документы. Издательство: Московский Педагогический Государственный университет. М., 1992.
24. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 32. Ед. хр.3. Л. 1.
25. **Песковский М.Л.** Университетская наука для русских женщин // Русская мысль. 1886. № 11.
26. Вестник Европы. 1898. № 12.
27. Вестник Европы. 1897. № 4.
28. Юбилей профессора В.И. Герье // Русская мысль. 1898. № 12.
29. **Ключевский В.О.** Неопубликованные произведения / [Предисл. М.В. Нечкиной; Послесл. и коммент. Р.А. Киреевой, А.А. Зимина]. - М.: Наука, 1983.
30. **Цыганков Д.А.** Профессор Московского университета В.И.Герье (1837-1919) // Новая и новейшая история. 2002. №5.
31. **Герье В. И.** Речь при закрытии Высших Женских Курсов // Владимир Иванович Герье и МВЖК. Мемуары и документы. – М. 1997.
32. **Кизеветтер А.А.** На рубеже двух столетий: Воспоминания, 1881-1914 / [Вступ. ст. и коммент. М.Г. Вандакловской ; Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории]. - М.: Искусство, Б. г. (1997).
33. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 72. Ед. хр.21. Л. 10-11.
34. НИОР РГБ. Ф. 70. П. 71. Ед. хр.11.
35. **Боброва Л. А.** Высшие женские курсы профессора Герье в Москве (1872–1888 гг.) // Труды Московского гос. ист.-архив. ин-та. Т. 16. М., 1961.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А.И.ГЕРЦЕНА

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS OF A.I. HERCEN

ШАПОШНИКОВ Лев Евгеньевич - Заслуженный деятель науки РФ, Президент университета, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
E-mail: shaposhnikov_le@mininuniver.ru

SHAPOSHNIKOV Lev E. – Minin University, Ulyanov str., 1, Nizhny Novgorod, 603005, Russia. E-mail: shaposhnikov_le@mininuniver.ru

В статье отмечается, что Герцен особую роль в историческом процессе отводит человеческому разуму. Эти просветительские установки проявляются у мыслителя и по отношению к религии, которую он оценивает в целом отрицательно, доказывая ее негативное влияние на прогресс, - автор статьи критически относится к данному положению. Поскольку в развитии общества особое значение имеет его интеллектуальный уровень, постольку Герцен, как отмечается в работе, особое внимание уделяет образованию. Большое значение в развитии интеллектуальных способностей учащихся, как отмечается в статье, Герцен отводит гуманитарным наукам, тесно связанным с национальным компонентом в просвещении. Именно он должен противостоять «слепым» заимствованиям западных ценностей и, напротив, сохранять самобытные отечественные начала. Делается вывод об актуальности ряда идей мыслителя для современного российского общества.

The Article notes that Hercen attaches particular importance to human mind in the historical process. The philosopher applies these educational attitudes in relation to religion as well, which he treats negatively in general, proving its negative impact on the progress, - The author of the article is critical of this provision. Since the intellectual level is of particular importance in the development of society, Hercen, as his work shows, pays due attention to education. Great importance in the development of students' intellectual abilities, as it is stated in the article, is attached to the humanities, closely related to the national component in education. It is this component that should oppose to "blind" borrowing of Western values and, on the contrary, preserve the original national ones. It is concluded that a number of ideas of the philosopher are still acute for modern Russian society.

РАЗУМ; ПРОСВЕЩЕНИЕ; ОБРАЗОВАНИЕ; РЕЛИГИЯ; НАЦИОНАЛЬНОЕ; ПОЛИТИКА; СИСТЕМА

MIND; EDUCATION; RELIGION; NATIONAL; POLITICS; SYSTEM

Александр Иванович Герцен (1812-1870) – один из ярчайших отечественных мыслителей – родился в семье богатого помещика Н.Я.Яковлева. С самого детства он испытывал определенную отчужденность от дворянского общества, так как был незаконнорожденным сыном. Однако отец стремился дать ему хорошее домашнее образование, и он с юношества приобщался к отечественной и зарубежной литературной классике, а также знакомился с трудами известных естествоиспытателей. Поскольку уже в юношеском возрасте у Герцена к естественным наукам «развивалась... сильная страсть», он в 1829 г. поступает на физико-математический факультет Московского университета, который оканчивает в 1833 г. с серебряной медалью.

В годы учебы Александр Иванович написал ряд научных работ, посвященных методологии естествознания; в это время он также увлекался идеями утопического социализма, прежде всего взглядами Сен-Симона. А.И.Герцен и его друг Н.П.Огарев выступили инициаторами создания оппозиционно настроенного к властям кружка. В 1834 г. членов кружка «за пение дерзких песен» арестовывают, а в 1835 г. Герцена отправляют в ссылку (Пермь, Вятка, Владимир). Через 5 лет молодой мыслитель возвращается в Москву, затем - переезд в Петербург, но тут его снова арестовывают и за распространение «вредных слухов» ссылают в Новгород. В 1842-1847 гг. Герцен живет в Москве, занимается научной работой и пишет цикл статей «Дилетантизм в науке» и «Письмо об изучении природы». В этот период активно сотрудничает с западниками и полемизирует со славянофилами, прежде всего с А.С. Хомяковым. В 1847 г. мыслитель уезжает за границу и отказывается возвращаться в Россию, Николай I в 1850 г. своим указом объявил его «вечным изгнанником из пределов Российского государства».

За границей А.И. Герцен основывает большую русскую типографию, издает альманах «Полярная звезда» и вместе с Н.П. Огаревым газету «Колокол». Русский мыслитель достаточно быстро разочаровывается в буржуазном образе жизни, в котором доминируют вещные, потребительские интересы. Он начинает осознавать необходимость самобытного развития России, обосновывать идеи «русского крестьянского социализма». А.И. Герцен не оставил специальных работ, посвященных педагогическим темам, однако вопросы образования и воспитания находились постоянно в центре его внимания.

Русский мыслитель признавал большое значение философии не только для развития естественных наук, но и для понимания развития общества, взаимодействия личности и социума. Одной из важнейших проблем гуманитарного знания, по его мнению, выступает вопрос о направленности исторического процесса и о его движущих силах. С одной стороны, А.И. Герцен признает развитие человечества как единый всемирно-исторический процесс: сама «история – прогрессивное продолжение животного развития». Но, с другой стороны, если бы человечество «шло прямо к какому-нибудь результату, тогда истории не было бы, а была бы логика» [2, с. 27].

В отличие от прогнозируемых природных явлений человеческая история «вырабатывается медленно», разнообразно, она зависима и от направленности человеческой воли. В этой связи понятна неравномерность исторического развития, ибо «одни части рода человеческого достигли соответствующей формы и победили, так сказать, историю». Речь идет о Западном мире, который основы своей цивилизации довел «до таких границ», что «в последний час у него не хватает духу ни перейти их, ни довольствоваться приобретенным». Другие народы находятся «в разгаре деятельности и борьбы» и творят историю; наконец, третьи этносы

«ГОТОВЫ ДЛЯ ВСЯКИХ СЕМЯН, ДЛЯ ВСЯКИХ ПОСЕВОВ И ВСЕМ ДАЮТ НЕИСТОЩЕННУЮ, ТУЧНУЮ ПОЧВУ» [2, с. 386].

Историческая Русь принадлежала именно к этой последней формации, но сейчас она приближается ко второму – творческому – уровню. Да, Россия с начала XVIII века «находила в Европе свои модели... тянулась за ней во всем, подражала ей», но, побывав у европейцев «в выучке», мы теперь «умеем ходить самостоятельно» [2, с. 503]. Этот самостоятельный путь связан с крестьянской общиной, опираясь на которую можно создать принципиально новый социалистический строй. Именно последний «предвещает России великую будущность», ее особую роль в мировой истории.

Анализируя философию истории А.И. Герцена, исследователь его творчества В.С. Семенов делает вывод, что у него «имелся здесь непосредственный предшественник – это Петр Чаадаев». Последний также утверждал, что «историческая юность» русских сулит им великое будущее [см.: 5, с. 309]. С В.С. Семеновым соглашаются и авторы статьи о Герцене в энциклопедии «Русская философия» А.Т. Павлов и А.В. Павлов. Они также считают, что русский мыслитель «развил мысль Чаадаева о том, что отсталость России может стать ее преимуществом» [4, с. 120].

Однако, на наш взгляд, можно говорить лишь о формальном созвучии идей П.Я. Чаадаева и А.И. Герцена, в содержательном же плане они радикально различаются. Обратимся к «Апологии сумасшедшего», в которой басманный философ сформулировал тезис о том, что «мы пришли после других для того, чтобы делать лучше их» [6, с. 157]. Однако, с его точки зрения, «делать лучше» не означает опираться на отечественные традиции, на самобытные начала культуры и истории. Все дело в том, что в нашем прошлом, по мысли Чаадаева, нет оснований, на которых «можно утвердить наше будущее». В этой связи Петр Великий и обратился к

европейской цивилизации, которая «является последним выражением всех прежних цивилизаций». Поэтому Россия должна «смирненно искать элементов своего дальнейшего прогресса не в своей истории, не в своей памяти» [6, с.152]. Для П.Я. Чаадаева эти «элементы прогресса» находятся в Западном мире, именно приобщение русских к европейским ценностям и позволит им выполнить свое предназначенное. Совершенно иная позиция у А.И. Герцена. Да, «мы побывали у Европы в выучке», но теперь становится ясным, что русские имеют «иное происхождение и иную традицию». В силу этого они «идут своим весьма трудным путем, не восхищаясь вашим». Более того, Россия ни в ком не нуждается, так как «мы часть света между Америкой и Европой, и этого для нас достаточно», а Старый свет уже не представляет собой единственную, т.е. «всю, цивилизацию» [2, с. 505].

Итак, у П.Я. Чаадаева великое будущее России связывается с преодолением ее самобытных начал; напротив, у А.И. Герцена – с их развитием. Следует также отметить идею последнего о том, что Россия – «особая часть света», предвосхищающая евразийские построения о наличии особой российской цивилизации.

А.И. Герцен, как мы уже отмечали, большую роль в историческом процессе отводил направленности человеческой воли. В этой связи возникает вопрос: «Какие факторы определяют активность человека?». Для русского мыслителя зависимость человека «от среды, от эпохи не подлежит никакому сомнению». Однако в то же время индивид «свободнее, нежели обыкновенно думают». Все дело в том, что человеческий организм может «воспитываться, отклоняться от назначения, прилаживаться к влияниям до тех пор, пока отклонения не отрицают его особенности, его индивидуальности, то, что составляет его личность» [2, с. 41]. Если же среда начинает доминировать, то тогда индивид вступает в

борьбу и в результате «организм побеждает» или погибает его своеобразие. Особое значение в самоопределении человека имеет разум, но он в ходе исторического процесса «вырабатывается трудно, медленно», и у различных индивидов его развитие неодинаково.

А.И. Герцен пытается, опираясь на уровень интеллектуального потенциала личности, определить ее роль в обществе и истории. Он стремится обосновать положение, согласно которому, «чем больше сознания, тем больше самобытности», а значит, и вклада индивида в прогрессивное развитие. Напротив, «чем меньше сознание, тем связь с средою теснее», а это приводит к покорности, к «перенесению всей самобытности лица на всеобщие безличные сферы» [2, с. 103].

Итак, философия истории А.И. Герцена не может быть названа материалистической, ибо именно духовные факторы, с его точки зрения, являются решающими в историческом процессе. Не уровень развития производительных сил, не способ производства определяют состояние социума, а «степень сознательности» его членов, так как именно «на неразумье и невежестве зиждется вся прочность существующего порядка» [2, с. 539]. Эти просветительские установки проявляются у Герцена и по отношению к религии, которую он рассматривает как «частный факт в душе людей». При этом Александр Иванович готов признать в определенные исторические моменты «величие и пользу веры»; в то же время мыслитель убежден, что «религиозному воззрению любовь к истине... непонятна» [2, с. 337].

Провозглашая антагонизм веры и разума, он доказывает, что «честный союз науки с религией невозможен». Сторонники подобного союза не только не проясняют человеческое сознание, а, напротив, «оставляют людей в совершенном хаосе сбивчивых понятий», так как в результате этих построений «молитвы о дожде смешаны с барометрами,

химия – с чудесами, телеграфы – с четками» [2, с. 389]. Примитивизация религиозного мировоззрения – одна из характерных особенностей взглядов мыслителя. Отсюда и сугубо негативное отношение к русскому православию, так как духовенство и монахи «исключительно заняты жизнью загробной, нимало не заботясь о народе». Однако, противореча сам себе, А.И. Герцен все-таки вынужден признать, что «народ с доверием слушает монахов» [2, с. 165]. При оценке роли Русской православной церкви ему изменяет историческое чутье, просветительские штампы приводят к игнорированию значения восточного христианства в становлении русской государственности, в развитии национального самосознания и культуры. На этой почве у А.И. Герцена происходила полемика со славянофилами, которые, по его мнению, отреклись «от собственного разума и собственных знаний, устремились под сень креста греческой церкви» [2, с. 139]. Это говорилось об интеллектуальной элите русского общества, о людях, стремившихся соединить православие с просвещением, предлагавших программу «воцерковления философии».

Более того, один из главных тезисов А.И. Герцена об особом пути России при игнорировании ведущей роли православия в отечественной истории лишается одного из существенных оснований. Если духовные факторы выступают определяющими в социальном развитии, то как же можно не учитывать важнейший из них – православие? Поэтому, противореча самому себе, он все же признает, что «нравственность русского народа может только сложиться на тех основаниях, которые составляют его религиозно-общественную особность» [2, с. 444]. А ведь нравственные установки выступают в качестве того «первоначального факта», который во многом определяет поведение индивида в целом.

Итак, русский мыслитель негативно относится к религии, она, с его точки зрения, мешает социальному прогрессу, ибо для последнего «ничего

не нужно кроме знания». При этом «сила знания неотразима», хотя оно «не имеет принудительных средств». Но именно результаты процесса познания, добытые в его ходе истины освобождают «нас от страха» и учат «нас избегать вредных действий».

Отсюда понятно, какое большое значение А.И. Герцен придавал образованию, так как именно оно приобщает к основам наук. Он признает, что процесс овладения науками в России начался при Петре I и был «всецело под влиянием Запада». В этой области наше отечество достигло определенных успехов: складывается система образования, появляются высшие учебные заведения во главе с Московским университетом, который становится «храмом русской цивилизации» [2, с. 121].

Однако развитие просвещения в нашем отечестве, как отмечает А.И. Герцен, носит антиномичный характер, так как, с одной стороны, «образование и науку подали нам на конце кнута» [2, с. 176]: приобщение к западной учености было не добровольным делом граждан, а «обусловлено видами власти», ее пониманием необходимости экономического, военного, культурного развития. При этом правительство использовало не только методы принуждения, но также «приманивало детей в школы разными привилегиями». Такая политика дала свои плоды, и уже с начала XIX в. «жажда образования овладевает всем новым поколением».

Казалось бы, цель достигнута и в обществе утвердилась тенденция к «развитию умственной деятельности». Однако по мере расширения образовательного процесса проявилась и другая сторона этого явления. Все дело в том, что люди, приобщенные к знаниям, становятся независимыми личностями, «дурно относящимися к петербургскому режиму». Большинство из них никогда не были и не будут революционерами, они склоняются к либерализму. Последний же

«умел...соединить постоянный протест против правительства с постоянной покорностью ему» [2, с. 395]. Но даже либеральные идеи вызывали у власти «страх и отвращение», так как она увидела в них «покушение» на основы существующего строя.

В силу этого политика Николая I заключалась в том, что он старался «отрезать Россию от Европы, убить просвещение». Поэтому начинаются гонения против «российских университетов, против идей, против науки» [2, с. 177]. Но умственное развитие России остановить не удалось, более того, именно «образование у нас кладет предел, за который много гнусного не ходит». Оно становится своего рода «чистилищем и порукой», обеспечивающими определенную солидарность людей, им обладающих. Поэтому все усилия правительства, «тайной полиции и полицейской литературы» превратить просвещение в последнее орудие власти не увенчались успехом. Интересно отметить, что А.И. Герцен специально подчеркивает, что «на Западе это не так» [2, с. 381]. В Западной Европе среди интеллигенции преобладает настроение конформизма, позволяющее «всему образованному миру идти в мещанство». Вместо высших духовных устремлений начинают господствовать материальные интересы, в результате «с мещанством стираются личности, но стертые люди сытее» [2, с. 355].

Интересно, что именно А.И. Герцен подметил особенность отечественного просвещения, проявляющуюся в синтезе образовательных и воспитательных начал. Более того, с его точки зрения, подобный синтез дает «практическое направление мысли», в результате которого появляется «желание разумнее, целесообразнее устроиться» [2, с. 466]. Речь идет о более совершенном социальном организме, так как становится ясным «недостаточность прежних гражданских идеалов». Особенно явственно эта тенденция стала проявляться в период царствования Александра II, ибо

«начинается пробуждение целой страны». В авангарде этого пробуждения шла студенческая молодежь, так как «со всех сторон врывался в аудиторию говор об общественных делах» [2, с. 422]. Университеты становятся центрами реформаторской мысли, однако наряду с обсуждением реальных планов развития России начинают появляться в студенческой среде радикально настроенные молодые люди. Достаточно вспомнить прокламацию «Молодая Россия», появившуюся в 1862 г. В ней содержатся призывы к немедленной революции, к захвату власти, к установлению «диктатуры революционного меньшинства». А.И. Герцен, хотя и пытался объяснить эту прокламацию юношеским максимализмом, все-таки считал ее несвоевременной и нереалистичной: она писалась людьми, которые не знают народа. С его точки зрения, «дикие призывы к тому, чтобы закрыть книгу, оставить науку и идти на какой-то бессмысленный бой, разрушения, принадлежат к самой неистовой демагогии и к самой вредной» [2, с. 546].

Радикальные выступления студенческой молодежи давали повод консервативно настроенным силам требовать пересмотра университетского Устава 1863 г., который предоставлял этим учебным заведениям достаточную широкую автономию. Напомним, что М.Н. Катков был главным идеологом этого (консервативного) направления. А.И. Герцен, напротив, защищал автономию университетов, считая чрезмерное вмешательство государства во внутреннюю жизнь высших учебных заведений «безусловно вредным» для образовательного процесса. Он напоминает правительству, что «с системой стеснения образования оно дошло до падения Севастополя» [1, с. 149]. Более того, если власти хотят иметь больше хороших чиновников и офицеров, учителей и врачей, то им необходимо позаботиться об увеличении числа студентов, о расширении сети университетов. И этот процесс, по мысли А.И. Герцена,

интенсифицируется, в результате даже «уровень провинциальных университетов подымается выше и выше и подымается без малейшего содействия правительства» [1, с. 150]. С последним утверждением нельзя полностью согласиться: все-таки в эпоху Александра II росло финансирование, выделяемое на высшую школу, существовала система заграничных командировок и стажировок для преподавателей, тратились существенные средства на комплектование университетских библиотек, в том числе закупались научные издания на иностранных языках.

Однако университеты составляют лишь верхнюю часть системы образования. Существующие гимназии, реальные училища, народные школы не в полной мере удовлетворяют потребности общества в образовании. Вот почему мыслитель с таким вниманием относился к организации воскресных школ, в которых приобщались к грамоте как взрослые, так и подростки. Он высмеивает донос шефа жандармов кн. В.А. Долгорукого о том, что «воскресные школы – зародыш огромного тайного общества» [1, с. 151], или попытки одного из директоров гимназии отказать в открытии на ее базе воскресной школы под предлогом заботы о паркете, который испортят «грязные ученики с улицы». А.И.Герцен был убежден: «завязавшиеся плоды образования» не сможет остановить никакое правительство. Этот вывод относится и к развитию женского просвещения, так как женщины и девушки все более пробуждаются от «умственной спячки», они «жадно устремились к новым учениям» [2, с. 519]. Однако правительство с подозрением относится к эмансипации женщин, особенно к их желанию получить высшее образование. Так, министр народного просвещения Е.В. Путятин на просьбу Харьковского университета разрешить «девице выслушать курс медицины» вместо положительного ответа, чтобы «затянуть дело», приказал послать ее документы «на рассмотрение советов всех университетов» [1, с. 153].

Не остался в стороне Александр Иванович и при обсуждении вопросов о реформировании гимназического образования. Мыслитель понимал важность изучения гуманитарных предметов. Но он был против программы М.Н. Каткова и его сторонников, предусматривающей тотальное господство греческого и латинского языков в обучении гимназистов. А.И. Герцен хорошо понимал причину, вызывающую у правительственных чиновников любовь к классическим языкам. В письме к Н.П. Огареву он цитирует слова министра просвещения Д.А. Толстого: «Еще шесть лет латыни – и вы увидите, как уgomонится наша молодежь» [1, с. 188]. Русский мыслитель выступает за гармоничное сочетание гуманитарного и естественнонаучного начал в общем образовании, которое позволит подготовить «полезных деятелей» для общества.

Итак, такие антиподы, как М.Н. Катков и А.И. Герцен, уделяют большое внимание анализу проблем образования в пореформенную эпоху. Однако они при этом дают противоположные оценки роли государства в этом процессе. Так, если у первого «главным двигателем просвещения в России является правительство», то у второго умственное развитие «пробивает себе дорогу» вопреки действиям власти. Однако и тот и другой признают необратимость развития просвещения, его все большую распространённость среди различных слоев населения.

В идейном наследии А.И. Герцена, кроме общих оценок значения образования как для личности, так и для общества в целом, содержатся размышления и об основных принципах усвоения знаний. Научный прогресс, по его мнению, приводит к тому, что классическое образование перестает доминировать, так как «теперь все больше занимаются естественными науками». Однако у узкого специалиста в сфере естествознания часто не хватает «того общего очеловечения, которое именно и называется «humaniora»» [2, с. 553]. Одним из средств,

восполняющих пробелы в гуманитарном образовании, является чтение, без которого «нет настоящего образования, нет и не может быть ни вкуса, ни слога, ни многосторонней шири» [1, с. 159].

При этом читать надо не все подряд, а только «дельные книги». Заботясь о самообразовании своего сына А.А. Герцена, который в основном занимался естественными науками и медициной, он составляет специальную «записку» с перечнем необходимых изданий. В этот перечень вошли и произведения античных авторов (Гомера, Софокла), и сочинения Шекспира и Гете, понимание которых «равняется целому университету». Особое внимание отводится исторической литературе: «ее постоянно надобно читать». В историческом повествовании, в отличие от науки, берущей «последний очищенный труд», читатель вместе с автором «переживает века». В результате у индивида вырабатывается определенная ценностная ориентация, он начинает задумываться о причинах социальных явлений, о своем месте в истории. Знакомство с содержанием газет и журналов также полезно, но все-таки оно ни в коем случае не может сравниться с чтением серьезных книг, без которых «человек не есть полный человек» [1, с. 169].

Важнейшим элементом гуманитарного образования является также изучение философии. Одной из главных закономерностей познания, по Герцену, выступает необходимость усвоения «общего взгляда» на изучаемый феномен. Если это происходит на основе правильной «общей формулы», то тогда «вы почти никогда не ошибаетесь в частном приложении... если не измените ей сознательно или бессознательно» [2, с. 485]. Философия как раз и призвана методологически вооружить исследователя, помочь ему в многообразии изучаемых явлений выделить их сущностные основания. Мыслитель предупреждает, что без знания философии «легко можно впасть в ремесленничество науки» и тогда «за

множеством фактов потерять общность дела» [1, с. 168]. В то же время философские построения могут быть и ошибочными: так, в письме к сыну А.И. Герцен специально интересуется, кто в университете читает философию и что «читает и чем руководствуется». Узнав, что среди профессоров был К. Фогт, известный швейцарский физиолог и философ, он замечает: «...надобно слушать Фогта, но о философии он говорит все же вздор» [2, с. 554]. Речь идет о вульгарном материализме, сторонником которого был ученый.

В «Опыте бесед с молодыми людьми» русский мыслитель отмечает, что часто юношам кажется, что в научных книгах все «скучно, трудно, бледно и мертво». Он с этим не согласен и считает, что «ни трудных, ни скучных наук вовсе нет при условии правильной методики их изучения». Необходимо начинать с «азбуки» того или иного предмета, то есть «начинать сначала и идти в каком-нибудь порядке». Самые трудные разделы – это те, «которые требуют механических усилий памяти и соображения», но при концентрации внимания и это «легко делается».

Правильное овладение основами наук должно стремиться избегать «ложных сведений», так как они еще больше «нас останавливают и сбивают», чем просто незнание каких-то сторон изучаемых предметов и явлений. Основываясь «на ложном и неполном пониманье, на произвольных предположениях, как на решенном деле, мы быстро доходим до больших ошибок» [2, с. 322]. По мнению русского мыслителя, преодолеть заблуждения в ходе изучения наук поможет оценка явлений и предметов «с точки зрения здравого смысла». Именно опора на него позволит «приобрести сколько хотите знаний из огромных запасов наблюдений и фактов». Однако если во времена А.И.Герцена «здравый смысл» еще в какой-то мере мог помогать научным исследованиям, то по мере развития науки становилась все очевиднее его ограниченность. Более

того, многие достижения в современных областях знания прямо противоречат «здравому смыслу». С другим тезисом мыслителя о том, что образование должно «научить вас спрашивать», вполне можно согласиться [см.: 2, с. 323]. Действительно, сам характер вопросов свидетельствует, насколько человек разбирается в обсуждаемой проблеме. В целом в сфере естествознания он находился на позициях гносеологического оптимизма.

Мы уже отмечали, что А.И. Герцен выделял особенности российского просвещения, в частности единство образования и воспитания. В этой связи возникает вопрос о национальном компоненте в просвещении молодого поколения. Эта проблема особенно остро встала перед ним после смерти супруги, когда он один стал нести груз ответственности за детей. Для своей старшей дочери, которой было 7,5 лет, он нашел педагога из немок М. Мейзенбург, которую оценивал как «умную и образованную особу». Однако ни русского языка, ни русской культуры она не знала. Поэтому, как вспоминает М. Мейзенбург, заботливый отец ее воспитанницы стремился приобщить учительницу к русской литературе, «читая отрывки из Пушкина, Лермонтова, Гоголя», а также к отечественным традициям, «живо и ярко описывая...русские нравы и русские характеры». Однако, как признавалась Мейзенбург, «русский язык, русские интересы не были мне настолько близки, чтобы вполне удовлетворить меня» [1, с. 202]. Поэтому после приезда в Лондон семьи Огаревых на первый план в деле образования и воспитания детей выходит Наталья Алексеевна Огарева, так как именно с ней связывалась надежда на приобщение их «к родным корням».

Мейзенбург с горечью вспоминает, как она видела, что «Герцен с каждым днем все более желал преобладания русского элемента в воспитании детей и становился равнодушным ко всем связям, которые поддерживал до тех пор с душевной симпатией» [1, с. 202]. Особое

внимание мыслитель обращал на знание детьми русского языка, ибо, «кто не говорит на моем языке... не будет знать, чем я был» [1, с. 186]. В письме к старшей дочери, которой уже шел восемнадцатый год, Александр Иванович как бы подводит итог воспитания девушки. Он обращает ее внимание на необходимость оставаться «в душе русской девушкой» и хранить «в себе это чувство родства и сочувствия к нашей форме» [1, с. 178]. Иными словами, причастность к отечественным традициям является для Герцена одним из важнейших критериев воспитанности. И надо сказать, что ему в целом удалось привить детям интерес к России и ее культуре.

В этой связи встает вопрос о патриотизме Герцена. У мыслителя много негативных оценок России, но он подчеркивает, что существует полный разрыв «между Россией национальной и Россией европеизированной».

Процесс европеизации, с одной стороны, сопровождался развитием просвещения, появлением «живительных соков», изменяющих русскую жизнь. Но, с другой стороны, он затронул лишь небольшой слой россиян и привел правительство к отделению от народа. К тому же образованность начинает, как мы уже отмечали, «сопругаться с оппозиционностью», в результате власти не замедлили «отречься от образования во имя самодержавия». Именно с этого времени, т.е. с эпохи Николая I, «единственной целью царизма остался царизм». Критический настрой мыслителя в его рассуждениях о России относится прежде всего к самодержавию и связанной с ним бюрократии. Он принципиально отделяет себя от тех сил, которые испытывают ненависть не к правительству и чиновничеству, а «просто-напросто гулом ко всему русскому». Поэтому Герцен не соглашается с П.Я. Чаадаевым, предлагавшим отказаться от «коренных оснований народной жизни», и

подчеркивает, что «мы видим все по-другому, мы рассматриваем русскую историю с иной точки зрения» [2, с. 130]. Нами уже подчеркивалось, что эта «иная точка зрения» связана не с преодолением, а с сохранением самобытных начал русского народа. Несмотря на полемику по ряду вопросов со славянофилами, русский мыслитель разделяет их взгляды на нацию как «органическое, самобытное и ограниченное существо» [2, с. 548]. Ограниченность понимается не в негативном смысле, как неразвитость, а противопоставляется всеобщности, т.е. распространение этноса имеет свои границы. Естественно, что подобная трактовка предполагает развитие нации через углубление «органических и самобытных» начал.

Русский мыслитель подчеркивает, что «господствующая ось», около которой шла его жизнь, – это «отношение к русскому народу, вера в него, любовь к нему» [2, с. 415]. Поэтому мы никак не можем согласиться с упреками в адрес А.И. Герцена в том, что его агитация внедряла «в массовое сознание антипатриотические, космополитические доктрины» [3, с. 23]. Подобные утверждения исходят из отождествления самодержавия с русскостью, однако, на наш взгляд, это принципиально неверно. Да, русский мыслитель был противником абсолютной монархии, он явно недооценивал роль православия в формировании национального самосознания, но при этом он еще более радикально отвергал западноевропейские порядки и был убежден в великой будущности русского народа – это был стержень его пропаганды.

Следует подчеркнуть актуальность (и для современной России) идей мыслителя, таких, как отношение к гуманитарному знанию, признание методологической роли философии в познании, внимание к национальному компоненту в образовании и воспитании.

Подводя итог, подчеркнем: сложные, в чем-то противоречивые взгляды А.И. Герцена нуждаются в серьезном и объективном анализе, в преодолении штампов, существующих в оценке его творчества, в том числе и педагогических идей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. А.И. Герцен о воспитании. М.: Учпедгиз, 1948. 215 с.
2. Герцен А.И. Соч. в 2Т., Т.2. М.: Мысль, 1986. 654 с.
3. Климаков Ю.В. Предисловие // Катков М.Н. Идеология охранительства. М.: Институт русской цивилизации, 2009. 800 с.
4. Павлов А.Т., Павлов А.В. Герцен А.И. // Русская философия. Энциклопедия. М.: Алгоритм, 2007. 736 с.
5. Семенов В.С. Александр Герцен. М.: Современник, 1989. 384 с.
6. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М.: Современник, 1989. 623 с.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ
HIGHER EDUCATION IN RUSSIAN FEDERATION: HISTORY AND MODERNITY

ЯГЬЯ Талие Саидовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономическая теория», Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)
E-mail: talie2006@mail.ru

YAGYA Talie S. – Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI". Pr .Popovs street 5, Saint-Petersburg, 197376, Russia.
E-mail: talie2006@mail.ru

Данная работа посвящена исследованию системы высшего образования в РФ. Рассмотрены различные взгляды ученых относительно понятия образования, а также факторы, оказывающие влияние на российскую образовательную систему. Кроме того, в ней изложена история становления высшего образования в России. Значительное внимание в ней уделяется современному высшему образованию, его особенностям. Отмечается, что преподавание в сфере высшего образования должно носить практико-ориентированный характер. Указаны проблемы в развитии современного высшего образования. В работе говорится и о высшем образовании в сфере международного сотрудничества.

This work is devoted to the study of the education system in Russian Federation. Various views of scientists regarding the concept of education and factors influencing the Russian educational system are considered. Besides, the work lays out the history of the formation of higher education in Russia. Considerable attention is paid to modern higher education and its characteristics. It is noted that teaching in the area of higher education should be practical-oriented. Problems of the development of modern higher education are mentioned. The work also refers to higher education in the field of international cooperation.

ОБРАЗОВАНИЕ; СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; УНИВЕРСИТЕТ; РЕФОРМИРОВАНИЕ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ; МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

EDUCATION; EDUCATION SYSTEM; HIGHER EDUCATION; UNIVERSITY; REFORMATION; EDUCATIONAL PROGRAMMES; INTERNATIONAL COOPERATION

В современном обществе образование рассматривается как процесс получения человеком определенных знаний, навыков и умений с целью их применения в профессиональной деятельности. Сегодня

образование – это определенный вектор экономики страны и хозяйства страны, в котором включены образовательные учреждения, обеспечивающие обучение и передачу знаний. В тоже время можно считать образование процессом становления, самоопределения и самореализации личности. Этот процесс имеет в РФ многоуровневую (поэтапную) систему. Множество образовательных учреждений, созданных в России, обеспечивают население разными видами образования. Работа каждого из которых регулируется Министерством образования РФ. Образовательный процесс имеет огромное влияние на развитие производительных сил общества. Этот процесс, в определенной мере, способствуя интенсивному развитию и созданию высокотехнологичного производства, несомненно приведет к прогрессу, к конкурентоспособности страны. Поэтому в сегодняшнее время речь идет о непрерывности образования, образовательного процесса. После получения высшего образования можно продолжить образование, к примеру, в РФ, в докторантуре, ординатуре, аспирантуре, выпускающие специалистов более высокой квалификации. Непрерывность образования означает, что человек будучи дипломированным специалистом в одной области постоянно повышает свою квалификацию на различных курсах, стажировках, семинарах. Кроме того, он может получить и второе, и, если ему крайне нужно, третье высшее образование, что позволит ему не только дополнить, но и приумножить имеющиеся знания совершенно новыми, но также откроет перед ним значительно большие перспективы для карьерного роста.

Среди различных видов образования, высшее образование в современном мире занимает важнейшее место в жизни и развитии общества. Ежегодно каждый человек проходит поэтапно различные ступени образования, начиная от дошкольного, заканчивая высшим. За

этот период времени у него формируется собственное мировоззрение, вырабатывается своя позиция по многим насущным вопросам, появляются определенные взгляды на многие ситуации, а также приобретаются опыт и необходимые знания, которые он будет применять в будущем. К высшим учебным заведениям относятся университеты, институты, академии. При получении высшего образования человек становится специалистом в соответствующей сфере, где им и применяются полученные при обучении знания.

По вопросу о понятии образования, в том числе высшего образования, на сегодня нет единого мнения. Одни говорят, что образование есть «единство процессов обучения, воспитания и результата» [1], другие рассматривают его как «результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития интеллектуальных качеств личности; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду» [2, с.26], третьи считают, что «образование шире обучения, так как последнее включается в образование» [3, с.61]. Есть мнение, согласно которому процесс обучения отличается от образования [4, с.5]. Также существует утверждение, что «образование - процесс передачи обществом знаний, навыков, ценностей от одного человека или группы другим людям» [5]. В толковом словаре Ожегова С. И. указывается на то, что образование – это то, что мы получили в результате обучения, а «обучение, в свою очередь, раскрывается через понятие учить. Учить – это передавать кому-нибудь какие-нибудь знания, навыки» [6, с.436].

В Конвенции о признании квалификаций, под высшим образованием подразумевают определенные курсы обучения, задача которых – подготовить специалистов [7]. На наш взгляд, самая разумная формулировка высшего образования указана в Государственном

образовательном стандарте высшего профессионального образования, где сказано, что «это такое образование, которое получено на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным стандартом, и которое завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании» [8]. Образование также считают определенным гарантом безопасности государства, так как благодаря квалифицированным кадрам регулируется как военная, так и техническая безопасность страны [9, с.25]. С этими высказываниями относительно понятия образования, в том числе и высшего, можно согласиться. Такое множество мнений свидетельствует о многогранности образовательного процесса. Поэтому это дает основание утверждать, что высшее образование сегодня является неотъемлемой частью непрерывного образовательного процесса, в результате которого высококвалифицированные специалисты совершают новые открытия и прорывы в самых различных отраслях науки.

Система высшего образования зародилась еще с древности, а именно в средние века, где были зафиксированы первые школы, академии и университеты. Изначально преобладали образовательные учреждения античного типа, где обучали духовенству. После происходит развитие академий и становление первых университетов. Именно европейская система высшего образования положила фундамент, на который позже ровнялись остальные страны. Профессиональные школы в XI веке служили базой для создания университетов. По желанию отдельных магистров кафедральных школ, создавались сообщества интеллектуалов, которые утверждали права на то, чтобы заниматься, чем они хотят [10, с.49].

Необходимость в образовании была из-за нехватки развития медицинских и юридических знаний. Образование в древности не имело широкой направленности, поэтому создавались необходимые народу медицинские факультеты, юридические, теологические и др. Преподавание велось на латыни, студенты обязаны были посещать лекции, также защищать квалификационные работы. Изначально, университеты представляли собой автономные учреждения, где государство не играло весомой роли. Постепенно, государство стало принимать активное участие в создании и жизни университета, так как благодаря образовательным учреждениям происходил приток студентов в страны, где имелись ведущие университеты. Постепенно эта система начала распространяться в России. Но в России государство изначально играло большую роль, так как в древности университеты создавались благодаря магистрам, а в России благодаря правительству.

В конце XII – в начале XIII века появляются первые университеты. Слово «университет» образовано от латинского слова «universities», что означает «целостность», объединения педагогов и студентов. Понятие университет имеет множество определений, например, «ученая корпорация», «корпорация магистров и учащихся» [11, с.5]. Существует предположение, что слово «университет» впервые использовали для обозначения императорского университета в Константинополе (425 г.), который был учрежден по распоряжению императора Феодосия [12]. В средневековые времена под понятием «университет» подразумевали союз людей, т.е. корпорацию «людей учения», а не объединение ученых в современном представлении. В то же время целью ученых занятий в Средние века являлось «не получение нового знания, а сохранение и упорядочивание имеющегося» [13].

Зарождение университетов в Европе происходило в период феодальной раздробленности. В европейском обществе наступило то время, когда появилась потребность в них, где можно было изучать медицину, философию, право. Первые университеты возникли в Италии, затем - университет в Париже (1200 г.), далее появились и другие европейские университеты: Оксфордский (1206 г.), Неапольский (1224 г.), Кембриджский (1231 г.), Лиссабонский (1290 г.). В открытии университетов самой решающей была инициатива церковных и светских властей. Известность преподавателей в этих университетах притягивала студентов из разных стран. Для того, чтобы стать университетом, необходимо было иметь особые документы, которые подписывались римским папой или светской властью. Эти документы позволяли иметь университетскую автономию (собственный суд и управление), а также давало право освобождать студентов от военной службы [14, с.104]. Бывали случаи, когда выпускникам присваивались титулы «граф права», что давало им признание во всем мире, а также славу их преподавателям.

Выделяют два главных типа университета: болонский и парижский. Болонский университет был образован студентами, которые приехали из разных государств. Они хотели обучаться римскому праву, поэтому приезжали в Болонью за лучшими знаниями известных магистров. Этот тип еще называется студенческим, потому что все дела университета решались студентами. Кроме этого, такое студенческое самоуправление стали активно использовать испанские университеты [15, с.106-108]. Что касается парижского типа университетов, то они также с помощью большого количества людей, объединения, отстаивали свои права на знания. Но здесь магистр играл главенствующую роль, а не студенты. Другие образовательные учреждения, которые формировались позже, в основном основу брали у вышесказанных типов, либо смешивали их [11].

Благодаря возникновению университетов, оживлялась торговля, жизнь общества, увеличивались доходы. В связи с этим, города не препятствовали открытию университетов. Так, например, в 1348 году во Флоренции, которая была опустошена вследствие войны, был создан Университет, чтобы помочь поправить дела. Однако существовал ряд определенных положений при открытии университета: труд профессора оплачивался лишь в том случае, если набирался достаточный минимум людей. Следует сказать, что были университеты, существовавшие благодаря церквям и оплатой самих обучающихся, а также иногда пожертвованиями. Отметим, что затраты университетов были минимальными, но обучение было платным, поэтому бедные студенты жили в каморках, нищенствовали, иногда находили возможность получения какого-то заработка.

Как правило, университеты славились одним развитым направлением. Так, например, в Болонье и Неаполе была более развита юриспруденция, в Салерно и Саламанке выделялся медицинский факультет, а в Париже – теологический. Выделялось четыре важнейших факультета: медицинский, юридический, теологический (богословский) и факультет свободных искусств (артистический). Первые три факультета были основными - высшими, а факультет свободных искусств – низшим. Обучение на низшем факультете имело свой определенный порядок: студенты слушали лекции, которые лектора-магистры читали и при этом их комментировали. А главное, студенты должны были принимать участие в диспутах. Окончание обучения на этом факультете сопровождалось получением степени бакалавра. Это давало возможность поступать на один из высших факультетов [11]. Что касается высших факультетов, обучение на них предполагало, помимо слушания лекций и участия в диспутах, защиту диссертаций и обязательную сдачу экзаменов. Кроме того, особые

требования предъявлялись к преподавателям. Так, к примеру, в Парижском университете преподаватель должен был читать лекции внятно и свободно, не заглядывая в лекционный материал и не диктуя его. Некоторые преподаватели писали научные труды, которые впоследствии стали называться диссертациями. Впервые научная степень была присуждена в Болонье в 1130 году. В XII –XVI веках диссертации выполнялись в письменном виде, а защита проходила в устной форме. Однако уже в XVI веке диссертации выпускались в печатном виде, и эта работа считалась квалифицированной. Если в XI – XIII вв. университеты развивались только в странах Западной Европы, то позднее необходимость в университетах была во многих регионах, в том числе и в России. Самостоятельной частью в истории европейских университетов можно выделить Российскую высшую школу. Следует сказать, что на становление российских университетов большое влияние оказали идеи и определенные практики европейских государств. В период правления Федора Алексеевича началось формирование православного университета. Немного позже были утверждены Московская и Киевская академии, которые получали поддержку не только от церкви, но и от государства. Стоит отметить, что на становление университетов в России, в первую очередь, большое влияние оказывала близко территориально расположенная Германия. На тот момент в Германии были «доклассические» университеты, которые постепенно преобразовывались в «модернизированные». «Доклассические» университеты имели автономное управление и определенные привилегии, а «модернизированные» высшие учреждения были взяты под контроль государства, управлялись и финансировались самим государством. К тому же, объем привилегий был сокращен. В таких университетах создавалась новая инфраструктура для привлечения большего количества опытных кадров и для повышения уровня учебной и

научной деятельности. Многие члены академии наук хотели создать некий аналог в России. К сожалению, этого не получилось осуществить. Но все же некоторые новшества смог ввести граф Шувалов И. И. в Московский университет в 1755 году. Помимо основания данного университета, при нем открылась гимназия, для которой Ломоносов М.В. написал гимн и устав. В последующие годы вопрос о реформировании также был актуальным. Екатерина II, взошедшая на престол, часто его обсуждала. К тому же, ей импонировали все виды немецких университетов. В период ее правления университеты имели жесткую государственную регуляцию. И главной ступенью к «модернизированным» университетам в России был первый университетский план, составленный в 1787 году.

На российскую образовательную систему, помимо структуры и обучения в европейских университетах, оказали свое влияние промышленный переворот в Англии и Французская буржуазная революция. Тогда же в Европе, а особенно в Германии, отказались от «доклассической» системы и перешли на «модернизированную». Примером может послужить Гёттингенский университет. В университетах Франции тоже имели место преобразования. Так, например, они отрицали все старые принципы устройства и идей университета. Деятели народного просвещения в России не могли определить, какие из двух конкурирующих направлений высшего образования выбрать, поэтому они хотели скомбинировать их разнообразные части. Эти части иной раз были противоречивыми, так как у них были разнонаправленные элементы. В это время в России правил Александр I, который в вопросе, касающегося образования, находился под влиянием профессора Паррота Г. Ф. В министерстве народного просвещения находились друзья императора, поэтому вопрос о внедрении европейской структуры оставался сложным и долго не мог решиться. Однако они скомбинировали университетскую

систему, в которую вошли как образцы «доклассических», так и «модернизированных» европейских университетов.

Когда уже окончательно сформировался университет в Петербурге, то Уваров С. С. хотел изменить его структуру, взяв за основу берлинский университет. Однако встретил резкую критику, которая не позволила ему ввести определенные новшества. Но когда он стал министром, то смог реализовать свой план, и уже в 1835 году ввел новый Устав, задача которого состояла в том, чтобы повысить уровень и качество образования. С этого момента, гуманитарные и естественные направления находились под управлением философского факультета. Но особенность России заключалась в том, что со стороны российского правительства было более глубокое вмешательство в развитие университета. В будущем, повышался как преподавательский состав, так и усиливалась научная сторона, но было некое «отторжение» тех немецких университетских принципов, потому что они сформировались из-за революционных событий в Европе. Однако Россия никогда не отгораживалась от западных идей, моделей и принципов. Поэтому, в России вопрос «об университете» снова занимал первое место.

Если говорить о правлении Николая II, то к концу XIX века сложилась определенная структура образовательных учреждений, однако она часто менялась. Рассматривая ситуацию, которая сложилась накануне первой мировой войны, то в отличие от большинства европейских университетов, в России обучалось больше всех студентов (во Франции 40000 студентов, в России 123000). Кроме того, обучение в России было достаточно недорогим, а также государство оказывало помощь неимущим студентам и выплачивало им стипендии. И уже к 1913 году ситуация в России была благоприятной, университеты выпустили более 150000 специалистов.

Несомненно, большое признание отдавали инженерии и технологическим институтам. Ведущие позиции по таким учреждениям занимали Москва, Петербург и Харьков. Из-за бурного роста российской промышленности, требовались новые квалифицированные кадры, которые должны были обучаться по определенным направлениям. К 1898 году Комиссия по техническому образованию постановила, что наиболее правильным вектором является развитие политехникумов, где студенты обучаются в различных сферах и имеют разные направления подготовки, они могут контактировать между собой, что по большей степени очень хорошо отражается на обучении.

Идея «политехнизации» являлась самой актуальной на тот момент и все больше обретала популярность. И уже к 1898 году, благодаря Витте Ю. С., по всей стране было открыто множество политехнических университетов. К примеру, в Киеве и Варшаве в 1898 году, в Петербурге в 1902 году. В политехнических университетах было большое количество направлений подготовки, которые ежегодно добавлялись в университет. Помимо механического или химического профиля, добавлялись архитектурные, строительные, сельскохозяйственные, экономические.

Российская высшая школа формировалась в основном в XIX веке. Если рассмотреть статистику, то на XIX век было открыто 86% вузов, когда на XX век всего 14%. Но не было пропорции между гуманитарным и математическим направлением, так как на гуманитарный приходилось более 40-60% учащихся, в то время как на математический 30-40%. Но на тот период в стране действительно была нехватка врачей, педагогов, юристов, а также офицеров, поэтому потребность именно в гуманитарном направлении была выше.

Помимо этого, формировались «вольные» высшие школы, к которым относили женские политехнические курсы. Задача курсов состояла в

обеспечении женщин высшим техническим образованием, по окончании которого они могли проявлять навыки и умения в профессиональной сфере.

Активно развивалось высшее музыкальное и театральное образование. В состав музыкального общества входили консерватории в Москве, Петербурге, Киеве, Одессе, Саратове. Параллельно с этим было образовано музыкально-драматическое училище. Их подготовкой занимался институт истории искусств с трехлетним обучением. Учившиеся на этом факультете молодые люди в дальнейшем специализировались на отделениях византийского и русского искусства, древнего искусства, истории и теории музыки.

Большое внимание уделялось народнохозяйственному сектору, готовили кадров для торговли, сельскому хозяйству, промышленности. Туда все больше шло женщин, потому что они хотели стать учеными аграриями.

В целом, в конце XIX и в начале XX веков, было создано большое количество «вольных» школ, где преподавание велось настолько хорошо, что они не уступали, а даже иной раз опережали по темпам развития университеты. Эти школы усиливали слабые профессиональные звенья государственных образовательных учреждений, к примеру, педагогическое, экономическое, сельскохозяйственное, медицинское образование. Данные школы пытались восполнить некие «пробелы», которые также присутствовали в государственных университетах, к примеру, музыкальное искусство.

В целом, уже в 1917 году в России было около 124 высших учебных заведений, из которых 65 являлись государственными, а 59 общественными, либо частными. [27, с.100] Здесь можно увидеть, что стремление «угнаться» за европейской моделью или идеями, стало новым

вектором для построения своей системы или структуры в законах об образовании. И хотя Россия уступала во многих «новшествах» европейским университетам и научные достижения были незначительными, однако, именно благодаря европейским идеям и реформациям, в России появилось право на образование.

Самым значимым событием в истории современного российского образования, стоит считать Болонскую декларацию, которую Россия подписала в 2003 году. В целом Болонский процесс представляет собой сближение систем высшего образования европейских стран для создания единого пространства высшего образования. Свободное передвижение студентов между вузами в период их обучения – это важное преимущество данного процесса. Кроме этого, студенческая молодежь имеет возможность трудоустройства в любой из стран, подписавшей Болонскую декларацию. Таким образом, Россия реформировала систему высшего образования в соответствии с положениями Болонской декларации. Но есть мнение, что Болонский процесс может привести к ряду разрушительных последствий нашей системы высшего образования. [16]

Начало процесса реформирования системы высшего образования, следует признать, было сложным, но необходимым для нашей страны. Стремление быть признанным мировым сообществом было важно для России. Кроме того, благодаря глобализации, интернационализации и интеграции, взаимодействие государств в области образования становится все более тесным и динамичным. Стоит согласиться с высказыванием, что «интеграция мировой системы высшего образования – это процесс объединения, а не само объединения» [17, с.50]. Сказанное подтверждает важность реформирования высшего образования.

Высшее образование в современное время выступает как социальный институт в обществе, поэтому его функции заключаются: в подготовке высококвалифицированных кадров, обеспечивающие научно-технический прогресс; в формировании новых научных знаний; в повышении квалификации, переподготовки или доподготовки специалистов в различных сферах; в развитии личности, обеспечивая активную жизненную позицию и формируя свободу личности; в конечном итоге, в формировании самого общества, в котором каждый день происходит развитие и при этом развитие личности специалиста имеет непрерывный характер.

Таким образом, следует сказать, что высшее образование влияет на развитие и становление личности, особенно, в обществе. Но и высшее образование само по себе влияет на общество в целом. Все функции высшего образования находят свое отражение в деятельности человека, в социальных группах, классах и слоях. Все функции высшего образования являются длительным процессом. Обучение специалистов в вузе – можно считать началом его образования, но весьма самым решающим. В нем студент получает то, что оказывает большое влияние на развитие определенных навыков и знаний, становления мировоззрения. Именно высшее образование является главной ступенью во всей дальнейшей жизни специалиста.

Структуры высшего профессионального образования – это множество разнообразных программ, которые различаются по назначению и нормативным срокам обучения, характеризующие различные определенные этапы высшего профессионального образования.

Первым этапом считается неполное высшее профессиональное образование, которое реализуется университетом по части ведущей профессиональной образовательной программы, которая включает в себя

как основную гуманитарную, так и естественнонаучную подготовку учащегося. Нормативным сроком считается обучение не менее двух лет.

После того, как студент завершил профессиональную образовательную программу в виде первого уровня, то он может продолжить обучение, чтобы получить высшее образование. Если студент прекращает дальнейшее обучение, то он может получить справку о неполном высшем образовании.

Вторым этапом считается высшее профессиональное образование, которое осуществляется в высшем учебном заведении по главным профессиональным образовательным программам. Второй этап обеспечивает подготовку бакалавров или специалистов с высшим образованием.

Основная профессиональная образовательная программа подготовки включает основную гуманитарную, либо естественнонаучную и профессиональную подготовку по определенным направлениям. Такая подготовка включает в себя широкие области науки, культуры и техники. Нормативным сроком обучения считается не менее четырех лет.

После завершения данного обучения студенту присваивается квалифицированная степень бакалавра, которая удостоверяется дипломом с указанным направлением подготовки.

Главная профессиональная образовательная программа для подготовки специалиста с высшим образованием включает в себя общие гуманитарные, либо естественнонаучные направления, а также профессиональную подготовку по специальности. Нормативным сроком является обучение не менее четырех лет, а после завершения студент может получить квалификацию «специалист».

Третьим этапом считается высшее профессиональное образование, которое осуществляет вуз по основным направлениям для подготовки

магистров, либо специалистов с углубленной подготовкой. Эта образовательная программа включает в себя общепрофессиональную и специализированную подготовку, с углубленным изучением определенного направления. Также, подготовка направлена на научно-педагогическую, либо научно-исследовательскую деятельность выпускника. Нормативным сроком обучения считается не менее шести лет.

После завершения этой образовательной программы, студенту присваивается квалифицированная степень «магистр», которая удостоверяется дипломом с указанием определенной отрасли знаний.

Также есть образовательная программа, которая предоставляет углубленную подготовку специалистов. Она включает в себя основную гуманитарную или естественнонаучную, общепрофессиональную, а также практическую и теоретическую подготовку по специальности, которая ориентируется на различные виды профессиональной деятельности. Нормативным сроком считается не менее пяти лет.

После завершения этой программы, студент получает квалификацию «специалист с углубленной подготовкой», которая удостоверяется дипломом с указанием специальности и специализации подготовки.

В таких квалификациях, обычно, термин «специалист» заменяется на обобщенные профессиональные термины, такие как, «врач», «учитель» и.т.д.

После получения квалификации и определенных навыков, удостоверенной государственными документами, у выпускника есть возможность реализоваться в разнообразных сферах профессиональной деятельности.

Вся система образования, в том числе и высшее образование, играет значительную роль в развитии российского общества, государства. Важно отметить, что на сегодняшний день вся система образования

необходима для обеспечения конкурентоспособности страны. Поэтому важно создать надежную, эффективную систему образования, выпускающую квалифицированных специалистов. Чем больше у страны развитых и грамотных людей, специалистов, бакалавров и магистров, тем конкурентоспособность страны повышается. Государство может конкурировать с передовыми странами на международной арене. Конечно же, значение образования для страны будет увеличиваться. Главным критерием (показателем) оценки функционирования современного государства является индекс человеческого развития (индекс уровня жизни или качества жизни) стран, в котором, кроме уровня жизни и долголетия, учитывается грамотность и образованность населения. На эти характеристики, безусловно, влияет система образования в стране и, особенно, система высшего образования. В целом, по состоянию образовательной среды в стране можно определить уровень развития общества. Так, в 2014 Российская Федерация занимала 57 место по индекс человеческого развития, но уже в 2018 перешла на 49 место, т.е. страна входит в список стран с высоким уровнем индекса человеческого развития (ИЧР). Кроме этого, по оценке индекса уровня образования, который входит в ИЧР, Россия находится на 36-ом месте. В Российской Федерации более 50% населения имеют диплом о высшем образовании. Это свидетельствует о том, что образование воздействует на экономику страны, поэтому государство уделяет особое значение образованию.

В последнее время ценность образования достаточно изменилась, так как образование стало более доступным. На это повлияло то, что в последние годы активно развивается платное образование. Но в то же время, многие абитуриенты выбирают специальности, которые не отвечают потребностям экономики России. Для того, чтобы достичь определенных целей в развитии экономики, вузам необходимо налаживать

связи и сотрудничество с известными работодателями страны, так как специалист должен на практике применять полученные знания и навыки. На сегодняшний день вузы и бизнес пытаются быть более сплоченными. Работодатели играют большую роль в образовании, потому что они обеспечивают квалифицированных специалистов практикой и стажировками. Эта связь, на данный момент, очень полезна для высшего образования.

Если рассматривать социальную роль высшего образования, то сейчас она играет большую роль, так как от ее развития в целом зависит развитие человечества. Поэтому, образование является двигателем социального прогресса. Высшее образование может помочь личности удовлетворять свои потребности, например, в получении профессии. Высшее образование направлено на то, чтобы выпускник смог реализовать себя в профессиональной деятельности. Также, высшее образование помогает интеллектуальному развитию, и человек пытается реализовать свои умения и навыки на практике. Происходит улучшение способностей анализа окружающего мира. К тому же, происходит изменение социального статуса в обществе и улучшение материального положения, что вытекает из того, о чем было упомянуто ранее.

Современный мир не стоит на месте: развиваются новые технологии, появляется новая информация и меняется скорость ее обработки, прогрессирует наука. В связи с этим, происходят определенные изменения в экономическом секторе. Поэтому, высшее образование должно готовить студентов к таким изменениям. Также, большую роль играет самообучение, потому что в современном мире очень важно иметь способность к самообучению и быстрому усвоению новых знаний.

Базой определенных преобразований в сфере образования считается ориентация на потребности экономического сектора с перспективой 10 –

15 лет. Для выполнения этих целей необходимо проанализировать и прогнозировать потребности бизнеса в тех или иных видах работ или специальностей. Основным документом в этой сфере может быть Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в период до 2020 г. Если говорить об изменениях, которые правительство внесло, то в ТК РФ будет добавлена статья 195.2. Также происходит ожидаемое внедрение профстандартов. В качестве таких профстандартов могут выступать не только знания, но и умения, навыки, определенные личностные характеристики. По сути, высшее образование должно быть больше направлено на практику, так как с помощью нее развиваются навыки и умения. Это может случиться, если вся образовательная программа будет ориентироваться больше на практику, в сторону работодателей и организаций, которые предоставляют эту практику.

Но основной задачей любого учебного заведения считается повышение, либо поддержание на соответствующем уровне качества образования. Качество должно удовлетворять обучающегося, ведь качество – главный путь к самореализации и саморазвитию. Для повышения качества, высшие учебные заведения имеют развитые технические базы, которые в полной мере позволяют реализовать учебные программы [18].

По-нашему мнению, достичь должного повышения качества образования непосредственно возможно, благодаря изменению качества самого преподавания. В целом, преподавание в вузах должно носить практико-ориентированный характер. Это означает, что, к примеру, в технических вузах изучение экономических дисциплин должно быть направлено на изучение отраслевых рынков. При этом, соответствующие кафедры вносят и будут вносить значительный вклад в практико-

ориентированное направление. Это и различные методические разработки: по деловым играм, по тестовым заданиям, которые активно применяются в учебном процессе, а также проведение on-line контрольных работ, публикаций учебных пособий, с полностью обновленными данными. В ходе проведения лекций преподаватели используют презентации, что расширяет возможности предоставления студентам большего количества цифрового материала, показа диаграмм, таблиц. А самое главное, экономические кафедры некоторых вузов, например, СПбГЭТУ уже несколько лет, дают студентам возможность, на основе изучения базового материала, исследовать состояние различных российских рынков (автомобильный, нефтегазовый и др.), а также рассмотреть и понять состояние важнейших мировых рынков: нефтяного, газового, автомобильного, IT –технологий и положение России на этих мировых рынках. Практика проведения семинаров, скажем на кафедре «Международные отношения» СПбПУ Петра Великого, показывает заинтересованность студентов в поисках необходимого современного материала, последних цифровых данных по актуальным экономическим проблемам регионального развития, а также по международным интеграционным процессам в мировой политике. На основе изученной литературы и новых статистических данных студенты готовят доклады в форме презентаций, что и является определенной инновацией в учебном процессе. Кроме того, некоторые студенты различных вузов проявляют интерес к написанию статей совместно с преподавателями кафедр по выбранной ими тематике для ежегодных конференций. (Так, в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» проводится ежегодная конференция «Современные проблемы менеджмента», а в СПбПУ Петра Великого ежегодная конференция «Неделя Науки».) Эти статьи носят практико-ориентированный характер. Названия самих статей: « Российский рынок медицинских технологий и

медицинского оборудования», «О состоянии рынка приборостроения и измерительной техники», «О развитии рынка ультразвукового неразрушающего контроля», «Отечественный рынок лазерного оборудования и лазерной технологии», «Импортозамещение в Германии в сравнении с Россией», «Экономические преимущества и выгоды владения курильскими островами», «Положительное влияние шанхайской организации сотрудничества на государства Азиатского региона на примере Пакистана и Индии» и др. как

раз и свидетельствуют о таковом характере. Кроме того, стоит отметить, что выступления в группах с докладами в форме презентаций по этим темам статей имели неоспоримый успех, что ощущалось и по задаваемым вопросам, и по вызванным порой спорам. Важно то, что учащиеся расширили свои экономические знания, а также обогатили представления о будущей профессии. А теперь приведем то, что было выявлено при исследовании. В статье «Отечественный рынок лазерного оборудования и лазерной технологии» раскрываются особенности развития лазерной индустрии в 70-80-е годы, в 90-е годы и в настоящее время. В наши дни рынок лазерного оборудования в России представлен всеми видами отечественной лазерной аппаратуры, в том числе и лазерными технологическими комплексами (ЛТК) для обработки материалов и лазерными технологическими установками (ЛТУ). Объем выпуска лазерно-оптического оборудования, способного конкурировать на мировом рынке всего лишь 0,2% из-за неиспользования имеющегося потенциала, отсутствия должного регулирования и контроля при распределении средств и, в целом, недостаточного финансирования этой отрасли. [19] Перечислены ведущие отечественные производители лазерной техники, рассматриваются причины отставания в развитии лазерных технологий в России, даны примеры внедрения лазерных технологий в производство, а

также положение РФ на мировом рынке лазеров. Так, доля России на мировом рынке лазеров в последние десятилетия не превышает 1,5% (более 70% оборудования не соответствует мировому уровню, свыше 80% промышленных предприятий нуждаются в оборудовании и различных технологиях лазерной обработки). Выпуская практически все виды отечественной лазерной техники, современному мировому техническому уровню отвечает не более 5 – 10% от всех этих моделей, а многие из них остаются опытными образцами. [20]

В России в последние годы происходит рост экспорта лазеров, так в 2016 г. (129 млн долл.) по сравнению с 2013 г. (55 млн долл.) поставки увеличились в 2,3 раза, а экспорт частей и комплектующих лазеров в 4 раза. В 2016 году Россия заняла 6-е место в мире по экспорту лазеров, уступив Германии (1,44 млрд долл.), США (1,17 млрд долл.), Китаю (0,47 млрд долл.), Великобритании (0,35 млрд долл.) и Японии (0,23 млрд долл.). [21] Лазеры, применяемые в различных сферах производства, способствуют развитию стратегически важных отраслей как народного хозяйства, так и в целом самой страны. Несмотря на некоторый упадок данной отрасли в период трансформационных процессов 80-х – 90-х гг., Россия сегодня наращивает обороты в лазерной сфере.

Таким образом, знания, полученные в процессе изучения экономических дисциплин позволили студентам правильно подойти к исследованию рынков, соответствующих их выбранным направлениям и специальностям. Опыт, приобретенный учащимися в ходе изучения, обогатит их знания в будущей их профессии.

Рейтинг национальных систем высшего образования за 2017 год показывает, что первое место занимает США (100%), второе место Швейцария (86.9%), третье место Великобритания (85.5%). Китай занимает тридцатое место (52.7%), а Россия, лишь тридцать третье место

(49.9%). Следует отметить, что в 2016 году Россия занимала тридцать четвертое место, а индекс составлял 49.1% [22]. Это показывает, что в стране происходит незначительное улучшение ситуации в образовательной сфере. Если говорить о США, которые заняли 1 место в рейтинге, то для них высшее образование однозначно занимает главную роль в государственных преобразованиях. Но и в России также, как мы ранее выявили, происходят некоторые преобразования в высшем образовании, которые будут способствовать усилению позиций страны в мире, и, возможно, повлекут изменения в экономическом развитии, и в улучшении уровня жизни.

Следует сказать, что есть ряд проблем, связанных с развитием современного высшего образования в России.

Прежде всего, это касается платного образования, которое в основном подвержено коммерциализации. Проблема заключается в том, что платное образование ежегодно подвергается росту цен на него. В связи с этим, большей части молодежи оно становится недоступным, оказывая большое влияние на экономическую ситуацию в семье. Несмотря на то, что в Конституции РФ говорится о праве граждан на бесплатный доступ к высшему образованию [23], а в «Законе об образовании» указано, что государство должно «сделать высшее образование более доступным и бесплатным» [24], однако получить бесплатное высшее образование сможет не каждый. Другой проблемой для государства является введение ЕГЭ (единого государственного экзамена), монопольное положение которого «может нанести ущерб системе высшего образования» [25]. Следующая проблема состоит в том, что высшее образование на сегодня во многом зависит от рынка труда, который постоянно меняется, а сама система образования не успевает за ним. Так, если на 2009 год всего 28 % из 1400 выпускников смогли трудоустроиться [26], то к 2017 году на

миллион выпускников смогли трудоустроиться 85%, т. е. на лицо за этот временной период происходили заметные улучшения. Также следует назвать и ряд внутренних проблем в высшем образовании, которые обусловлены несоблюдением определенных правил студентами. Так, имеет место списывание и пропуски занятий. Кроме того, проблема заключается и в том, что студенты перестали посещать библиотеку и брать в ней необходимую литературу. Это связано с тем, что в обществе внедряются современные технологии, и библиотека не успевает обновлять научную литературу. И еще одной проблемой называют снижение качества подготовки специалистов, что обусловлено тем, что современное образование является трудным для освоения. Решению этих всех проблем будет способствовать интеграция университетов в «университетские комплексы», которые послужат эффективному развитию высшего образования [25].

В развитие образования значимый вклад вносят и международные организации, и прежде всего, ЮНЕСКО, главная цель которой в сфере высшего образования является «развитие международного сотрудничества». В повышении качества высшего образования в мире значительная роль как раз и отводится международному сотрудничеству. Вступив в Болонский процесс, Россия активно развивает сотрудничество в международной сфере университетов и в процессах интернационализации высшего образования.

На данный момент, все университеты Российской Федерации пытаются наладить международное сотрудничество с престижными мировыми университетами. С помощью этих связей высшие учебные заведения хотят войти в лучшие рейтинги университетов. Активно задействована международная связь в определенных программах по

улучшению качества, отечественные вузы привлекают иностранных преподавателей.

Процессы интернационализации проявляются в том, что Российские университеты сейчас все более расширяют международное сотрудничество с зарубежными вузами посредством научных и исследовательских работ, межвузовских программ, программ академической мобильности, в которую ежегодно вовлекаются как студенты, так и преподавательский состав, определенных программ для иностранцев в России, а также введением одинаковой балльно-рейтинговой системы, которую используют многие университеты и т.д. Помимо этого, развивается вектор стажировок и создаются летние школы, благодаря которым студенты получают больше знаний. Несмотря на уже большой список программ, который улучшает международные связи, он ежегодно пополняется множеством других программ, так как система образования проходит «модернизацию».

На сегодняшний день, самым сложным вектором интернационализации в российском высшем образовании является участие российских выпускников в деятельности международного рынка труда. Большинство студентов хотят работать в зарубежных компаниях, которые находятся за границей, однако пока занимаются поиском работы самостоятельно. Но уже благодаря Болонскому процессу, большинство университетов готовит кадры, которые направлены на международный уровень.

В целом, можно сказать, что российское высшее образование не стоит на месте, а движется в нужном направлении и, соответственно, могут рождаться новые формы интернационализации, чему способствуют активные процессы глобализации в мире.

Международным сотрудничеством на сегодня охвачены многие университеты мира, к числу которых и относится Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, в котором международная деятельность играет большую роль. Политехнический университет, являясь одним из ведущих технических вузов страны, на протяжении многих лет осуществляет международное сотрудничество с ведущими зарубежными вузами. Так, за последние годы университет участвовал в более чем 50 международных проектах, к примеру, TEMPUS, NATO, NORDIC.

Университет предлагает множество международных программ бакалавриата, магистратуры, программы двойного диплома, дополнительное образование, летние школы. В вузе обучаются около 6000 иностранных студентов, которые ежегодно поступают на обучение как по направлению бакалавров, так магистров и аспирантов. Помимо студентов, в университете преподают более 200 преподавателей из зарубежных стран.

Международные программы бакалавриата представляют собой обучение в международных группах, где преподавание в основном ведется на иностранном языке. Студенты получают возможность учиться в иностранных вузах-партнерах в течение семестра. Благодаря обучению в международных группах, студенты могут улучшить и укрепить свои знания иностранных языков, а также лучше узнать культуру зарубежных стран. Политехнический университет сотрудничает с более чем 70 странами-партнерами. Поэтому выбор в международных программах очень велик. После окончания бакалавриата многие студенты поступают на программу магистратуры. Стоит обратить внимание на международные программы магистратуры, где, как и в программе бакалавриата, обучение ведется на иностранном языке. Благодаря академической мобильности, студенты могут обучаться в зарубежных университетах, а также

участвовать в программе двойного диплома. По окончании обучения студентам присваивается степень каждого вуза-партнера. Участники этой программы получают невероятный положительный опыт.

Помимо международных программ бакалавриата и магистратуры, в университете имеется международная политехническая летняя школа. Иностранные и российские студенты могут провести летнее время в Санкт-Петербурге, либо за рубежом. В течение летней школы, студенты получают огромный навык и улучшение иностранных языков.

Помимо международных программ, политехнический университет состоит в различных международных ассоциациях, таких как: ассоциация технических университетов России и Китая, в программе которой принимают участие больше 30 университетов двух стран для подготовки специалистов; международная ассоциация T.I.M.E., где принимают участие более 53 ведущих технических университетов, занимающиеся разработкой программ двойных дипломов; ассоциация WC2 – это сеть университетов, расположенных в ведущих городах для помощи во всех сферах города и позволяющая городам максимально успешно использовать достижения научно-исследовательской работы университетов; ассоциация сотрудничества столичных технических университетов стран центральной и восточной Европы, занимающаяся развитием университетской международной активности.

Кроме того, в политехническом университете имеются международные научно-образовательные центры (МНОЦ), которые существуют еще с 90-х годов прошлого века и объединены с ведущими компаниями IT-профиля: Motorola, Intel, LG Electronics. Они считаются одним из направлений развития научной деятельности и осуществляют свою деятельность на основании приказа ректора. В данное время на территории университета действуют примерно 30 таких подразделений.

Преимущество подобных центров в университете заключается в совместном решении проблем с промышленным партнером, в возможном взаимодействии как студентов, так и сотрудников с ведущими промышленными предприятиями, в повышении квалификации и студентов, и сотрудников, в обеспечении лабораторий специализированным оборудованием, в перспективе роста.

Таким образом, все выше изложенное позволяет сказать, что международная деятельность между университетами мира представляет важную ступень в высшем образовании, поскольку происходит обмен знаниями и навыками, обмен студентами, получающими высокую квалификацию.

Система высшего образования в России, как мы увидели, претерпела, претерпевает и будет претерпевать определенные изменения, что связано, прежде всего, с процессами глобализации, интернационализации, интеграции, происходящими в мире в экономике, и политике. Эти мировые процессы будут всегда оказывать влияние на все сферы, в том числе и на систему образования во всех странах мира и, конечно, и на высшее образование России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кванина В. В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования: Монография. [Электронный ресурс] — Москва: Изд-во «Готика», 2005. — 500 с. — Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/207/41207/18545?p_page=1 (дата обращения 15.06.2019).
2. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе. Челябинск: Челябинский педагогический университет, 1999.
3. Андиева М.С. Конституционно-правовые особенности образования как объекта управления.
4. Кинелев В. Дистанционное образование в XXI в. // «Alma mater». («Вестник высшей школы»). 1999. № 5.

5. Бондарь А.Ю. Правовое регулирование образовательно-трудовых отношений в условиях перехода к рыночной экономике. Диссертация на соискание ученой степени к.ю.н. Екатеринбург, 1999.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999.
7. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.) // СЗ РФ. 2000. № 39. Ст. 3836.
8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Утвержден постановлением Правительства РФ от 12.08.1994. № 940 // СЗ РФ. 1994. № 18. Ст. 2085.
9. Животовская И. Г. Европейская система образования в условиях глобализации // Экономика образования. 2003. №4. (17).
10. Парамонова М.Ю. «Школы» и «Высокое образование» в доуниверситетский период развития схоластики // Европейская педагогика от античности до нового времени: исследования и материалы: сб. науч. трудов / под. ред. В.Г. Безрогова и Л.В. Мошковой: в 3 частях. Ч. 2. - М.: Изд. ИТИП и МИО РАО, 1993.
11. Аврус А.И. История российских университетов: Курс лекций: учеб, пособие. - Саратов: Изд. гос. УНЦ «Колледж», 1998.
12. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования: учебник. - Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1995. - 256 с.
13. Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна, - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. - 240 с.
14. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб, для студ. высш. учеб, завед. - М.: Владос-Пресс, 2003.
15. Ястребицкая А. Л. Западная Европа XI –XIV вв. М.: Искусство. 1978.
16. Фролов А.С. Стратегические проблемы развития высшего образования в современной России // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2014. № 34. С. 130–135
17. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции // Международный журнал по проблемам образования. - 1999.
18. Смирнова Т. В. Роль российского образования в современных условиях/ Т.В. Смирнова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010., №3 (2)б С. 599-602.
19. Технологическая платформа «Инновационные лазерные, оптические и оптоэлектронные технологии – фотоника» (ТП «Фотоника»), проект реализации, Москва - С.Петербург 2010, URL: <http://www.cislaser.com/laser/news/fotonica.pdf>
20. Лазерная промышленность [Электронный ресурс]- <https://www.photonics-expo.ru/ru/news/index.php?id4=1968>
21. Россия наращивает экспорт лазеров. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.arms-expo.ru/news/cooperation/odk_razrabotala_pervyy_rossiysk... 01/01/2018

22. Рейтинг национальных систем высшего образования / U21 Ranking of National Higher Education Systems. 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/u21-ranking-of-national-higher-education-systems/info>
23. Леонтьев Э.О. Стандарты и реальность: можно ли в российских ВУЗах учиться по правилам? // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 208–224.
24. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. // Ведомости Федерального Собрания Российской Федерации. [Электронный ресурс] 2012. № 5976. (Контрольный текст на 01 марта 2016 г.) – Режим доступа: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 15.06.2019).
25. Афанасьев В.В. VII съезд Российского союза ректоров высших учебных заведений // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 1 (34). С. 1–5.
26. Пугач В.Ф., Федорова Е.А. Трудоустройство выпускников российских ВУЗов (статистико-социологический анализ) // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 136–146.
27. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А.Е. Иванов. – М.: АН СССР. Институт истории, 1991.

**ФЕНОМЕН СОБОРНОСТИ КАК ФАКТОР ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФИИ А.С. ХОМЯКОВА**

**THE PHENOMENON OF SOBORNOST AS A FACTOR OF
FORMATION OF A WHOLE PERSONALITY IN THE PHILOSOPHY
OF A. S. KHOMYAKOV**

СЮНДЮКОВ Никита Кириллович – аспирант Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: nick.syundyukov@gmail.com

SIUNDIUKOV Nikita K. – Saint Petersburg State University. Universitetskaya nabereznaya, 7/9, Saint Petersburg, 199034, Russia. E-mail: nick.syundyukov@gmail.com

Статья посвящена проблеме рассмотрения концепции «соборности» в философском творчестве А.С. Хомякова. Предпринята попытка реконструкции и уточнения некоторых гносеологических и метафизических положений философии А.С. Хомякова. Гносеологическая концепция «живознания», противостоящая автономному рационализму, находит свое продолжение в соборном «единомыслии». Показано, что в контексте соборности становление и образование целостной личности возможно только посредством причастности Церковному преданию.

The article is devoted to the problem of considering the concept of "sobornost" in the philosophical work of A. S. Khomyakov. An attempt is made to reconstruct and clarify some epistemological and metaphysical provisions of A. S. Khomyakov's philosophy. The epistemological concept of "zhivoznaniye", opposed to Autonomous rationalism, finds its continuation in the conciliar "edinomyslie". It is shown that in the context of sobornost the formation and formation of an integral personality is possible only through participation in Church tradition.

СОБОРНОСТЬ; ЕДИНСТВО; МНОЖЕСТВЕННОСТЬ; А.С. ХОМЯКОВ; ПРАВОСЛАВИЕ; РАЦИОНАЛИЗМ; ЦЕРКОВЬ; МЕТАФИЗИКА; ЕДИНОМЫСЛИЕ; ЖИВОЗНАНИЕ; ЛИЧНОСТЬ; ЦЕЛОСТНОСТЬ

SOBORNOST; UNITY; PLURALITY; A. S. KHOMYAKOV; ORTHODOXY; RATIONALISM; CHURCH; METAPHYSICS; EDINOMYSLIE; PERSONALITY; INTEGRITY

1. Метафизическое измерение «соборности»

Концепция соборности является ключевой не только для осмысления славянофильского дискурса 1-ой половины 19-го века, но и для систематического изучения русской философии в целом. Пафос

примирения личности и общины (в социально-политическом срезе), «единства и множественности» (в срезе метафизическом) красной нитью проходит через труды большей части русских мыслителей, философов, богословов 19-начала 20 вв.

А.С. Хомякова, философа, введшего термин «соборность» в обиход русской интеллигенции, часто называют гегельянцем. Сам он спорил с гегельянским образом мысли: «гегелизм в своем падении показал всю глубину духовной бездны» [1, с. 500]. Однако, согласно замечанию А.Ф. Замалеева, «соборность, в представлении Хомякова, есть та же целостность духа, которая претворена в Абсолютной идее. Она мыслится им в качестве всеобъемлющего духовного организма, представляющего «единство во множестве», т.е. такое состояние общественной жизни, когда все оплодотворяется духом «свободного единодушия» [2, с. 159-160].

Тем не менее, в центре размышлений уже повзрослевшего Хомякова – будь то трактат по философии истории или богословское полемическое письмо – всегда остается народ. И именно та религия, что понята и осмыслена народным сознанием, есть для Хомякова начало религии истинной, или «небесной философии», пользуясь образом Любомудра Одоевского. Здесь действительно нет мнимого противоречия между устремлениями Хомякова и Любомудров: Любомудры, будучи последователями немецкого романтизма в литературе и философии, живо интересовались национальным вопросом. В статье «О состоянии просвещения в России» один из основателей «Общества Любомудров» поэт Венетинов Д.В. рассуждает: «Россия найдет залог своей самобытности и, следственно, своей нравственной свободы в литературе, в одной философии» [цит. по: 3, с. 318]. Деятельность Любомудров, наряду с «Философическими письмами» Чаадаева, послужила ощутимым толчком к становлению русского национально-философского самосознания,

зачинателями которого в том числе выступили и славянофилы. Любомудры же дали Хомякову, который на момент активной работы общества был 20-летним юношей, прививку трансцендентализма, философскую закалку, которая, несомненно, сказалась на образе его мышления.

Действительно, Хомяков стремится отобразить «соборность» не только как православно понятую народную общину. Соборность есть религиозная идея, своего рода максима общественной жизни, или, говоря языком гегелизма, целостность христианского духа, «духовная целостность» [4, с. 263], претворенная в конкретной церковно-литургической форме. Эта метафизическая трактовка соборности – соборности как эйдетики, способа организации бытия в согласии с Божественной благодатью – в дальнейшем будем осмыслена и развита в православном богословии 20-го века, прежде всего Флоровским Г.В. и Лосским В.Н. В рамках данной статьи нам будет интересен момент «духовной целостности», которую может обрести личность, всецело погруженная в соборную жизнь Церкви.

Сам Хомяков наиболее полно определяет свое видение «соборности» в ходе полемики с тезисами отца Гагарина:

«Они [Кирилл и Мефодий] остановились на слове «соборный»; «собор» выражает идею собрания, не обязательно соединенного в каком-либо месте, но существующего потенциально без внешнего соединения. Это единство во множестве... Церковь кафолическая есть Церковь «согласно всему», или «согласно единству всех», Церковь свободного единодушия, единодушия совершенного, Церковь, в которой нет больше народностей» [1, с. 242].

Казалось бы, Хомяков выводит понимание «соборности» за рамки национального проекта самоопределения. Он не устает напоминать, что по

существу своему (не по проявлениям) Церковь не является феноменом национальным или преходяще-историческим. Церковь не подвержена пороку исторического времени, поскольку самое ее существование основывается на Священном Предании: «не могло быть и не будет того времени, в которое исказились бы таинства, иссякла святость, испортилось учение» [1, с. 12]. Раннехристианская Церковь представляется Хомякову идеалом церковного устройства, поскольку она сохраняла единство не иерархически, но преимущественно догматически: единство по духу и символу. Оно выражалось во внешней свободе (обрядовые формы и дисциплинарные правила не были строго регламентированы) при внутреннем сохранении строго соборного понимания догмы: «Взаимная любовь хранила и стерегла веру; вселенский собор, голос всей Церкви, был ее выражением и свидетельством» [1, с. 234].

Но взаимную любовь разрушает политический фактор в истории Церкви: первоначально изменение вселенского устава Римской церковью, затем – отлучение протестантов от Папского престола. Хомяков полагает, что за внешним догматическим разногласием «шла и идет тяжба о границе власти, присущей кафедре Св. Петра» [1, с. 230]. Но тяжба о границах власти не равнозначна тяжбе о границах иерархии, разбору вопросов подчинения или столкновений юрисдикции. Обозначенные конфликты затрагивают догматическую глубину духовной жизни; раскол, настаивает Хомяков, всегда есть вопрос *пребывающий*, вопрос учения, догматический вопрос. Там, где нарушена взаимная любовь, где не соблюдается постановления вселенского собора, нарушается и преемственность Церковного Предания. Но именно преемственность Предания свидетельствует о пребывании Церкви вне исторического времени, служит ее онтологической основой. И именно в *метафизическом* смысле трактуется Хомяковым образ Церкви как тела Христова: «Церковь же, тело

Христово, проявляется и исполняется во времени, не изменяя своего существенного единства и своей внутренней, благодатной жизни» [1, с.5]. «Существенное единство» тела Христова превосходит временное измерение Церковной жизни, будучи «сверх-природным» аспектом существования Церкви. Но единство это, как указывает Хомяков, проявляется и в историческом времени, в т.н. Церкви видимой, и здесь его сохранность обеспечивается взаимной любовью и строгостью веры, «единомыслимым исповедание Отца, Сына и Святого Духа» [1, с. 234]. Интересно это цитирование Хомяковым слов древней литургии, его указание на «единомыслимое», не благодатное, не апостольское, но именно «единомыслимое» исповедание. Сказывается прививка немецкой философии: религиозные интуиции необходимо связаны с мышлением. Но сама эта связь формирует мышление особого характера. В противовес автономному рационализму Запада литургическое «единомыслие» синтезирует свободные устремления субъекта со стройностью церковной общины, являя тем самым «единство во множестве». «Единомыслие» как раз и есть результат соборной организации церковной жизни, основанного на преемственности таинства, святости и учения. В этом смысле единомыслимое исповедание есть и благодатное, и апостольское исповедание, поскольку оно строго держится Святого Предания и стремится к соборному стяжанию благодати Святого Духа. Строгая же сохранность Святого Предания, по мысли Хомякова, явлена единственно в историческом пути Православной церкви.

Здесь уместно вспомнить идею создания «самобытно-русской» философии, которой требовали любомудры, а вслед за ними - Киреевский и Хомяков. Национальная философия должна была послужить ответом на выпады Чаадаева, утверждавшего, что, с одной стороны, «силлогизм Запада нам не знаком» и, с другой, «мы не внесли ни одной идеи в массу

идей человеческих» [5, с. 328-330]. Славянофилы стремились опровергнуть тезисы Чаадаева, не просто сравнивая русское (православное) мышление с европейским, но противопоставляя одно другому. Киреевский пишет: «Там – движение ума к истине посредством логического сцепления понятий – здесь стремление к ней посредством внутреннего возвышения самосознания к сердечной цельности и сосредоточению ума» [6, с. 288-289]. Однако чтобы вернуться к этой цельности ума, необходимо устранить недостатки одностороннего, чисто рассудочного российского образования, сформированного в ходе реформ Петра, и вернуть утраченное внутреннее сознание.

2. Образование целостного разума

Следует сказать, что для Хомякова категории «образование» и «воспитание» если и не синонимичны, то являются частью одного процесса – процесса развития, становления личности. Систему общественного воспитания славянофилы рассматривали как «двуединство нравственно-этического и интеллектуального компонентов» [7]. Государство, считает Хомяков, «обязано отстранить от воспитания все то, что противно его собственным основным началам», главными из которых являются «законы высшей нравственности и христианской правды» [8, с. 223]. В свою очередь феномен соборности, будучи наиболее адекватным отражением «христианской правды», способен оказывать прямое влияние на процесс воспитания личности. Именно в соборности, как было показано выше, возможно достижение «достоинств Бога-Творца: высокая нравственность, дух творчества, сопряжённый с основанной на благой воле активностью; внутренняя свобода и диалектически присущая ей ответственность, наконец, интеллектуальность» [7].

Сам онтологический пафос соборности как синтеза *«единства во множестве»* был своеобразной реакцией на засилье и пафос гегелевского

панлогизма. Хомяков видел в феноменологии Гегеля квинтэссенцию западного рационализма, развитие которого уткнулось в ограниченность возможностей светской: «Гегелизм в своем падении показал всю глубину духовной бездны, над которой уже давно, сама того не зная, стояла философствующая Германия.... Все будущие попытка по пути чисто философскому невозможны после Гегеля» [1, с. 500]. Чуть ранее в той же статье Хомяков намекает на причину ограниченности философского знания: «Как труден, как почти невозможен поворот всей этой старой германской школы к понятиям истинно религиозным и в то же время как она томится их отсутствием» [9, с. 494].

Причину недостижимости *«понятий истинно религиозных»* для западного сознания Хомяков видит в искажении Западной Европой христианской «идеи единства и свободы, неразрывно соединенных в нравственном законе свободной любви» [1, с. 497]. Римская церковь пожертвовала свободой в угоду единству, и реализация закона свободной любви оказалась невозможной. Само устройство католической жизни с ее феодальной иерархией, аристократизмом и юридическим формализмом разрушало условия христианского братства во свободной любви. В свою очередь протестантизм, будучи реакцией на католицизм, пожертвовал единством в угоду свободе. Причем эту свободу Хомяков трактует как чисто внешнюю, негативную, свободу «от». Протестантская догматика зависима от трактовок индивидуального субъекта, неизбежно вырождаясь в «неопределенность философского мышления, т.е. философского скепсиса» [1, с. 499]. Так аксиологический конфликт между единством и свободой, католицизмом и протестантизмом привел к *«болезни духа»* и *«пополнению пустоты»* западного мышления.

Протестантская мысль вступает в конфликт со всем, что исходит извне. Тем самым протестантское понимание сакрального, согласно идеям

Хомякова, становится зависимым от личного произвола. Но «условие произвольное не может заключать в самом себе собственного освящения; оно может освящаться извне, а всякое начало освящающее было уже уничтожено протестантством» [1, с. 499]. Эта цепь рассуждений позволяет Хомякову вплотную подойти к критике феноменологии Гегеля и западного рационализма в целом. Хомяков выносит ей приговор, приведенный нами выше: *«гегелизм... показал всю глубину духовной бездны»*. Хомяков упрекает Гегеля в доведении принципа рационализма до абсурдной крайности. Абсолютный дух редуцируется до духа всецело человеческого. В конечном счете, или, вернее, на этапе полного становлении Духа в принципе богочеловечества приставка «бого-» отпадает. Но по Хомякову рационалистическое понимание становления бытия, будучи замкнутым на самом себе, или, иначе, выводя весь мир из единого принципа разумности, под масштабом своей задачи проваливается в ту самую духовную бездну: «логический анализ доказывает только возможность, а не необходимость бытия» [10, с. 215-216]. Действительная полнота живого бытия уступает место ограниченной логике мышления, оперирующего потенциями; логика игнорирует *фактичность* жизни. В понятии факта Хомяков удерживает феномены случайности и конкретности, те свойства опытного познания, которые, словами Канта, *«скорее возбуждают (раздражают), чем удовлетворяют»* разум. Потому случайность и конкретность опыта Гегель, по Хомякову, вовсе отвергает, растворяя его в различных модусах абстрактного разума.

Отсюда Хомяков выводит, что «Богу Гегеля нельзя молиться!» [10, с. 216]. Иными словами, бог Гегеля вязнет в пространстве между возможным и действительным. Такой Бог не способен явить чуда, а следовательно является подчиненным границам мыслимого. Теперь мы яснее видим претензии Хомякова к гегелевской философии и западному мышлению в

целом. По Гегелю, онтологическое движение Абсолютного духа имманентно развитию рационального мышления; тем самым из бытия устраняется принцип субстанциональности: «из чистой идеи нельзя вывести многообразие вещественного мира» [11, с. 294]. Замыкая причину и следствие как элементы структурной связи бытия в условия человеческого мышления, Гегель не оставляет места для трансцендентного чуда как выходящего за рамки этого мышления. Но по Хомякову разница между «*opus operans* и *opus operatum*» может исчезнуть, «сняться» только посредством таинств Божьих. Тогда и субстанция как целое держится только божественным соизволением, но отнюдь не условиями нашего мышления. Именно потому Богу Гегеля нельзя молиться, что некому будет слушать эти молитвы. Движение абсолютного духа теряет момент конкретности, который выражается в христианском предании посредством догмата о богочеловечестве Христа. Субъект и объект в феноменологии Гегеля снимают друг друга, оставляя лишь рассудочную абстракцию абсолютного духа. Хомяков полагает, что тем самым Гегель иссушает бытие, заключая его в глухие стены индивидуального рассудка.

Гегелевский рационализм оперирует только знанием, упуская из вида чувство и волю – здесь у Хомякова возникает концепт живознания, родственный упоминавшемуся литургическому «единомыслию». Согласно Хомякову, истинно мы знаем только то, в чем живем. В свою очередь основанием жизни служит единство воли и веры, где «воля есть непосредственное, допредметное сознание», а вера – «непосредственное живое знание о сущности объекта» [12, с. 246]. И уже данные воли и веры передаются для анализа рассудочной способности нашего мышления, результатом которого являются автономные положения рационализма. Единение воли, веры и результата рассудочного анализа происходит в живознании, т.е. в непосредственном знании жизни.

Хомяков разделяет понятие веры на два различных значения. Вера в концепции живознания есть источник непосредственного восприятия явлений жизни, своего рода «очищенность» разума от установок картезианского сомнения и опасности солипсизма. Эта вера есть скорее «доверие» индивидуального сознания к порядку вещей, воспринимаемому разумом и опытом; примерно о том же роде веры как доверия писал А.Ф. Лосев в 4 разделе IX главы «Диалектики мифа». Однако живознание все же остается модусом сознания индивидуального субъекта, который в своей познавательной деятельности обречен на «совершенное бессилие и внутренний непримиренный разлад» [9, с. 512] ввиду описанного выше порока автономного рассудка. Во втором значении вера есть вера единомыслимая, религиозно-соборная, преодолевающая и отвлеченный рационализм, и живознание как знание внутреннее, нравственно не согласованное со всесущим и целостным разумом. Такая вера есть «совокупление всех познавательных способностей в одну силу» [цит. по: 12,с.247].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Хомяков А.С.** Сочинения в 2 т. М.: Московский философский фонд Издательство "Медиум", 1994. – 591+479 с.
2. История русской философии / Под общ. ред. проф. А.Ф. Замалеева. СПб.: Издательский дом С.-Петербургского государственного университета, 2012. – 354 с.
3. Русская философия: Энциклопедия / Под общ. ред. М.А. Маслина. Сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков. – М.: Алгоритм, 2007. – 736 с.
4. **Хомяков А.С.** По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В. Киреевского / Хомяков А.С. Полное собрание сочинений. Издание третье, дополненное. Т.1. М.: Университетская типография на Страстном бульваре, 1900.
5. П.Я. Чаадаев. Философические письма. Письмо первое. / Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т. 1. М.: Наука, 1991. – 798 с.

6. **Киреевский И.В.** О Характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Критика и эстетика. – М.: Искусство, 1979. - 439 с.
7. **Парилов О.В.** Педагогические воззрения славянофилов и современная реформа российского высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.;
8. **Хомяков А.С.** О старом и новом: Статьи и очерки / Вступ. Ст. и коммент. Б.Ф.Егорова. – М.: Современник, 1988. – С. 223
9. **Хомяков А.С.** Призвание России. – М.: РИПОЛ классик, 2017. – 526 с.
10. **Чижевский Д.И.** Гегель в России. – СПб., Наука, 2008. – 411 с.
11. **Галактионов А.А., Никандров П.Ф.** Русская философия IX-XIX вв. 2-е издание, исправленное и дополненное. – Л.: Издательство Ленинградского университета. 1989. – 744 с.
12. **Валицкий, А.** В кругу консервативной утопии. Структура и метаморфозы русского славянофильства / Анджей Валицкий. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 704 с.

УДК I(091)

А. Е. Рыбас

ФИЛОСОФИЯ КАК ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРС ПРОЧТЕНИЯ ИДЕЙ РУССКИХ ЭМПИРИОКРИТИКОВ¹

PHILOSOPHY AS EDUCATION: THE APPROACH TO STUDYING THE IDEAS OF RUSSIAN EMPIRIOCRTICS

РЫБАС Александр Евгеньевич - кандидат философских наук, доцент кафедры русской философии и культуры Института философии, Санкт-Петербургский государственный университет E-mail: rusphil@mail.ru

RYBAS Aleksandr E. - St. Petersburg State University
Universitetskaya naberezhnaya 7/9, St. Petersburg, 199034, Russia.
E-mail: rusphil@mail.ru

В статье рассматриваются взгляды русских эмпириокритиков, прежде всего П. С. Юшкевича и А. А. Богданова, в контексте проблематики философии образования. Доказывается, что функциональное понимание истины и обусловленная им трактовка философии как инструмента преобразования действительности позволили еще в начале XX века сторонникам второго позитивизма в России сформулировать и решить целый ряд вопросов, сохраняющих до сих пор свою актуальность и теоретическое значение. Тем самым демонстрируется возможность соответствующего ракурса историко-философского истолкования основных положений русского эмпириокритицизма.

The article considers the views of Russian empiriocritics, primarily P. S. Yushkevich and A. A. Bogdanov, in the context of the problems of education philosophy. It is proved that at the beginning of the twentieth century the functional understanding of truth and the interpretation of philosophy as a tool for transforming reality made it possible for the protagonists of the second positivism in Russia to formulate and solve a number of problems that still retain their relevance and theoretical significance. This way it is demonstrated that the corresponding approach to historical and philosophical interpretation of the basic principles of Russian empiriocriticism is quite possible.

ЭМПИРИОКРИТИЦИЗМ; ВТОРОЙ ПОЗИТИВИЗМ; РУССКАЯ
ФИЛОСОФИЯ; ЭМПИРИОМОНИЗМ; ЭМПИРИОСИМВОЛИЗМ; ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ по проекту № 19-011-00398 «Второй позитивизм в России: философская проблематика, влияние, критика».

EMPIRIOCRITICISM; SECOND POSITIVISM; RUSSIAN PHILOSOPHY;
EMPIRIOMONISM; EMPIRIOSYMBOLISM; EDUCATION PHILOSOPHY

Одной из важнейших особенностей русского эмпириокритицизма конца XIX – первой четверти XX в. было особое понимание философии, которое сейчас, уже в ином контексте и с учетом принципиально новых реалий, можно связать с проблематикой философии образования. Действительно, антиметафизический пафос, присущий всем сторонникам позитивизма, способствовал выработке у них соответствующего взгляда на предмет и задачи философского познания, который в корне отличался от традиционного и открывал довольно смелые перспективы для интеллектуального творчества. А именно, предметность философии стала пониматься как «собираание человека», что предполагало не восстановление «подлинного» в человеке, а созидание его. В этом смысле человек, вместе со всей реальностью, обусловленной его существованием и деятельностью, стал восприниматься как проект, на реализацию которого и должны были быть направлены усилия философов.

Общее для всех русских эмпириокритиков видение философии сформулировал П. С. Юшкевич, предложивший рассматривать философию не в контексте познания (как науку наук или привилегированный способ постижения реальности), а в контексте идеологии, которую он трактовал как смешанное интеллектуально-эмоциональное образование, своеобразное сочетание «логики чувств» и «логики ума». Идеология возникает вследствие того, что все стороны аффективной жизни человека ассоциированы с явлениями интеллектуального порядка: восприятиями, представлениями, воспоминаниями, понятиями и т. д. Точнее,

идеологические образования изначально даны человеку как его психологическая реальность, причем эта реальность является единственной и только на нее направлена познавательная активность человека. Познание, с этой точки зрения, является упорядочиванием идеологических образований, и философии в этом деле отведена особая роль. Специфика философии заключается в том, что она представляет собой опыт осмысления мира как *целого*. «Философия, – пишет П. С. Юшкевич, – это своеобразная целостная психологическая реакция человека на совокупность сущего. Основной философский вопрос гласит: “Что есть *всё*? Что значит это “всё” для меня и что я значу в нем?”» [1, с. 9].

Очевидно, что суждение обо «всём» является незакономерным умозаключением от ограниченной части опыта к необъятному целому. «Однако это логически неправомерное умозаключение имеет для делающего его огромную эмоциональную ценность, да в нем собственно и заключается вся ценность мировоззрения для человека» [1, с. 15]. Известно, что целое, как совокупность сущего, не тождественно общему и не сводится к простой сумме своих частей. Таким образом, философия, стремящаяся представить мир как целое, кардинально отличается от науки, изучающей общее, вследствие чего философские размышления об универсуме несопоставимы с научным познанием мира. И если результатом научного исследования является знание, то философия скорее похожа на художественное творчество. И действительно, «целое» – это эстетическая категория, необходимая для *создания* сущего, а не для его познания. Каждая философская система представляет собой опыт эстетического воззрения на мир, когда границы собственного «Я» раздвигаются настолько, чтобы можно было включить в них все сущее. Вот почему

философ ищет абсолют не вовне, а внутри себя, «в тайниках самых интимных индивидуальных переживаний» [1, с. 165]. Таким образом, философ никогда не описывает сущее с объективистско-безличной точки зрения, а заинтересованно утверждает свое место в мире, который сам и создает. Философ – это не бесстрастный систематизатор знания о сущем, а «иллюминат», «поэт космоса», которому удастся увидеть его как целое «в ослепительном озарении одной идеи, одного чувства» и затем довести свое мировидение до степени миропонятия, развернув «междометие» первичной интуиции в «стройную и связную грамматическую фразу» [1, с. 10].

Философия, по мысли П. С. Юшкевича, должна отказаться от универсалистского дискурса и претензий на абсолютное познание, превратившись в частное дело каждого, в свободное творчество личности. Однако это не означает, что философское творчество должно быть безосновным и произвольным. Наоборот, подлинное творчество предполагает высокий уровень образованности философа, его знакомство с последними достижениями в сфере наук, так как только положительное знание является основанием для философии и определяет направленность философских интуиций. Эти границы, созданные наукой для философии, довольно эластичны, «это, скорее, односторонние границы, границы снизу, мешающие нам опуститься, но не препятствующие полёту вверх побуждаемой космическим темпераментом творческой фантазии» [1, с. 17–18]. В будущем философия, согласно П. С. Юшкевичу, сблизится с поэзией и превратится в «вольное мироощущение личности». Это будет «позитивное мифотворчество, сознательная иллюзия, серьёзная игра, поэзия понятий» [1, с. 183]. Выработается новый духовный тип

человека, который сможет, создавая иллюзию познания мира как целого, примирить полярности «разума» и «сердца».

В эмпириомонизме А. А. Богданова – самого авторитетного представителя второго позитивизма – проблематика философии образования получила наиболее полное выражение. Начнем с трактовки истины – положения, которое является центральным в эмпириомонизме и определяет ракурс рассмотрения многих других вопросов. Критикуя метафизическое понимание истины, предполагающее дуалистическую интерпретацию мира и приводящее к целому ряду неразрешимых проблем, А. А. Богданов обращает внимание на то, что статус истины отнюдь не обусловливается всецело ее ролью в объективном (абсолютном) познании. Функции истины более многочисленны и разнообразны. Так, например, коль скоро незаинтересованного познания, скорее всего, не бывает, то необходимо, говоря об истине, учитывать ее ценностное измерение, т. е. значимость для жизни отдельного человека или социума. Исходя из этого А. А. Богданов рассуждает о воспитательной роли истины, представляя ее как «полезное заблуждение». Основная функция истины, с этой точки зрения, заключается отнюдь не в «отражении» объективной действительности, а в том, чтобы найти оптимальный, наиболее «экономный» способ организации социально значимого опыта.

Понимание истины в эмпириомонизме существенно отличается как от гносеологических (истина – это соответствие вещи и интеллекта, или адекватное отображение реальности в сознании), так и онтологических (истина – это сама реальность, бытие, «естина») ее трактовок. Первый подход, гносеологический, не устраивал А. А. Богданова потому, что требовал допустить существование

объективной реальности, независимой от нашего сознания (в этом случае возник бы дуализм познания со всеми вытекающими отсюда неразрешимыми проблемами). Второй подход, онтологический, предполагал догматическое принятие истины как абсолюта, в результате чего истина трактовалась бы статически и изымалась из сферы возможного опыта.

Пытаясь осмыслить существо истины в контексте непрерывного опыта, А. А. Богданов, с одной стороны, стремился не допустить превращения истины в пустое абстрактное понятие или в логическую категорию, указывая на жизненное значение истины и на ее опытное происхождение, а с другой стороны, старался избежать вульгарного отождествления истины с бытием или жизнью, так как в этом случае, во-первых, понятие истины страдало бы чрезмерной неопределенностью и, во-вторых, осталась бы непроясненной ее способность служить познанию. В результате появилась эмпириомонистская трактовка истины, которую можно назвать неклассической, поскольку она содержит элементы конвенциональной теории (истина – это результат соглашения [2]), когерентной, разработанной прежде всего в эмпириокритицизме (истина – это характеристика непротиворечивого сообщения, свойство согласованности знаний [3]), прагматической (истина – это полезность знания, его эффективность, т. е. истинным является то, что позволяет достичь успеха [4]) и теории истины, предложенной в философии жизни Ницше (истина есть тот род заблуждения, без которого определенный род живых существ не мог бы жить [5]).

Согласно А. А. Богданову, «истина есть идеологическая форма – организующая форма человеческого опыта» [6, с. 220]. Как элемент идеологии, она имеет свой «материальный базис», а именно

технический процесс, сферу непосредственной борьбы человека с природой (и окружающей внешней социальной средой). При изменении базиса меняется и существо истины, поскольку появляется возможность выработки новых идеологических приспособлений, а значит, истина динамична, а не статична. Материальный базис обуславливает и критерий истины, который заключается в способности истины служить расширению опыта, т. е. его прогрессивной организации. «“Истинность” тех или иных познавательных форм выражается именно в возможности строить на них “практику”, не приходя к противоречию, т. е. в конечном счете в их пригодности для координирования действий» [6, с. 268].

Интересно заметить, что к такому пониманию истины А. А. Богданов пришел в результате чтения прежде всего марксистской литературы. В марксизме он увидел неклассическую материалистическую философию, применяющую методы социально-генетического исследования и пытающуюся построить картину мира исходя из него самого, т. е. из отношений между данными опыта, без апелляции к сверхопытным метафизическим инстанциям. «Для меня марксизм, – писал А. А. Богданов, – включает в себе отрицание безусловной объективности какой бы то ни было истины, отрицание всяких вечных истин» [6, с. 217]. В этом отношении философия марксизма противостоит традиционному материализму, который принимал «истины времени» (объективные истины, но только в пределах данной эпохи) за «истины на все времена» (объективные в абсолютном значении слова). Такими исторически непреходящими истинами считались понятия материи, пространства и времени, законы движения материи и проч. Последовательный материализм, согласно А. А. Богданову, должен с необходимостью отказаться от

этих догматов – рудиментов метафизического мышления, так как в противном случае ему не удастся избавиться от догматики и статики, препятствующих подлинно философскому познанию мира.

Отстаивая последовательность марксизма, А. А. Богданов вел полемику с такими его интерпретаторами и популяризаторами, как Г. В. Плеханов и отчасти Ф. Энгельс. Недостаток философии последнего, по мнению Богданова, заключается в том, что она страдает нерешительностью в проведении принципа исторической обусловленности всякой истины. Как известно, Ф. Энгельс допускал возможность «плоских» абсолютных истин («Plattheiten»), таких как математические положения («дважды два – четыре»), законы логики (в частности, закон тождества $A=A$), констатации факта («Наполеон умер 5 мая 1821 года») и др. Такие истины являются «банальными» и «жалкими», однако именно в силу своей банальности они могут претендовать на вечность и неизменность. А. А. Богданов увидел в этой непоследовательности большую угрозу для монистической философии и выступил с бескомпромиссной критикой «банальных» истин. Действительно, если допустить возможность абсолютных истин пусть на таком, элементарном уровне, то ничто не сможет помешать их утверждению и на уровне метафизическом. Более того, соблюдая принцип интеллектуальной честности, философ должен был бы непременно это сделать, что повлекло бы за собой реабилитацию дуалистической картины мира и религиозного мышления.

Прежде всего, А. А. Богданов указал на неточность даже самых, казалось бы, очевидных «плоских» истин. «Дважды два – четыре» не может считаться абсолютной истиной, во-первых, потому, что это простая тавтология, т. е. обозначение одного и того же при помощи

разных слов, а тавтология не может нести новой информации и не может служить организации опыта; во-вторых, истинность данного математического положения зависит от соответствующей системы исчисления, которая конвенциональна, так как в свое время была изобретена человеком: согласно другой системе (троичной), также придуманной людьми и поэтому ничем не уступающей первой системе, дважды два будет равняться не четырем, а минус одиннадцати. Таким образом, все дело сводится к тому, какую систему счисления мы договоримся считать истинной, а не что данное математическое положение истинно. Законы логики не могут считаться вечными истинами на том основании, что они фиксируют статику мысли, а не ее динамику. Кроме того, чтобы логические законы действовали, необходимо принять на веру ряд допущений, а это значит, что нужно руководствоваться такими понятиями, которые не могут быть выведены из опыта и не допускают опытную проверку, т. е. являются простыми догматами, происхождение которых как раз и нужно поставить под вопрос. Например, силлогизм Барбара будет истинным только в том случае, если мы догматически примем первую посылку, имеющую квантор всеобщности (нужно поверить в то, что «все люди смертны», чтобы, зафиксировав свою принадлежность к роду человеческому, сделать вывод о собственной смертности; но из опыта нельзя узнать, что все люди смертны, так как из того, что все жившие до настоящего времени умерли, не следует, что люди будут умирать всегда; руководствуясь этим соображением, А. А. Богданов, кстати, ставил перед собою реальную цель найти способ максимально долгого продления жизни и в связи с этим выдвинул идею переливания крови). Закон тождества сам является большим допущением и абстракцией, так как в опыте нет

ничего тождественного и статичного (достигнутое равновесие лишь кажется таковым, будучи обусловленным интерференцией динамических процессов, переживаний). Принятие закона тождества за абсолютную истину обычно ведет к заблуждениям и ошибкам, вызванным смешением тождества символов с тождеством явлений, ими обозначаемых. Что касается смерти Наполеона, то, опять же, это утверждение не может считаться абсолютно истинным: констатация факта вообще представляет собой очень сложную процедуру и зависит от ряда условностей. Так, чтобы утверждать абсолютность истины о дате смерти Наполеона, необходимо сначала разобраться с тремя понятиями, составляющими данное суждение: первое относится к определенной личности – Наполеону, второе – к определенному физиологическому процессу – смерти, а третье – к исторической дате. Очевидно, что ни одно из этих понятий не может считаться абсолютно истинным: о том, кто же на самом деле был Наполеон, до сих пор спорят историки, о том, что такое смерть, спорят врачи и философы, а историки устанавливают дату смерти исходя из свидетельств очевидцев кончины Наполеона и полностью зависят от них, а значит, и здесь возможна практически бесконечная полемика. Таким образом, истины факта вообще не могут быть истинами и их следует считать всегда лишь интерпретациями.

«Для объективной истины надысторической – критерия нет в нашем “историческом” мире» [6, с. 219], – делает вывод А. А. Богданов. «Истина – это живая организующая форма опыта, она ведет нас куда-нибудь в нашей деятельности, дает точку опоры в жизненной борьбе; разве “банальности”, поскольку они “плоски”, подходят к этой характеристике?» [6, с. 219]. Жизненное значение истины обуславливается не тем, что она вечна и неизменна, а тем,

что она может служить целью совместных действий и орудием достижения этой цели. И подобно тому, как последняя цель знаменовала бы собою конец движения, а значит, прекращение жизни, так и последняя истина предполагала бы конец мышления, творческой деятельности человека.

Инструментарный и ценностный взгляд на истину определил и задачи философии, как они виделись А. А. Богданову в «Эмпириомонизме». В широком смысле слова эти задачи могут быть поняты в контексте философии образования. Очевидно, что если целью философского мышления считать не экспликацию истины, а создание ее для организации опыта, или, другими словами, для формирования действительности и соответствующей ей концепции человека, то по существу эмпириомонизм является одним из первых опытов философии образования. Не случайно А. А. Богданов такое большое внимание уделяет разработке «идеала познания», который будет выступать одновременно и идеалом жизни.

Поскольку вектор прогрессивного развития опыта определяется движением от низших форм организации (субъективного опыта) к высшим (объективному), то можно, по мысли А. А. Богданова, сформулировать идеал познания, не прибегая к метафизическим идеям совершенства или конечной цели. Этот идеал заключается в том, чтобы познание объединило «всю сумму человеческих переживаний в гармонически-целостные, бесконечно пластичные формы, в которых опыт каждого органически сольется с опытом всех» [6, с. 36].

Однако несмотря на то, что социально организованный опыт является биологически высшим и именно его рост и гармонизация задают направление развитию познания и человеческой жизни в

целом, идеал познания не может предполагать исчезновение субъективного опыта, его полное растворение в опыте объективном. С одной стороны, «индивидуальная организованность вовсе не исключает организованности социальной, а, наоборот, легко становится элементом этой последней, так же как и в процессах труда гармоническое единство личной воли отнюдь не исключает гармонического единства воли коллективной, а, наоборот, при известных условиях позволяет этому последнему достигнуть высшей ступени» [6, с. 27]. С другой стороны, при полном совпадении субъективного и объективного опытов идеал познания превратился бы в догму и в случае своего достижения стал бы непреодолимым препятствием не только для дальнейшего развития знания (оно окажется вообще невозможным), но и для его существования как целостной системы опыта (так как не бывает замкнутых систем, которые бы функционировали в условиях равновесия). Следовательно, делает вывод А. А. Богданов, слияние опыта каждого с опытом всех должно быть динамическим, процессуальным, т. е. таким, при котором обеспечивается бесконечность пластичных форм, а это означает практическое несовершенство достигнутого.

Таким образом, идеал познания, знаменующий собой торжество объективного опыта, ни в коем случае не должен исключать наличие и важность опыта субъективного, поскольку именно благодаря последнему возможно развитие знания. Субъективный опыт должен сохраняться потому, что объективный опыт даже при достижении идеала познания не будет совершенным, законченным: в нем все равно сохранятся противоречия, которые нужно будет устранять (ибо в опыте нет ничего абсолютного). Идеал познания, поэтому, не указывает на возможность чистого знания, а выступает в качестве

механизма дальнейшей гармонизации объективной действительности, обеспечивая непрерывное «расширение социального опыта путем внесения в него новых и новых элементов индивидуального опыта отдельных развивающихся личностей» [6, с. 27].

Идеал познания позволяет также структурировать историю человечества, рассматривая ее как последовательное прохождение трех этапов организации социального опыта.

На первом этапе социальный опыт предстает как недифференцированное целое, когда психический ряд зависимости совпадает с физическим в силу неразвитости их обоих: в первобытно-коммунистическом обществе еще не было разделения на субъект и объект, а значит, отсутствовала внутренняя борьба и противоречия; «там человек не умел отделять себя от своей группы; его опыт непосредственно сливался с опытом других людей, слово “я” обозначало для него собственное тело с его непосредственными потребностями, но вовсе не комплекс эмоций и стремлений, резко отграниченных от эмоций и стремлений других людей, как это бывает в современном обществе» [6, с. 36]. Можно сказать, что собственно психического, или субъективного, опыта на данном этапе вообще не было: человек существовал не индивидуально, а социально, из чего следует, что социальность составляет подлинное в человеке, его основу. Примитивное единство психического и физического сохранялось, однако, постольку, поскольку социально организованный опыт был небольшим по объему и мог передаваться из поколения в поколение путем трансляции его как целого, без членения на составные части (каждый человек мог быть носителем всего социально значимого знания и являлся им, что

делало выделение субъективности просто ненужным). По мере гармонизации социального опыта объем его объективного содержания вырос и возникла необходимость выработки специальных механизмов его консервации.

Таким механизмом стало дробление единого континуального опыта на два типа организации: социальный и индивидуальный. Вследствие дробления возникла дисгармония, подрывающая индивидуальное существование каждого человека, который прежде всего стал развивать свой субъективный опыт как приспособление для индивидуальной борьбы за жизнь. Общество оказалось во власти дуализма, и тоска по трансцендентному вытеснила из памяти понимание подлинного существа человека, его социальности. Человек стал мыслить себя сообразно той роли, которую он играл в обществе (организатор или исполнитель), и закреплял в своем опыте соответствующие способности (интеллектуальные или физические). Установившаяся субъект-объектная диспозиция и авторитарное мышление стимулировали дальнейшее дробление социума и в результате привели к опустошению жизни человека, лишили его полноты и радости земного существования. Однако в условиях максимального отчуждения человека от человека и торжества индивидуализма постепенно начало приобретать значение объективное знание, которое вскоре получило статус науки. По мере роста авторитета научного знания и развития техники появился и новый тип людей – рабочие, которые благодаря специфике своего труда (для работы с машинами нужно было быть одновременно и организаторами и исполнителями) актуализировали коллективистский тип мышления и жизни и тем самым сделали возможным дальнейшую гармонизацию социально значимого опыта.

На третьем этапе, согласно А. А. Богданову, должно произойти «собрание человека» – возврат к изначальному социальному единству, которое будет уже не примитивным, а интегральным. Преодоление дихотомии психического и физического опыта позволит отказаться от дуалистического мышления, метафизического представления сущего, разрушит мифы об уникальности субъекта и вечности абсолютных истин. Индивидуализму и авторитаризму будет противопоставлен коллективизм как новая форма жизни и мысли, произойдет тотальная переоценка ценностей с точки зрения коллективистской морали. «Свободное стремление к социальной гармонии познания вместе с глубокой уверенностью в возможности и необходимости ее достижения будет постоянно господствовать над всеми проявлениями личного сознания. Освобожденная от внутреннего разлада человеческая мысль, ничем не затемненная, чистая и ясная, будет с недоступной нашему воображению энергией прокладывать себе путь в бесконечность. Там будет достигнут истинный эмпириомонизм, который представляется нам идеалом познания» [6, с. 36].

Следует отметить, что процесс собирания человека мыслился А. А. Богдановым принципиально незавершимым. В настоящее время собирание человека обусловлено необходимостью решения ряда конкретных задач, связанных с устранением явных противоречий социальной жизни (раздробленность человека на психологическом, образовательном, экономическом и других уровнях). Эти задачи решить нелегко, но все-таки можно, хотя на это уйдет довольно длительное время (А. А. Богданов, как известно, не верил в возможность скорейшего построения социализма авторитарными методами и считал необходимым прежде всего повышать

общекультурный уровень людей, для чего потребуется, скорее всего, не одно столетие). Когда же все проблемы внутрисоциальной жизни будут решены и человек окажется «собранным», т. е. станет жить и мыслить как одно человечество, то тогда актуализируются более глубокие стимулы социального развития, благодаря которым можно будет избежать косности и застоя. Эти первичные, т. е. наиболее фундаментальные, стимулы «возникают там, где человек встречается лицом к лицу с природой, где в непосредственной борьбе с нею он сам выступает как производительная, как творческая сила» [6, с. 75]. Таким образом, собирание человека вновь предстанет как задача, только теперь она значительно усложнится, поскольку потребуется восстановить изначальное единство человека и природы. Человечество как целое по сравнению с природой – это небольшой островок организованного опыта, которому противостоит враждебная, т. е. неорганизованная внешняя среда. И поскольку природа бесконечна, то достижение последней цели никогда не случится, а значит, человек никогда не остановится в своем развитии.

Итак, основные идеи русского эмпириокритицизма органично вписываются в проблемное поле философии образования: характерный для всех мыслителей данного направления пафос переустройства сферы мысли и сферы жизни посредством философского творчества позволяет рассматривать их учения именно в этом ключе. «Жизненное значение философской картины мира, – утверждал А. А. Богданов, – заключается в том, что она есть последняя и высшая, *всеорганизующая* познавательная форма» [6, с. 232]. В этих словах, как кажется, выражается не только суть эмпириомонизма, но и целая программа актуальной философии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Юшкевич П.С.** Мировоззрение и мировоззрения: Очерки и характеристики. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 184 с.
2. **Пуанкаре А.** Наука и гипотеза. М.: URSS, 2018. – 240 с.
3. **Мах Э.** Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования. М.: БИНОМ. Лаборатория исследований, 2003. – 456 с.
4. **Пирс Ч.С.** Принципы философии. СПб.: С.-Петербург. филос. о-во, 2001. – 541 с.
5. **Ницше Ф.** Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. М.: Культурная революция, 2005. – 880 с.
6. **Богданов А.А.** Эмпириомонизм. Статьи по философии. М.: Республика, 2003. – 400 с.

Глава 3

**КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В
ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

УДК 1 (091)

Е.В. Кучумова, Ван Цзюньтао

**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ –
СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО
ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

**INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION – A MODERN
TREND OF RUSSIAN-CHINESE HUMANITARIAN COOPERATION**

КУЧУМОВА Екатерина Валентиновна – кандидат философских наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: ekaterina_kuchum@mail.ru

KUCHUMOVA Ekaterina V. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: ekaterina_kuchum@mail.ru

ВАН Цзюньтао – кандидат политических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: juntao2013@yandex.ru

VAN Juntao – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: juntao2013@yandex.ru.

Данная статья посвящена исследованию одного из приоритетных направлений российско-китайского гуманитарного сотрудничества – двусторонней интеграции в сфере высшего образования. Авторы анализируют преимущества и новые возможности национальных систем образования Китая и России, участия каждой из них в интеграционных процессах, совместные образовательные программы китайских и российских университетов, стратегическое значение сотрудничества двух стран в сфере высшего образования.

This article is devoted to the study of one of the priority areas of Russian-Chinese humanitarian cooperation - bilateral integration in the field of higher education. The authors analyze the advantages and new opportunities of the national education systems of China and Russia, the participation of each of them in the integration processes, joint educational programs of Chinese and Russian universities, strategic importance of cooperation between the two countries in higher education.

РОССИЯ; КИТАЙ; РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО;
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; СТУДЕНЧЕСКИЙ ОБМЕН;
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

RUSSIA; CHINA; RUSSIAN-CHINESE COOPERATION; HIGHER EDUCATION;
STUDENT EXCHANGE; INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

В настоящее время экономическая глобализация сделала неизбежной интернационализацию высшего образования: в информационном обществе научный и образовательный потенциал страны определяет её конкурентоспособность и престиж на международной арене, а владение актуальным знанием, новейшими технологиями является стратегической целью и входит в число национальных приоритетов любого государства.

Россия и Китай на современном этапе демонстрируют готовность к активизации конструктивного диалога, способного не только стимулировать экономическое и научно-инновационное развитие каждой из стран, но и укрепить свои позиции в регионе и в мире в целом. При этом гуманитарному и образовательному сотрудничеству отводится одна из ведущих ролей.

Как показала практика, на рубеже столетий в сфере подготовки современных высококвалифицированных специалистов у России и Китая много общих проблем и точек соприкосновения. В прошедшие три десятилетия образовательное сотрудничество принесло свои положительные плоды и в то же время обозначило немало сложных моментов. Быстро меняющаяся экономическая ситуация внутри каждой из стран и в мире в целом ставит сегодня перед учеными и руководителями систем образования задачу выявить еще не задействованный потенциал и новые стимулы интернационализации высшего образования, определить преимущества и ограничения участия каждой из национальных систем в интеграционных процессах. С этой целью российской стороне

необходимо прежде всего прояснить новейшие тенденции модернизации и интернационализации высшей школы КНР [1].

Политика китайского руководства по подготовке высококвалифицированных специалистов, к интенсивной реализации которой оно приступило с 1999 г., дала ощутимые результаты. За первые десять лет общее количество вузов (включая и краткосрочные) выросло в 2 раза и составило 2305, а в 2017 г. – уже 2852. В 2010 г. в КНР был принят Государственный план реформ и развития образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу (2010–2020 гг.), в котором целью интернационализации высшего образования названо «укрепление национальных позиций, нашего влияния и конкурентоспособности на международной арене» [2, с.42-50].

Сформулировав курс: «Наука и образование приведут страну к процветанию», руководство КНР на текущее десятилетие выдвинуло задачу перехода от «государства с грандиозной по масштабам системой образования» к «государству с сильной системой образования» [3, с.18-29].

Реформирование высшего образования в Китае должно решить несколько основных задач:

- укрепление этических ценностей в молодежной среде,
- поддержание человеческого капитала китайской нации,
- развитие инновационной экономики,
- интеграция в международное образовательное пространство.

В настоящее время в сфере высшего образования Китай осуществляет международное сотрудничество КНР по следующим направлениям:

1) привлечение иностранных граждан на обучение в китайские вузы (в том числе за счет бюджета КНР через различные стипендиальные программы);

2) направление китайских граждан в зарубежные университеты, в том числе, по программам студенческого обмена (имидж Китая как нового гиганта мировой экономики привлекает молодежь, которая рассматривает возможность строить в КНР бизнес- карьеру);

3) создание совместных программ сетевого взаимодействия с зарубежными вузами. Например, с вузами России Китай создал несколько совместных ассоциаций, таких как Ассоциация технических университетов России и Китая (АТУРК), Ассоциация российско-китайских экономических университетов (РКАЭУ) и др., совместный российско-китайский университет в г. Шэнчжэнь [4].

Россия на современном этапе является пятой в списке стран обучения за рубежом, которую предпочитают китайские студенты, сразу после Великобритании, США, Японии и Австралии. К настоящему времени Китай установил сотрудничество и обмен в области образования с 189 странами и регионами, а также подписал соглашения о взаимно признанных степенях и дипломах с 34 странами и регионами. Согласно последним статистическим данным, российские студенты также считают Китай своей целевой страной для обучения за рубежом. К 2020 г. Россия и КНР намерены довести число студентов, обучающихся по программам обмена, до 100 тыс. [5].

В последние годы задачу привлечения китайских студентов в вузы РФ выполняет интернациональный проект «Учись в России» российского Агентства по сотрудничеству в образовании, а также первый интерактивный навигатор для иностранных абитуриентов на английском и китайском языках «Лучшие университеты России: выбери свой» (проект медиагруппы «Россия сегодня») [6].

В настоящее время Китай существенно опередил Россию по общему числу иностранных студентов. Одна из причин – китайское правительство гораздо щедрее обеспечивает зарубежную молодежь стипендиями. За последние 10 лет количество государственных стипендий возросло почти в 5 раз (с 8,5 тыс. до 40,6 тыс.), не считая стипендий на уровне провинций и университетов. Для привлечения студентов из стран «одного пояса, одного пути» Китай планирует увеличить объем правительственных премий и стипендий учащимся из этих стран, в том числе 10 тыс. из них ежегодно предоставлять государственную премию «Шелковый путь». На сегодня Россия ежегодно выделяет 15 тыс. мест для бесплатного обучения иностранцев; для граждан КНР это число выросло с 2013 по 2016 г. более чем в 2 раза – с 400 до 830, кроме того, в 2016 г. им была выделена дополнительная квота в 557 мест [7].

Россия отстает по этому показателю не только от Китая, но и от ряда других стран, активно спонсирующих обучение китайских студентов. Главной причиной снижения их притока в РФ является то, что российские вузы проигрывают в конкуренции европейским и американским университетам. Если в предыдущие несколько десятилетий они привлекали абитуриентов невысокой стоимостью обучения по сравнению не только с западными, но даже с элитными вузами КНР, то сегодня этот фактор уже оказывается не столь решающим. В 2015 г. наиболее популярные у китайской молодежи престижные университеты Англии, Германии и Франции также взимали с них специальную, низкую, плату за обучение.

Помимо стипендий, есть и другие причины меньшей престижности российских дипломов для китайской молодежи – это пока очень узкое их применение на российском рынке. Некоторые аналитики полагают, что в краткосрочной перспективе нарастить экспорт образовательных услуг

Россия сможет также за счет более активного привлечения негосударственных вузов, ряд из которых уже сегодня пользуются спросом у граждан КНР. Есть несколько существенных моментов опыта предшествующих более двух десятилетий участия КНР в международных студенческих обменах, которые должны подтолкнуть российскую сторону к принятию свежих решений. Прежде всего это вопрос сближения стандартов в области образования и науки как один из принципиально важных путей повышения привлекательности университетов РФ для китайских студентов. Он напрямую касается взаимного признания документов об образовании и ученых степеней. Подобный двусторонний документ был подписан еще в 1995 г., однако в нем не учитывалась специфика различных уровней образования в каждой из стран [8].

Сегодня идея создания единого формата евразийского пространства высшего образования с целью повышения региональной академической мобильности нашла свое развитие в документах и российской, и китайской сторон, выразивших готовность содействовать многостороннему и двустороннему признанию образовательных дипломов и ученых степеней университетов АТР, а также поддержать усилия ЮНЕСКО по созданию в будущем единой мировой системы университетских дипломов и ученых степеней [9].

В текущем десятилетии соотношение уровней высшего образования, получаемого студентами КНР в российских вузах, резко отличалось от других стран: в 2010/2011 учебном году на программах бакалавриата обучалось 48%, магистратуры – 9,1, а в аспирантуре – 3% [10].

Для привлечения магистрантов важен и такой фактор, как сроки обучения: в РФ, как и в КНР, он составляет два года, а в Великобритании для многих специальностей – всего год. Поэтому не случайно, что 40%

вернувшихся в последние годы из-за рубежа в Китай со степенью магистра получили ее в Англии [11].

Привлекая в Россию абитуриентов из КНР, следует активизировать прием аспирантов, памятуя, что в последние годы в КНР широко внедряется правительственная программа для магистратуры «2+1», означающая, что молодежь после двух лет обучения в своей стране может быть направлена на 1 год за рубеж для подготовки к защите диссертации. Стране пребывания тоже более выгодно иметь у себя студентов на уровне магистратуры и докторантуры при условии, что они останутся работать в данной стране и внесут свой вклад в совместные научные разработки [12].

Большинство китайцев, получивших образование за рубежом, возвратившись на родину, в последние 1–2 года ищет применения в финансовом секторе (30,01%), сферах образования (9,88%), культуры (7,81%), программирования и информационных технологий (6,69%). Это подтверждается и данными о распределении студентов КНР в 2015 г. в университетах США: 39% всех прибывших изучали направления STEM, а также специальности группы FAME, обещающие трудоустройство, прежде всего, в финансовом секторе, педагогике, электронике и информационных технологиях. Набор специальностей, востребованных на уровне бакалавриата, почти не отличается от магистрантского уровня: и там, и тут технические науки, литература и правоведение значительно уступали по востребованности. Выбор специальностей на ступени аспирантуры – иной: здесь преобладали химия, материаловедение, электроника, электрическая инженерия, машиностроение, политическая экономия и компьютерная наука [13].

Для российской стороны выявить научные приоритеты китайских студентов и аспирантов за рубежом отчасти помогут установки последних

двух пятилеток в КНР. В 12-й пятилетке (2011–2015 гг.) Китай обозначил акцент на развитии высоких технологий в семи стратегических областях: биотехнологии, альтернативные энергоресурсы, производство элитной техники, энергосбережение и защита окружающей среды, средства транспортировки чистой энергии, новые материалы и IT. Правительство оказывало финансовую поддержку студентам, специализирующимся за рубежом по этим направлениям. 13-й пятилетний план социально-экономического развития народного хозяйства КНР на 2016–2020 гг. направлен на обеспечение ведущей роли инноваций в науке и технике, создании институтов и механизмов для их продвижения, прорывов в наукоемких производствах [14].

В 2016 г. расходы Китая на НИОКР выросли на 9,4% (около 221 млрд долл.) при перспективе их увеличения до 2,5 процентов от ВВП к 2020 г., что обеспечит стране 2-е место в мире по этому показателю. Приоритет отдается таким новым отраслям, как искусственный интеллект (более 1 млрд долл. вложений в НИОКР), системы сбора и обработки больших объемов информации (Big Data – 2 млрд), интернет-решения, кибербезопасность. В то же время по-прежнему актуальными остаются альтернативные источники энергии, биофармакология и биотехнологии, компьютерные и коммуникационные IT нового поколения, разработка и коммерциализация технологий в области новых материалов, искусственного интеллекта, интегральных схем, промышленной робототехники и др. [15].

Весной 2016 г. Госсовет КНР издал документ, конкретизирующий роль международного сотрудничества в реализации Комплексного плана под названием «Мнения относительно расширения внешних связей в сфере образования на новом этапе» [16]. В нем ставятся такие важные задачи, как усиление интенсивности создания «фирменных марок специальностей

и курсов обучения в Китае». Акцент сделан на ускоренной подготовке кадров, отвечающих пяти критериям: инновационных, знающих редкие языки, кадров для международных организаций, кадров, изучающих межгосударственные и межрегиональные различия, выдающихся талантов, получивших образование в Китае. Особое внимание предлагается обратить на подготовку специалистов в области естественных наук и инжиниринга, при этом указывается на необходимость дать импульс развитию как передовых, так и слабо развитых в стране отраслей наук. Путь к этому лежит через международное сотрудничество, основные цели которого – «усиливать практическое сотрудничество с университетами и научными организациями мирового уровня, эффективно интегрировать зарубежные качественные образовательные ресурсы в целостный учебный и исследовательский процесс, развернуть совместную подготовку высококлассных специалистов, совместно решать ключевые научные проблемы» [17].

В свете этого в процессе расширения студенческого обмена между РФ и КНР представляется крайне важным не столько количественный паритет, сколько выработка соответствующими ведомствами России более активной и четкой позиции по специализации российских студентов в КНР. Открываются более широкие перспективы изучения китайской медицины, экономики и менеджмента, регионоведения, а также обучения на открытых недавно для иностранцев некоторых неязыковых технических факультетах.

Язык обучения – эта проблема по-прежнему остается серьезным препятствием для двусторонних обменов и сотрудничества, хотя и здесь за последнее десятилетие наблюдаются значительные подвижки. Китайский язык вышел на 6-е место среди изучающихся в РФ иностранных языков, и школьники получили возможность сдавать ЕГЭ

по китайскому языку. В отношении языковой ситуации нашим странам нужно, во-первых, выйти на путь паритетности. Об этом говорила вице-премьер правительства РФ О. Голодец, выступая по итогам заседания российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству летом 2016 г.: «Мы сегодня говорим об аналогичном развитии изучения русского языка, о формировании единых подходов к изучению русского языка на территории Китайской Народной Республики» [18].

То обстоятельство, что русский язык – трудный и менее распространенный в мире, чем английский – безусловно является одной из наиболее серьезных преград при выборе китайской молодежью зарубежного вуза, о чём свидетельствуют достаточно многочисленные социологические исследования. Традиционно он наиболее активно изучается в учебных заведениях северо-восточных провинций КНР, граничащих с Россией, что обуславливает и более широкий приток студенческой молодежи из этих регионов Китая. Кроме того, на территории КНР функционирует 6 центров русского языка (Пекин, Шанхай, Чанчунь, Сиань, Далянь, Гуанчжоу) и два на территории Тайваня и Макао. И все же на данный момент распространение английского языка, безусловно, доминирует. Согласно инструкции министерства образования КНР от 2001 г. в течение 3 лет преподавание 5–10% всей учебной программы ведущих университетов страны должно было быть переведено на английский язык, особенно в таких областях, как биология, информатика, международная торговля и право [19].

В настоящее время немногие ведущие российские вузы предлагают программы на английском языке, обычно на уровне магистратуры, и, в отличие от остальных вузов, именно там доля китайских студентов-магистрантов намного выше, чем бакалавров. Привлечение английского как вспомогательного языка обучения, вероятно, позволит со временем

увеличить число участников двухсторонних обменов и совместных образовательных программ. В долгосрочной перспективе реально активизировать приток студентов из КНР поможет запуск англоязычных программ бакалавриата и магистратуры, не уступающих по соотношению цены и качества программам европейских вузов «среднего звена». Решение для российских вузов в силу ряда причин непростое, доступное скорее университетам Проекта «5–100». Помощь в создании таких программ могла бы оказать российская академическая диаспора за рубежом. Для реализации этих целей необходима специальная правительственная программа.

Престижность дипломов, полученных в крупных западных университетах для трудоустройства внутри этих стран и в самом Китае – один из сильных магнитов для китайской молодежи, а в последние годы и мощный стимул увеличения численности возвращающихся на родину выпускников западных университетов. В прошедшее десятилетие правительство КНР запустило для них несколько программ («Тысяча талантов» 2008 г., «Десять тысяч талантов» 2012 г. и др.) [19]. Для них же был организован специальный «Фонд стартового капитала для проведения научных исследований», предоставляющий займы для создания собственных предприятий (через бизнес-инкубаторы), им обеспечивались различные привилегии (жилье, прописка в крупных городах и пр.). В результате, как заявил недавно на пресс-конференции начальник Департамента обучения за рубежом г-н Ци Мо, внутренний трудовой рынок становится для китайских специалистов с иностранными дипломами более привлекательным, чем зарубежный, особенно в сфере бизнеса.

После выступления Председателя КНР Си Цзиньпина на заседании Единого фронта в мае 2015 г., где он призвал шире использовать

вернувшуюся в страну молодежь с иностранными дипломами, возможно, перед ними откроются и новые перспективы участия в работе административных и правительственных учреждений [20].

Перед Китаем стоит вызов – мощная конкуренция между трудоустройством в зарубежных странах и на родине. Что же касается России, то принятые Советом Федерации РФ в 2013 году поправки в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" предоставляют право студентам, в том числе и китайским, легально устраиваться на работу на основании учебной визы [21].

Но этого недостаточно, учитывая, что согласно ряду исследований, страна получает наибольшую выгоду от инвестиций в интернационализацию высшей школы, если выпускники-иностранцы остаются работать в этой стране. Политика открытости рынка труда для иностранных выпускников российских университетов, в том числе из КНР, – проблема многоаспектная, сложная, требующая решения на разных уровнях. Уже сейчас небольшая их часть, прежде всего русисты, остается в России и работает в гуманитарных и торговых организациях в качестве переводчиков. Китайцы-русисты также активно работают гидами с быстро расширяющимся в РФ потоком китайских туристов. В ближайшем будущем в свете реализации проекта «Экономический пояс Шёлкового пути» (ЭПП) есть надежда на то, что более масштабное научное, экономическое и культурное сотрудничество между нашими странами сделает китайских выпускников университетов РФ более востребованными на российском рынке. Особо перспективным является вливание самых талантливых из них в быстро растущие двусторонние и многосторонние межгосударственные научные проекты и «мозговые комплексы». Такую заинтересованность высказывает и китайская сторона.

К настоящему времени подписано 900 соглашений между российскими и китайскими вузами, что означает прямой обмен преподавателями, и студентами. В связи с активизацией проекта ЭПШП в планы Министерства образования КНР на 2017 г. входит новая редакция «Положений о совместных с иностранными учебными заведениями», разработка проекта «Стратегия образования АРЕС» и подписание 10 новых соглашений о взаимном признании дипломов и ученых степеней. Растет число высших совместных образовательных учреждений (СОУ) КНР с университетами разных стран, имеющих ступени от бакалавриата и выше – от 502 в 2010 г. до 1112 в 2015 г. Начало положили крупные западные университеты, к ним постепенно стали подключаться крупные российские: в 2011 г. Новосибирским государственным университетом (НГУ) и Хэйлунцзянским университетом открыт Китайско-Российский институт (КРИ) [22, с.134-141].

Принятое правительством КНР в 2012 г. решение о зональном развитии международного образовательного сотрудничества дало толчок развитию СОУ между университетами российского Дальнего Востока, Приамурья и Сибири и провинции Хэйлунцзян. Россия доминирует среди более 150 реально работающих партнерств этой провинции [23, с.36].

Однако в настоящее время наблюдается некоторое перераспределение региональных акцентов. С 2016 г. крупные университеты РФ впервые вошли в центральные города КНР: в Шанхае открылось представительство Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ), а на юге Китая, в особой экономической зоне Шэньчжэнь по инициативе китайской стороны, заинтересованной в передовых российских технологиях, создан Российско-китайский международный университет (РКМУ) на базе МГУ им. М.В. Ломоносова и Пекинского политехнического университета. Обучение в последнем

ведется на русском, английском и китайском языках; выпускники получают два диплома – РКМУ и МГУ. С одной стороны, сегодня правительство КНР намерено «поддержать лидирующую роль восточных регионов Китая в установлении образовательных контактов и создании современной системы образования мирового уровня и с китайской спецификой» [24], чему не противоречит рекомендация одного из российских экспертов не пренебрегать развитыми восточными, а также южными провинциями КНР, где в последние годы появилась значительная русская диаспора, «что в перспективе облегчит набор сотрудников и студентов в совместные образовательные учреждения» [24].

С другой стороны, нельзя не учитывать связанное с политикой «одного пояса, одного пути» намерение китайской стороны «оказывать постоянную поддержку университетам центральных и западных регионов в расширении международных контактов», что открывает новые перспективы сотрудничества российских университетов с наиболее тесно связанной с Россией, хотя и более отсталой северо-восточной частью Китая.

Особенностью нынешнего этапа является также более тесное сопряжение образовательного сотрудничества с научным. Новой стартовой площадкой в Китае называют создание многосторонних совместных образовательных учреждений (СОУ), как, например, международный университетский городок при Чжэцзянском университете с привлечением иностранных преподавателей и обучением на английском языке. Расположенный на 200 акрах кампус объединит семь колледжей, организованных 4–5 известными зарубежными центрами; его цель – помочь университету к 2020 г. выйти на уровень мирового класса.

Предлагаемый ныне руководством страны более высокий уровень участия университетов КНР в научно-инновационной деятельности

означает создание группы высокотехнологичных лабораторий или исследовательских центров международного сотрудничества с привлечением инновационных технических кадров высшей категории, стимулирование совместных научно-технических инноваций в вузах и сотрудничества университетов в единых аналитических центрах, а также инициирование и активное участие в крупных международных или региональных научных программах и проектах.

Контроль и поддержка правительства становятся для этого необходимыми. Правительство КНР не первое десятилетие тщательно отработывает стратегию регулирования и стимулирования транснационального образования, сохраняя строгий контроль над этим процессом. В 2015–2016 гг. КНР осуществила ряд мер, способствующих притоку высококвалифицированных зарубежных специалистов и ученых.

В Китае мощной движущей силой интернационализации является совершенствование слабых возможностей научно-технической инновации внутри страны, решение структурно-институциональных проблем, мешающих научному развитию, дефицит высококачественных образовательных ресурсов. Однако, если в последние три десятилетия Китай фактически реформировал систему высшего образования по западному образцу, то к 2020 г. при неизменной цели – сделать университеты КНР конкурентоспособными на мировой арене – меняется методика ее достижения.

Руководство КНР требует от своих университетов в процессе интернационализации «занять независимую позицию в отношении действующих на Западе норм и ограничений, стать учебными заведениями, способными выявить особенности китайской национальной культуры, а не имитаторами первоклассных мировых вузов», так как в противном случае

будет «трудно избавиться от подчиненности и зависимости, выдвинуться в центр и занять передовые позиции в мировой системе знаний» [17].

В этом аспекте Китай явно рассчитывает на сотрудничество с Россией, давая понять, что именно эти две страны могут противопоставить Западу новые грани модели современного университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development (2010–2020) [Электронный ресурс] // Beijing, 2010. - Режим доступа: https://www.aei.gov.au/news/newsarchive/2010/documents/china_education_reform.pdf (дата обращения 30.06.2019)
2. **Карнеев А.Н.** Некоторые аспекты современного этапа в развитии высшего образования в Китайской Народной Республике // Вестник Бурятского государственного университета, 2017. Вып.7. С.42-50.
3. **Бобыло А.М.** Политика интернационализации высшего образования в странах АТР как инструмент «мягкой силы» (на примере США, КНР, Сингапура и РФ) / Ойкумена. 2017 № 1. Стр.18-29.
4. **Борисенко О.А., Жан Я.** Features of cooperation between Russia and China in the field of joint educational programs [Электронный ресурс] // Политика, государство и право. 2015. № 1. - Режим доступа: <http://politika.snauka.ru/2015/01/2245> (дата обращения 30.06.2019)
5. В очередь за китайскими студентами // Ведомости. № 4136. 11.08.2016.
6. Проект реализуется Социальным навигатором МИА "Россия сегодня" и международным агентством «Спутник» при поддержке Россотрудничества / <http://abh.rs.gov.ru/%20activities/102/projects/745> (дата обращения 30.06.2019)
7. Российские вузы набирают китайских студентов [Электронный ресурс] // Ведомости, 10 августа 2016. - Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2016/08/11/652542-rossiiskie-vuzi-nabirayut-kitaiskih-studentov> (дата обращения 30.06.2019)
8. **Цзян Саоянь** «Современное состояние и видение российско-китайского сотрудничества в сфере образования» 3/06/2019 / «中俄教育合作现状与愿景» 2019/06/13 姜晓燕 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.zjchina.org/JGEmemberIndexAction.do?method=content&objid=16712> (дата обращения 30.06.2019)
9. Шанхайская организация сотрудничества: модель 2014–2015 / гл. ред. И.С. Иванов // Российский совет по международным делам. Рабочая тетрадь. № 21. 2015. М.: Спецкнига, 2015.
10. **Арефьев А.Л.** Китайские студенты в России [Электронный ресурс] // Центр социального прогнозирования и маркетинга. 2011. - Режим доступа:

- <http://www.socioprognoz.ru/files/File/2013/ChinaStudentsNew2011.pdf> (дата обращения 30.06.2019)
11. **Ларин А.Г.** Китай и зарубежные китайцы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://china.polpred.com/upload/pdf/china.pdf> (дата обращения 30.06.2019)
 12. **Чжу Инли** «Перспективы российско-китайского сотрудничества в сфере образования» / «中俄教育合作前景展望» 13/01/2017 朱英丽
 13. «Национальная программа реформирования и развития образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу» / «国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020)» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm (дата обращения 30.06.2019)
 14. The 13-th Five-year Plan for Economic and Social Development of the Peoples Republic of China. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://en.ndrc.gov.cn/newsrelease/201612/P020161207645765233498.pdf> (дата обращения 30.06.2019)
 15. Доклад о работе правительства на 5-й сессии 12 созыва. Март 2017 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ruskline.ru/opp/2017/mart/9/kitaj_nacelilsya_na_tehnologicheskij_proryv/ (дата обращения 30.06.2019)
 16. Мнения относительно расширения внешних связей в сфере образования на новом этапе. Апрель 2016. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://news.xinhuanet.com/politics/2016-04/29/c_1118775049.htm (30.06.2019)
 17. **Боревская Н.Е.** Образовательное сотрудничество РФ И КНР: новые тренды на новом этапе // Современные российско-китайские отношения, ДеЛи плюс, Москва, 2017.
 18. Россия обсуждает с Китаем развитие изучения русского языка в КНР [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ria.ru/20160704/1458227321.html?in=t> (дата обращения 30.06.2019)
 19. Интернационализация российских вузов: китайский вектор / [Н.Е. Боревская (рук.) и др.]; [гл. ред. И.С. Иванов]; Российский совет по международным делам (РСМД). — Москва : Спецкнига, 2013.
 20. Перспективы экономического сотрудничества России и Китая // 14 мая 2017 года, Пекин // Актуальные международные вопросы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/54492> (дата обращения 30.06.2019)
 21. Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" от 25.07.2002 N 115-ФЗ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37868/ (дата обращения 30.06.2019)
 22. **Ван Ли, Баранова И.И.** Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 134-141.

- 23.** Интернационализация российских вузов: китайский вектор / автор-сост. Н.Е. Боровская // РСМД. 2013. № 13. С. 36.
- 24. Смирнова Л.Н.** Научно-образовательное сотрудничество – основа инновационной модели отношений России и Китая: Аналитическая записка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cemi.rssi.ru/publication/epublishing/Smirnova_Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf (дата обращения 30.06.2019)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ШВЕДСКОГО ИНСТИТУТА

EDUCATIONAL PROJECT OF THE SWEDISH INSTITUTE

МЮЛЛЕР Айли Матвеевна – старший преподаватель Высшей школы международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: aili.myller@gmail.com

MULLER Aili M. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: aili.myller@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы специфики шведской образовательной системы на примере Шведского Института. Особое внимание в статье уделяется взаимосвязи ценностных нормативов шведского общества с основополагающей целью и миссией Шведского Института.

The article deals with the specifics of the Swedish educational system on the example of the Swedish Institute. Special attention is paid to the interrelation of the value norms of the Swedish society with the fundamental purpose and mission of the Swedish Institute.

ШВЕЦИЯ; ШВЕДСКИЙ ИНСТИТУТ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

SWEDEN; SWEDISH INSTITUTE; EDUCATIONAL SYSTEM

Система шведского образования признана в мире как самая демократическая. Обучение на всех этапах бесплатное, кроме детского сада. Большинство учебных заведений страны полностью финансируются государством. Контроль над образовательной системой Швеции осуществляет Министерство образования. Оно так же разрабатывает единые для всей страны учебные программы.

Первая ступень образования в Швеции – дошкольное образование – детские сады. Прием детей начинается от одного года. Посещение детских садов необязательно, однако большинство детей с удовольствием в них ходят. Основным элементом воспитания – игры. Широко распространено посещение библиотек, музеев, прогулки в парки. Один воспитатель

занимается от пяти до десяти детей. По желанию родителей с шести лет дети могут заниматься в подготовительном классе. В этих классах детей знакомят с грамотой, счету, основам знаний о природе. Дети с ограниченными возможностями находятся в одной группе с остальными детьми. В таких группах обязательно присутствует специально назначенные ассистенты дошкольного педагога. Детских сады курируется государством.

Вторая ступень образования в Швеции – школьное. Обязательное школьное образование введено в Швеции в 1842 г.. Нынешняя система школьного образования существует с 1962 г. и является гражданской обязанностью всех проживающих на территории страны детей в возрасте с 7 до 16 лет. Однако по желанию родителей дети могут пойти в школу с 6 лет. Школы в основном государственные, но есть и частные, но их мало, а по качеству обучения они не выше государственных. В Швеции существует своеобразный вид школ – альтернативные. Обучение в них строится на основе определенной педагогической теории, например теории Монтессори, или религиозных традиций. Обучение в школе длится двенадцать лет и делится на два этапа. Первый, общеобразовательная средняя школа – обязательная и обучение длится девять лет. Второй, гимназия – по желанию, три года. Общее среднее образование включает три ступени: начальную (1-3 классы); промежуточную (4-6 классы); старшую (7-9 классы). По окончании девятого класса можно продолжить обучение в интегрированной средней школе высшей ступени (гимназии) или начать работать. 97 % выпускников предпочитают учиться дальше еще три года. В гимназии предлагается 26 программ по трем направлениям. Первое, профессионально ориентированные программы (один год). Второе, технические программы (два года). Третье, академические программы (три года) Все учебные планы трех направлений связаны

между собой. Учащиеся могут перейти с одной программы на другую в любое время. Выпускных школьных и вступительных вузовских экзаменов нет.

Третья ступень образования Швеции – высшее. Это образование дают пятьдесят пять учреждений двух видов: университетские срок четыре колледжа и одиннадцать университетов. Поступление в вузы происходит по конкурсу аттестатов. Обучение в университетах складывается из лекций, практических и лабораторных занятий. Успеваемость оценивается из отметок: зачет с отличием, зачет, незачет.

Шведские университеты занимают высокий международный рейтинг, они входят в топ двести университетов мира. Ведущими университетами Швеции являются: Уппсальский университет (66 место в мировом рейтинге), Лундский университет (77), Стокгольмский университет (122), Королевский технологический институт (143), Гётеборгский университет (201). Особенностью обучения в Швеции является наличие более шести сот программ на английском языке.

В 2010 г. было введено платное обучение, но государство и сами университеты выделяют достаточное количество грантов и стипендий для иностранных студентов.

Шведский институт (Svenska institutet, SI) является государственным учреждением, главной задачей которого является распространение информации о Швеции за рубежом. Основной работой института является повышение интереса и доверия со стороны мировой общественности к Швеции [1]. Институт был основан в 1945 г. в результате объединения двух организаций: Kulturrådet (Совет по вопросам культуры) и Upplysningsnämnden. Kulturrådet был основан в 1935 г., его основной функцией, было распространение знаний о Швеции за рубежом. Финансирование Шведского института смешенное: частичного

государством, частично частными организациями. Начиная с 1970 г. большая часть средств поступает в фонд института за финансирования правительства Швеции, сумма составляет 300 мил. шведских крон в год.

Правительство и парламент страны стремясь к справедливому и устойчивому глобальному развитию, поставили перед Шведским институтом на период с 2018 по 2020 год задачу – повысить интерес к Швеции, расширить сотрудничество с ближайшими странами и способствовать расширению демократии. Исходя из этой задачи формируется представление о современном мире, по мнению шведского института – это мир в котором люди всех стран объединяются в поисках решения глобальных проблем будущего [2].

Одной из главных задач Шведского института сбор информации о имидже Швеции за рубежом и изучение современных международных тенденции. Современное представление о Швеция основано на общеизвестных шведских ценностях. Эти ценности существенно отличаются от ценностей других стран. Рассмотрим эти ценности. Современная Швеция представляет собой во многом экстремальное и рациональное государство. Особенностью шведского характера является самовыражение, которое выделяется из общих положений и существенно выделяет их от других народов. Это проявляется: в отношениях в семье, в подходах к воспитанию детей, в отношениях между полами, в вопросах равноправия.

Образованное шведское общество в центре своего внимание ставит проблемы: половые ценности (гендерное-воспитание), экологические, религиозные, демократические ценности. В Швеции с детства прививают понятие «толерантности», «равенства» и «демократии». В шведских школах в 2012 г. было введено местоимение «Hen», которое заменило собой традиционные обращения: он «Han» и она «Hon». Уже прошло

много лет с введения этого местоимения и все шведское общество к этому привыкло. Его употребляют в школе, на работе, в рекламе, в СМИ и других местах.

Шведы с огромным почтением относятся к пожилым людям. Но с большим уважением они относятся к демократии. Понятия равноправие и демократия проявляются в шведском обществе в смысле отмены обращения на «ВЫ» к старшим и незнакомым людям. В сегодняшней Швеции принято обращение ко всем только на «ТЫ», но само уважение к старшим осталось так же на высоком уровне.

Вопросы экологии в Швеции занимают одно из первых приоритетных мест в обществе. Можно даже сказать, что шведы немного помешаны на экологических вопросах и в частности на правильной переработке использованных продуктов. Такая позиция проявляется во всем: от ежедневной самостоятельной сортировки мусора, переработкой пищевых отходов в топливо, употреблением экологических товаров, строительством экологических домов. Эти действия стоят больших средств, но шведы активно строят свой собственный экологический мир.

Исходя из этих принципов строится и политика Шведского института. Основная его деятельность сводится к следующим направлениям:

- Анализ восприятию Швеции иностранными организациями, и его влияние на возможности для шведских акторов за рубежом;
- Предоставление поддержки частным и государственным организациям в их стремлении раскрыть образ Швеции и шведский менталитет;
- Предоставление информации о шведских ценностях, опыте научной и инновационной деятельности, в области культуры и искусства.

- Расширение сотрудничества в регионе Балтийского моря, для стабильного, долгосрочного развития как самой Швеции, так и всего региона;
- Поддержка проектов, направленных на развитие демократии в странах-партнерах;
- Активное продвижения мобильности студентов, исследований в самой Швеции и за ее пределами;
- Расширение предоставления финансовой помощи и других видов поддержки для обучения шведскому языку, а также образовательных программ, направленных на изучение Швеции за рубежом;
- Организация шведского культурного центра - Шведского института в Париже [3].

Одной из главных задач Шведского института является активное распространение информации по средствам издания книг, брошюр в бумажном и электронном виде о Швеции. Данные издания издаются на шведском, английском, испанском, немецком, итальянском, французском, русском, украинском, венгерском, эстонском и японском языках. Они рассылаются в посольства, консульства Швеции аккредитованные в разных странах. Тематика этих изданий разнообразна и посвящена различным темам: истории, культуре, экологии, знаменитым деятелям Швеции, кулинарии и т.д.

Одним из направлений Шведского института является его деятельность в развитии сотрудничества между странами Балтийского моря. Для достижения этой цели Шведский институт принимает самое активное участие в программе «Стратегия Европейского Союза для региона Балтийского моря»[4]. Целью этой программы является экологическое сохранение моря, объединение стран региона между собой, для всеобщего процветания народов Балтии.

Важную роль Шведский институт играет в программе по укреплению демократии и защиты прав человека. В этой программе принимают активное участие Швеция, Польша, Россия, Украина, Беларусь, Армения, Азербайджан, Грузия, Молдова, Латвия, Литва, Эстония. В некоторых проектах этой программы участвуют Дания, Германия и Финляндия [5].

Особое внимание Шведский институт уделяет финансированию программ обменов. Благодаря выделенным им стипендиям, увеличилось число молодых людей, посетивших Швецию. Таким образом организация вносит свой вклад в расширение возможностей и создание прочных долгосрочных отношений в сотрудничестве между Швецией и другими странами. В этом направлении проводятся следующие мероприятия:

- Поддержка индивидуальных поездок, направленных на обучение в Швеции. Поездки осуществляются через программу «Visby Program». Это стипендиальная программа, реализуемая для студенческой и исследовательской мобильности между Швецией с одной стороны и Арменией, Азербайджаном, Беларусью, Грузией, Молдовой, Россией, Украиной с другой, в обоих направлениях.

- Программа визитов для лиц, принимающих решения, формирующих общественное мнение, по содействию создания условий для новых инициатив, сотрудничества и партнерства;

- Поддержка проектов по решению общих задач в Балтийском регионе, а также содействию развития демократии, прав человека и свободе выражения.

Шведский институт принимает активное участие в администрировании сайтов:

- sweden.se – официальный сайт Швеции. Переведен на английский, русский, арабский, китайский языки;

- sharingsweden.se – веб-платформа с доступными материалами, рассказывающими о современной Швеции. Тематика материалов охватывает вопросы социального развития, инноваций, культуру и искусство. Особое внимание уделяется актуальным вопросам политики шведского правительства, включая внешнюю и феминистическую политику;

- svenskaspraket.si.se – сайт Шведского института рассказывает, о поддержке в организации преподавания шведского языка за рубежом. Шведский институт поддерживает связи с более чем 225 учреждениями в сорока странах мира. В настоящее время около 18000 студентов изучают шведский язык за пределами Швеции [6].

Финансирования Шведского института осуществляется в основном за счет государственного бюджета. Около 300 млн. шведских крон институт выделяет на гранты и стипендии, это примерно две трети суммы государственного финансирования.

Образовательные программы Шведского института.

Начало образовательных программ относится к 2014 г., программа действует и на сегодняшний день. Координатор программы Виктор Хенниуса. Целью программы является ознакомление студентов, изучающих шведский язык с социально-политической жизнью страны. Особое внимание уделяется знакомству с современным положением шведского общества, с деятельностью и работой крупнейших шведских организаций, аккредитованных в Стокгольме.

Пакет программы, предусматривает приглашение из зарубежного ВУЗа группу студентов в количестве от 4 до 10 человек с преподавателем. Проезд и проживание финансируется Шведским институтом. Длительность пребывания в Швеции составляет пять дней. В

программу пребывания включено посещение различных общественных организаций, с целью ознакомления широкого спектра их деятельности.

Выбор зарубежных высших учебных заведений для участия в программе варьируется, что связано с ограниченным количеством мест в программе. Шведский институт стремится предоставить более широкое участие для ВУЗов. Одним из главных условий программы является хорошее знание шведского языка, понимание специфики шведского общества и шведской культуры. Поэтому Шведский институт устраивает для тестирования предполагаемых участников проекта.

Первоначально программа была ориентирована исключительно на российских студентов. В 2017 г. в программу впервые были включены студенты украинских и белорусских вузов.

Среди участников программы следующие российские вузы: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск); Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург); Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (Калининград); Московский государственный лингвистический университет имени Мориса Тореза; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Российский государственный гуманитарный университет (Москва); Петрозаводский государственный университет; Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М. А. Бонч-Бруевича; Санкт-Петербургский государственный экономический университет; Вологодский государственный университет.

Участники программы из Республики Беларусь: Белорусский государственный университет (Минск); Минский государственный лингвистический университет; Полоцкий государственный университет.

Украинские участники программы: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко; Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки (Луцк); Львовский национальный университет имени Ивана Франко [7].

Политика Шведского института направлена на не допущение неравенства при отборе претендентов, поэтому происходит ежегодная ротация зарубежных вузов.

Список участников проекта со стороны Швеции: Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbund (SSU). (Шведский социально-демократический союз молодежи), крупнейший союз шведской молодежи, основан в 1917 году; Stockholms universitet. Стокгольмский университет; Civil Rights Defenders (Защитники гражданских прав) – независимая политическая, религиозная международная правозащитная организация. Занимается ведением юридических процессов по правовым вопросам и информирует о ситуации с правами человека во всем мире. Имеет представительства на четырех континентах; Sveriges riksdag. Риксдаг. Шведский парламент; Centerpartiets Ungdomsförbund. Молодежный союз Партии Центра; Södertörns högskola. Университет Сёдертёрн; Sveriges förenade studentkårer (SFS) (Объединенный студенческий союз Швеции) - ассоциация студенческих союзов в Швеции; Kungliga biblioteket. Королевская библиотека; Moderata Ungdoms förbundet (MUF). Молодежный союз Партии Модератов; Riks förbundet för sexuell upplysning (RFSU) (Шведская национальная ассоциация для сексуальной информации) - некоммерческая ассоциация, ведущая работу по сексуальному просвещению и формированию положительного

общественного мнения о сексуальном здоровье и сексуальных правах граждан, Stockholm Vatten och Avfall (Стокгольмская вода и отходы) - муниципальная организация Стокгольма, занимающаяся вопросами экологии воды и отходов, Amnesty International (Международная Амнистия) - неправительственная организация, занимающаяся вопросами прав человека. В организацию входят более семи миллионов членов по всему миру.

Шведский институт в своей программе собрал наиболее интересные для посещения организации, которые смогут заинтересовать любого студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Svenskainstitutet [Электронный ресурс] : [сайт]. - Режим доступа: <http://www.si.se/> (дата обращения 01.04.2018);
2. SI's strategic focus 2018-2020 [Электронный ресурс] // Svenska Institutet [сайт]. - Режим доступа: <https://si.se/en/about-si/our-strategy/> (дата обращения 01.04.2018)
3. Our mission [Электронный ресурс] // Svenska Institutet [сайт]. - Режим доступа: <https://si.se/en/about-si/our-mission/> (дата обращения 01.04.2018)
4. Governance [Электронный ресурс] // EU Strategy for the Baltic Sea Region [сайт]. - Режим доступа: strategy.eu/about/governance-menu (дата обращения 01.06.2018)
5. Cooperation in the Baltic Sea Region // Svenska Institutet [электронный ресурс] URL: <https://si.se/en/how-we-work/capacity-building-baltic-region/> (дата обращения 01.04.2018)
6. Communicating Sweden [Электронный ресурс] // Svenska Institutet [сайт]. - Режим доступа: <https://si.se/en/how-we-work/communicate-sweden/> (дата обращения 01.04.2018)
7. Universitet med svenskstudier [Электронный ресурс] // Svenska språket [сайт]. - Режим доступа: <https://svenskaspraket.si.se/for-larare/universitet-med-svenskstudier/> (дата обращения 01.04.2018)

УДК 37.062

А.Л. Рябова

**ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**THE PHENOMENON OF EDUCATIONAL TOURISM IN THE
CONTEXT OF MODERN BRITISH EDUCATION**

РЯБОВА Анна Львовна – кандидат философских наук, доцент
Высшей школы международных отношений Гуманитарного
института, Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого. E-mail: Ral5@mail.ru

RIABOVA Anna L. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic
University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251,
Russia. E-mail: Ral5@mail.ru

Целью работы является выявление особенностей образовательного туризма Великобритании, его влияние на экономику и культуру государства, анализ перспектив дальнейшего развития образовательного туризма. В работе выявлены и проанализированы основные направления образовательного туризма, определены причины успеха и популярности британских образовательных программ, рассмотрены перспективы развития образовательного туризма в контексте современного британского образования.

The purpose of the paper is to identify the special characteristics of educational tourism in the UK, its impact on the economy and culture of the state, the analysis of the prospects for further development of British educational tourism. The paper reveals and analyzes the directions of educational tourism, identifies the reasons for the success and popularity of British educational programs, discusses the prospects for the educational tourism development in the context of UK education.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ; ВЕЛИКОБРИТАНИЯ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
УСЛУГИ; УНИВЕРСИТЕТЫ

EDUCATIONAL TOURISM; GREAT BRITAIN; EDUCATIONAL; SERVICES;
UNIVERSITIES

В настоящее время туризм является социально-экономическим
международным феноменом, и его популярность стремительно

развивается. Зорин И.В. Каверина Т. П., Квартальнов В. А. в своём исследовании рассматривают целевой характер туризма, и объясняют причины роста спроса на поездки, направленные на развитие различных видов деятельности, изменение философии туризма [1]. Изменились предпочтения туристов: в наши дни туристы выбирают места, известные не только уникальной культурой, историей, природой, но и современной системой образования, медициной. Такая тенденция, в первую очередь, относится к образовательному туризму, который рассматривается, как вложение в личный потенциал – образование, совмещённое с отдыхом. Образовательный туризм возник на стыке образовательного и туристического направлений, данный вид туризма является одним из наиболее ярких и интересных с экономической точки зрения видов туризма. Образовательный туризм – вызов традиционному туризму. Термин «образовательный туризм» интересен тем, что относится, как минимум, к двум научным дисциплинам, наибольшее количество попыток, охарактеризовать и дать понятие изучаемому феномену, было предпринято в рамках педагогических и экономических наук.

Более 400000 иностранных студентов из более 200 стран обучаются в Соединённом Королевстве на данный момент. Помимо звёздных образовательных стандартов, богатого наследия и многонационального общества, существуют причины, по которым студенты называют обучение в Великобритании важным периодом в жизни.

Управление сферой туризма в Великобритании осуществляется British Tourist Authority (ВТА). Британский совет по туризму (ВТА) не является государственной организацией, однако, 68% бюджета ВТА – это вложения государства. Во главе ВТА стоит президент и совет директоров. Более того, в штате 250 сотрудников, которые работают не только в

Лондоне, но и в представительствах ВТА по всему миру. Кроме того, организация занимается развитием внутреннего туризма, сотрудничая с правительством в сфере туризма, организацией международных конференций, выставок, семинаров, привлечением иностранного капитала. [4] Все направления туристической отрасли Великобритании вместе приносят доход в размере около 130 миллиардов Фунтов Стерлингов и предоставляют рабочие места 3,1 миллиону человек. [3]

Стоит также отметить, что помимо экономической выгоды, которую поток иностранных студентов приносит Великобритании, привлечение иностранных студентов с целью обучения стимулирует развитие «мягкой силы» государства. Более 80% бывших студентов из других стран планируют работать в областях, направленных на развитие профессиональных связей с Великобританией. [1]

На протяжении веков британские университеты лидировали в рейтингах лучших учебных заведений мира и строго придерживались стандартов качества. Учёные степени, приобретённые в Великобритании, предоставляют возможность карьерного роста в престижных компаниях. Британская система образования особенна тем, что хороша сразу с двух сторон: с одной стороны — это давняя традиция, с другой стороны — программы и методы повышения квалификации, дополнены самым современным оборудованием для учебных заведений. Несмотря на то, что образование в стране можно получить только на платной основе и за значительные суммы, данный факт финансовой преградой для иностранцев не становится. Во всех частях Королевства, туристам предлагается большой спектр образовательных программ, стажировок, курсов и просто экскурсионных программ, нацеленных, по большей части, на изучение природных или архитектурных достопримечательностей страны. Рассматривая Великобританию как объект образовательного

туризма, нельзя не отметить, что страна стоит на втором месте по полярности образования, после США. На 2015 год, почти 50% из 530 000 студентов, обучающихся в языковых центрах Великобритании, являлись гражданами ЕС, прибывшими по визе с кратким сроком действия. Но большинство студентов, технически, подходят под определение мигранта, так как находятся в стране более 12 месяцев, поэтому в область дискуссии, связанной с политикой миграции иностранные студенты попадают, несмотря на то, что опрос ComRes2016 показал, что более 75% британцев не считают студентов мигрантами. Растет число политиков, поддерживающих эту точку зрения, о чем свидетельствует недавнее голосование в Палате лордов, направленное на защиту мер против удаления статистики, связанной с количеством студентов из неевропейских стран, из статистики чистой миграции[2]. English UK – национальная ассоциация аккредитованных центров по обучению английскому языку в Соединенном Королевстве. English UK и другие представительные образовательные организации, требуют выделение учащимся иного статуса и удаления иностранных учащихся из статистики числа мигрантов. [4]

Однако, спрос на образовательные программы зависит вовсе не от длительности пребывания студентов в стране. Студенты обращают внимание на статус образовательных учреждений и туристических фирм, предлагающих образовательные услуги, на доступность, новизну и популярность направления учёбы. Великобритания предлагает студентам широкий спектр программ в рамках образовательного туризма. Чаще всего программы комбинируются с второстепенными направлениями, т.е. с теми направлениями обучения, которые были бы интересны и полезны для потребителей. Так называемые, второстепенные направления, охватывают получение навыков и умений, как на спортивных и танцевальных уроках,

так и в классах по изучению основ бизнеса, юриспруденции и банковского дела. На основе данных, предоставленных справочниками Туристического Альянса Великобритании, занимающегося поддержкой благоприятной операционной среды для всех предприятий, связанных с отраслью туризма, можно выделить три наиболее выбираемых студентами-иностранцами направления познавательного туризма:

- 438 015 иностранных студентов (не граждан ЕС) получают высшее

образование в Великобритании или посещают подготовительные курсы. Оценивается в 10,8 млрд. фунтов стерлингов.

- 535 485 посещений курсов (курсы английского языка для учителей, молодых людей, детей). Оценивается в 1,2 млрд. фунтов стерлингов.

- Зарубежные ученики, посещающие школы COBIS (более 1200 независимых школ в Великобритании и за рубежом, входят в число лучших в мире и ежегодно обучают более полумиллиона детей). Оценивается в 846 миллионов фунтов стерлингов. [11]

По качеству системы образования с Великобританией не сравнится ни одна страна мира, стандарты всех британских университетов крайне высоки и ежегодно проверяются, дабы отвечать вызовам современной науки. При этом для студентов создаются наиболее благоприятные условия для всестороннего обучения. Например, деятельность Оксфорда направлена на поддержку иностранных студентов, как во время учёбы, так и после её окончания. Около 200 профессионально ориентированных курсов (археологии, медицины, зоологии) проводятся в Центре профессионального развития Оксфорда для заинтересованных студентов из других стран, с целью подготовки их к работе по специальности, после окончания университета.[18] Университет Кембриджа обучает в своих

стенах более 20000 студентов и аспирантов, из них 8000 – иностранцы, представители 120 стран. Университет является домом для сотен международных сообществ, которые способствуют налаживанию международных культурных связей. [8] Великобритания интересна тем, что стандарты качества в сфере образования едины, а памятники культурного наследия и истории можно найти на всей территории страны. Шотландия, например, известна не только красотами природы, но и старинными городами, которые сейчас являются образовательными и финансовыми центрами страны – Эдинбург и Глазго.[15] Университет Глазго – университет года (2018) в Шотландии популярен среди иностранных студентов. Летние школы, обучающие программы и семинары, выставки – всё это предоставляется студентам из 140 стран мира. Кроме того, именно этот университет был первым университетом, принимающим российских студентов. [16] Иностранных студентов привлекают и университеты Уэльса и Северной Ирландии. Например, университет Суонси имеет богатый опыт в работе с иностранными студентами: университет организует курсы для помощи отстающим студентам и различные мероприятия, способствующие привлечению международных студентов. [21] Нельзя не выделить и университет Квинс, расположенный в столице Северной Ирландии. Как и многие британские университеты, он считается одним из лучших в мире, что, несомненно, имеет значение для поступающих на факультеты молодых людей. Университет также предлагает подготовительные курсы для приезжих, и так называемые «бонусы», ежегодно выплачивая стипендии в размере 1,5 миллиона фунтов стерлингов талантливым иностранным студентам и различного рода награды, спонсируемые фирмами, с которыми Квинс имеет партнёрские связи. [7]

Великобритания щедро спонсирует научные центры. Совет исследователей, отвечающий за физические и инженерные науки, каждый год выделяет 850 миллионов фунтов на новые проекты, а совет по исследованиям в области искусств и гуманитарных наук ежегодно выделяет более 700 наград за лучшие научные исследования, 1500 наград для аспирантов внесших вклад в развитие наук и более 60 миллионов фунтов на исследование литературы, языков и философии.[3]

Современный подход британского образования – сочетание практического и традиционного образования в классе. Более того, популярность набирает дистанционное обучение, позволяющее обучаться большему количеству студентов в то время и там, где им удобно. Важно ещё и то, что студенты британских университетов получают уникальную возможность обучаться у профессионалов и налаживать профессиональные связи в процессе обучения, независимо от того на каком направлении обучается студент, так как по данным Департамента бизнес – инноваций Великобритании, страна занимает одну из ведущих позиций в мире по сотрудничеству университетов с предприятиями [9]. Однако, основная причина, привлекающая студентов в страну–это британский многолетний опыт толерантности и традиция приглашать студентов из других стран в свои школы, колледжи и университеты. Летние школы – это, фактически, то, что приходит в голову, когда представляешь себе образовательный туризм. В Великобритании работают подготовительные летние школы – это, обычно, курсы сроком от двух недель и более для молодых людей, заканчивающих среднее образование, организованные при университете. Целью школ является погружение в атмосферу учебного заведения, которое они представляют, развитие навыков, необходимых для успеха в условиях академической конкуренции и подготовка к поступлению в университет. Такие школы присутствуют при каждом университете в

Великобритании и принимают учеников примерно 13 – 17 лет. Школы различны по расписанию курса, количеству направлений и условий принятия на программу курса и, естественно, стоимости. Однако, структурированы курсы по единой схеме. Чаще всего, иностранный студент (программы летних школ обычно рассчитаны на студентов, не являющихся носителями английского языка) выбирает направление, которое он хочет изучать из перечня предметов, предложенного образовательным учреждением, зачастую включены физика, медицина, литература, писательство, бизнес и экономика и т.д. Периодически, в программу курса включены загородные экскурсии, проведение собственного исследования или проекта с последующей оценкой. Подобные курсы редко включают изучение английского языка: так как школы находятся при университете и готовят к серьезным учебным нагрузкам, знание английского языка на хорошем уровне является обязательным условием для принятия участия в программе курса.[3][5][24]

Великобритания всегда славилась своей способностью сочетать интенсивность обучения с захватывающей культурной программой. Интересную программу для изучения английского языка в городе Манчестер предлагает турфирма «Choices international»: программа, предназначена для родителей, которые хотят совмещать семейный отдых с учебой. Этот курс позволяет родителям выбрать любое из направлений английского языка, в то время как их дети участвуют в программе летнего лагеря, которая также включает занятия по английскому языку и некоторые виды спорта. Деятельность и методы обучения специально разработаны для взрослых и детей, гарантируя, что вся семья будет учиться. [11]

Вспомогательные курсы английского языка для иностранцев присутствуют и при университетах, однако, в университетах направление

программ несколько иное, сформулированы определённые требования для приёма студентов. В первую очередь, необходимо знание английского, как минимум на уровне 4.5 IELTS. Университет Кардиффа даёт студентам возможность практиковать и учить английский во время учебного года на вечерних лекциях и даже после выпуска во время подготовки защиты исследовательского проекта. [14] По данным British Council, международной организации, представляющей культуру и образование в Великобритании, ежегодно около 600 000 человек приезжают в страну с целью изучения английского языка [9]

Наиболее распространённый вид образовательного туризма для детей школьного возраста – это программы обмена. Средняя школа – это время исследования и роста, стремления и работа на будущее. Учиться никогда не поздно (*You are never too old to learn*), как говорят англичане. И, выражая поддержку этому высказыванию, школы приглашают туристов пенсионного возраста на обучение. Британская газета *The Guardian* даже выпустила статью о положительном влиянии «позднего обучения» на развитие личности.[10] Интересен тот факт, что первоначально, идея существования британских школ за границей была выдвинута и нацелена на британцев, вынужденных выехать из страны на длительные командировки и желающих дать своим детям образование по британской системе. С развитием этой необычной идеи, образовался *Council of British International Schools (COBIS)* - ассоциация британских международных школ. Основной целью COBIS является поддержка своих 500 школ-партнёров и представление их интересов в Великобритании и за рубежом. По данным *International School Consultancy*, более четырех с половиной миллионов учеников учатся в более чем 8 000 английских международных школах по всему миру. Из этих школ более 3700 являются британскими школами, с ориентацией на использование элементов национальной

учебной программы Великобритании.[24] Каждая отдельная школа уникальна и имеет свой особый характер, однако существует много общих черт. В школах-членах COBIS возлагаются большие надежды, как на студентов, так и на сотрудников, и они стремятся достичь высших академических стандартов и качества обучения. В школах уделяется много времени воспитанию ребенка, развитию таких качеств, как уверенность в себе и терпимость. Будучи ведущей образовательной ассоциацией, ориентированной на студентов, COBIS координирует и спонсирует огромное количество соревнований, наград и мероприятий в рамках межшкольных отношений. [10]

Стоит также заметить, что последние исследования показали, что экономика каждой из частей Великобритании извлекает огромную выгоду из оплат за обучение международными студентами, которая в несколько раз превышает стоимость программ. Не подлежит сомнению тот факт, что независимо от стоимости, британская образовательная система, её новизна, сочетаемая с давней традицией, подкупает туристов по всему миру. Образовательный туризм способствует культурному обмену, образованности общества в сфере межкультурных коммуникаций и международному сотрудничеству в образовательной сфере, что, несомненно, влияет на культуру Великобритании. Качество и высокие стандарты – это то, что характеризует британское образование и то, что привлекает туристов по всему миру. Образовательный туризм Великобритании наиболее развит по трём направлениям: университетские программы для иностранных студентов, курсы английского языка на любой вкус и возраст и международные британские школы – детище Великобритании, которое более других показывает свежесть и непоколебимость образовательной системы страны. Развитие образовательного туризма стимулирует повышение конкуренции,

способствует улучшению качества работы британских туристических фирм. Соответственно, образовательный туризм вносит значительный вклад в экономику и культуру страны.[12]

В Великобритании на сегодняшний день действует несколько программ, спонсируемых правительственными и частными фондами, в которые могут ежегодно вступить учащиеся для того, чтобы обучаться в Великобритании.

Chevening Scholarships – самая крупная международная программа поощрения талантливых студентов со всего мира, финансируемая правительством Великобритании. Гранты на обучение выдаются по ряду дисциплин: политика и международные отношения, наука и космос, экономика, бизнес и инновации, право и государственное управление, архитектура и градостроительство, исследование окружающей среды, изменение климата, энергетическая безопасность, возобновляемые источники энергии, журналистика.

The Hill Foundation – благотворительная организация Великобритании, которая выдает гранты студентам из России для очного обучения в Оксфордском университете по любому направлению бакалавриата и магистратуры. Стипендия полностью покрывает курс обучения, а также расходы на проживание. [10]

Кроме этого, сами учебные заведения заинтересованы в одаренных студентах и финансово поощряют успехи студентов. Рассмотрим некоторые из университетских стипендий. Например, в Оксфордском университете существует стипендия на магистерскую программу по экономике. Стипендия предоставляется ежегодно. Она предназначена для обучения на магистерской программе по экономике, продолжительность которой - один год. Размер стипендии составляет 20 тысяч фунтов стерлингов. В конкурсе могут принимать участие все желающие. [13]

Йоркский Университет ежегодно выплачивает стипендии иностранным студентам; успеваемость и финансовое положение соискателя являются приоритетами для отбора кандидатов и помогают оплачивать 1/3 обучения [23].

Докторские гранты Эдинбургского Университета, называемые Principal's Career Development PhD Scholarships направлены на поддержку специалистов, проходящих обучение на докторских программах университета. Величина гранта равна стоимости обучения в университете. Также лучшим студентам выплачивается дополнительная стипендия [15].

Университет Лидс предоставляет стипендии иностранным студентам, обучающимся по программе бакалавриата на кафедре инженерного дела или естественных наук - Science and Engineering Scholarships. Стипендия выдается исходя из успеваемости и финансового положения соискателя. При условии высокой академической успеваемости стипендию можно продлить на все время обучения. [17] Университет Сассекса ежегодно учреждает Стипендиальную программу ректора - Chancellor's International Research Scholarships. Гранты направлены на поддержку иностранных дипломированных специалистов для оплаты обучения и проведения исследовательской работы. Среди критериев отбора кандидатов для получения грантов учитывается наличие диплома с отличием и высокий уровень владения английским языком, подтвержденный сертификатами IELTS или TOEFL [20].

Стипендия Гейтса в Кембриджском университете, Gates Cambridge Scholarship, считается одной из самых престижных международных стипендий в мире. Она была создана в 2000 году после пожертвования Билла и Мелинды Гейтс Кембриджскому университету в размере 210 миллионов долларов. Стипендия выдается студентам из всех стран, кроме

Великобритании, поступающим на последипломную программу обучения, и предусматривает оплату обучения и проживания. [13]

Вестминстерский университет также предлагает грант для поступивших на программу магистратуры иностранных студентов. Грант предусматривает оплату обучения. [22]

1. Кроме финансовой поддержки студенты получают качественное образование, т.к. преподаватели также поддерживают репутацию и престиж как свои, так и учебного заведения, в котором они работают, от этого показателя зависит их зарплата и возможность продвижения по карьерной лестнице.

Высшие учебные заведения Великобритании ориентируются на потребности рынка труда, они занимаются исследовательской деятельностью в сотрудничестве с бизнес-сообществом. Государственный контроль качества работ в этой области осуществляется специализированными агентствами, что гарантирует объективность.

Раз в четыре года Королевская инспекция докладывает правительству о состоянии предоставления качественных образовательных услуг, осуществляемых в государственных школах, о соответствии обучения утвержденным программам, и о достижении запланированных норм и уровней.

На настоящее время в Великобритании процесс профессиональной подготовки будущих учителей осуществляют в соответствии с «Профессиональными стандартами статуса компетентного учителя и требованиям к профессиональной подготовке учителей» (Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training), где определены 33 ключевые стандарта.

Подготовка учителей в Великобритании является многоступенчатым долговременным процессом. У будущих учителей

воспитывают такие умения и навыки, как активность, инициативность, способность понимать суть поставленной проблемы и умение ее решать с помощью полученных знаний, умений и критического мышления. [4]

Образовательные учреждения Лондона постоянно пополняют и обновляют свои системы образования, библиотеки, преподавательский состав, а также помогают повышению квалификации учителей и дают студентам «зеленый свет» в вопросах получения ученой степени.

Государство, получающее многомиллионные отчисления в свой бюджет от вышеназванных учебных учреждений, проводит постоянную проверку квалификации преподавателей, направленную на подтверждение компетенции, таким образом, упрощая компаниям – работодателям деятельность на территории кампуса. Престиж образования в Великобритании проявляется в значении того факта, что образование является перспективным вложением, как с точки зрения возможного трудоустройства со стороны студента, так и с точки зрения окупаемости вложенных в студента денег.

2. Разнообразие образовательных программ в Великобритании.

Анализируя образовательные программы, можно заметить их большое разнообразие: университетское профессиональное образование, второе высшее образование, бизнес программы, языковые программы, летние языковые курсы, каникулярные программы и др. Обучение в Великобританских вузах уже много лет занимает верхние позиции всех мировых рейтингов образовательного характера. Обучение в Великобритании является комплексным мероприятием, оно не ограничивается академическими часами в главном корпусе ВУЗа. Практически каждое высшее учебное заведение организывает внутреннюю научную инфраструктуру, которая позволяет дипломным и курсовым работам участвовать в реальных исследованиях, а не пылиться

на полке. Кроме того, за счет локализации корпусов и филиалов в одном месте, компаниям проще набирать на работу студентов, отслеживая их реальные академические успехи, что гарантирует трудоустройство всем успешным студентам[9].

Таким образом, образование Великобритании имеет достаточно гибкую систему, максимально лояльную для иностранцев, которые имеют возможность защитить диплом, даже не находясь в стране. Так, программа MBA предполагает дистанционную защиту. [4]

Второе высшее образование в Великобритании является не только шансом повысить свой уровень знаний и умений, но и стать достойным кандидатом на должности, оплачиваемые по европейским стандартам. Для того чтобы получить второе образование в университетах страны, сначала нужно выбрать университет. В Англии есть масса образовательных учреждений, которые с радостью принимают студентов, давая им возможность получить второй диплом о высшем образовании. Именно уровень этих образовательных институтов, а также их научная база позволяют поднять свои знания и умения на новую ступень, необходимую для работы в Европе.

Исследованием образовательного туризма занимаются многие ученые. В частности, Логинова Н.Ю. уверена в том, что доминирующими направлениями британского образования для иностранных студентов останется образовательный туризм [2]. Проанализировав многочисленные возможности, которые Великобритания предоставляет в области образовательного туризма, можно заметить некоторые тенденции в перспективе его развития.

1. Все больше студентов различных возрастов отправляются в колледжи и университеты страны с целью получения знаний в разных сферах. Вместе с тем, есть немало частных компаний, которые за счет

своих международных связей и профессиональному опыту могут предложить большой ассортимент образовательных путешествий в Великобританию, в пределах которых можно отлично совместить обучение и отдых. Возрастающее количество компаний, например, English First, Info Study и др., анализируют предлагаемые вузами и колледжами обучающие программы и предлагают свои услуги в организации и сопровождении поездки. Компании определяют уровень владения английским языком и в связи с запросами клиентов помогают с выбором учебного заведения и программы.

2. Языковые курсы обычного формата теряют актуальность. Вместо них возникают каникулярные курсы или летние лагеря, совмещающие развитие и обучения языку в игре и отдыхе. Тщательно спланированный график работы гарантирует, что программа не только удовлетворяет академические потребности участников, но также обеспечивает уникальный опыт проживания в университетском городе благодаря обилию внеклассных занятий. Список мероприятий очень обширен и включает в себя, в частности, экскурсии и туры, посещение памятников истории и культуры, спортивные и развлекательные мероприятия.

Итак, на пересечении образования и туризма, возникло направление, которое на сегодняшний день является одним из перспективных и популярных в мире – образовательный туризм. Великобритания – страна, создающая благоприятную среду для туристической деятельности, в особенности для образовательного туризма, ведь она имеет ряд преимуществ, таких как: качественная образовательная система, огромное количество университетов и школ, известных на весь мир, богатое историческое и культурное наследие и основной язык международного общения – английский. Образовательный туризм поощряется в стране,

способствует экономическому росту, а культурный обмен оказывает положительное влияние на культуру Великобритании. На сегодняшний день, Великобритания является важнейшим объектом образовательного туризма. Несмотря на высокую стоимость обучения и сложности с получением визы, люди продолжают ехать во все четыре части Королевства с целью учиться в престижном университете, практиковать английский язык или получить эстетическое образование, изучая культурное и историческое наследие страны. Страна способствует развитию образовательного туризма, учитывает потребности туристов и современные тенденции, что повышает оригинальность британских услуг и делает образовательный туризм Великобритании перспективным туристским направлением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Зорин И. В.** Туризм как вид деятельности: учебник / Зорин И. В. Каверина Т. П., Квартальнов В. А. – М.: Финансы и статистика. 2005. – 288с.
2. **Логинова Н.Ю.** Туристский бизнес Великобритании: история и основные направления развития отрасли [Электронный ресурс] // «Сервис Plus». – 2015. №2. С.19-24. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/turistskiy-biznes-velikobritanii-istoriya-i-osnovnye-napravleniya-razvitiya-otrasli/> (дата обращения 23.05.2019)
3. Стипендии и гранты Великобритании. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://selfmadetrip.com/obrazovatelnyie-stipendii-i-granty-velikobritanii-2/> (дата обращения 20.05.2019)
4. British Tourist Authority. Who we are & what we do [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.visitbritain.org/who-we-are-what-we-do> (дата обращения 12.04.2019)
5. Choices International. Parents and children in Manchester [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://choices-international.com/manchester/parents-children-manchester/> (дата обращения 12.05.2019)
6. Qualified Teacher Status [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx> (дата обращения 23.05.2019)
7. Queen's University Belfast. Why Study at Queen's? [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.qub.ac.uk/International/International-students/Why-study-at-Queens/> (дата обращения 02.05.2019)

8. Standards Framework [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_framework.pdf (дата обращения 23.05.2019)
9. Study UK | British Council. Find the right course for you [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://study-uk.britishcouncil.org/options/find-course> (дата обращения 29.04.2019)
10. The Guardian. International students: what to expect from studying in the UK [Электронный ресурс] – URL Режим доступа: <https://www.theguardian.com/education/2018/mar/01/international-students-what-to-expect-from-studying-in-the-uk> (дата обращения 01.05.2019)
11. Tourism Alliance. Tourism after Brexit 2017 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.tourismalliance.com/downloads/TA_394_419.pdf (дата обращения 12.04.2019)
12. The University of Birmingham. Scholarships, grants and bursaries [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.birmingham.ac.uk/> (16.06.2019)
13. The University of Cambridge. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cam.ac.uk/> (дата обращения 02.05.2019)
14. The University of Cardiff. English Language Programmes [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.cardiff.ac.uk/study/international/english-and-foundation-programmes/english-language-programmes> (дата обращения 02.05.2019)
15. The University of Edinburgh. Scholarships and student funding [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ed.ac.uk/student-funding> (дата обращения 16.06.2019)
16. The University of Glasgow. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.gla.ac.uk/> (дата обращения 02.05.2019)
17. The University of Leeds. International academic achievement scholarships [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.leeds.ac.uk/info/130534/funding_for_international_students/152/international_academic_achievement_scholarships (дата обращения 16.05.2019)
18. The University of Oxford. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ox.ac.uk/> (дата обращения 02.05.2019)
19. The University of Sheffield. Prospective undergraduates: Undergraduate scholarships [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.sheffield.ac.uk/undergraduate/finance/help/scholarships/scholarships> (дата обращения 16.06.2019)
20. The University of Sussex. Fees and funding [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sussex.ac.uk/study/fees-funding> (16.06.2019)
21. The University of Swansea. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.swansea.ac.uk/> (дата обращения 02.05.2019)
22. The University of Westminster. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.westminster.ac.uk/> (дата обращения 16.06.2019)
23. The University of York. International (non-EU) tuition fee rates and funding 2019 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.york.ac.uk/study/undergraduate/fees-funding/international/> (дата обращения 16.06.2019)

- 24.** University College London. UCL Summer School [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ucl.ac.uk/prospective-students/study-abroad-ucl/summer-school> (дата обращения 07.05.2019)

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНСКОГО
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ**
**THE ROLE OF EDUCATION IN THE FORMATION OF FINNISH
NATIONAL IDENTITY**

САБЛИНА Марина Александровна – кандидат политических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
E-mail: aleksandra8@mail.ru

SABLINA Marina A. – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya str.29, Saint-Petersburg, 195251, Russia. E-mail: aleksandra8@mail.ru

В статье рассматривается роль образования и развития национального языка в процессе становления финского национального самосознания.

The article examines the role of education and the development of the national language in the process of becoming Finnish national identity.

НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ; НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК;
НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ; ФИНСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ САМОБЫТНОСТЬ

NATIONAL IDENTITY; NATIONAL LANGUAGE; NATIONAL IDEA; FINNISH
NATIONAL IDENTITY

Шведский язык и культура занимали главенствующее положение в Финляндии в XIX в. Шведская культура способствовала созданию социальной и культурной среды, в которой находилась Финляндия после присоединения к России в 1809 г., она представляла собой часть западноевропейской культуры. Шведский язык был языком-посредником, с помощью которого передавались западное культурное наследие. Он обеспечивал культурное развитие Финляндии, которая находилась на краю западного мира и имела определенные сложности с интеграцией в европейскую культуру. Финский язык являлся языком простонародья и крестьян.

Отделение от Швеции и превращение Финляндии в автономное Великое княжество Финляндское в составе Российской империи привело к тому, что финскому языку стало уделяться больше внимания. Финский язык постепенно становился языком большинства. После 1812 г. доля населения Великого княжества Финляндского, говорившего по-фински составляла 87% населения [1, с.186].

В начале XIX в. несмотря на большой интерес к финскому языку, он тем не менее оставался языком простонародья. Официальным языком Великого княжества Финляндского оставался шведский, на нем велась вся официальная документация, а также судопроизводство и образование. Шведский язык был сформировавшимся языком с большими литературными традициями. Все просветительские и научные традиции пришли из Швеции. До 70-х гг. XIX в. основным языком преподавания в школах оставался шведский. Во многих областях страны, даже крестьяне обучались и говорили по-шведски [2, с.75].

Формирование финского национального самосознания началось с активной деятельности деятелей культуры и науки. Они не все свободно говорили по-фински, однако финский язык для них был отражением души народа и инструментом формирования самосознания. В условиях господства шведского языка, борьбы за права финского языка имела общественное значение.

Финская национальная идея, была сформулирована финской интеллигенцией и была основана на двух основных принципах. Первым, из которых была – традиция, унаследованная от эпохи Просвещения в Европе. Согласно этой традиции, улучшение положения финского языка рассматривалось как средство для распространения просвещения среди народа. Если большинство населения Великого княжества Финляндского говорило по-фински, то учебники для школы, университетов, литература, пресса должны были издаваться на финском языке. Вторым принципом было то, что изучение родного языка способствовало развитию человека и понимание его роли в обществе, формировало национальное самосознание.

Огромное значение в процессе становления финского национального самосознания, развития языка и национальной культуры сыграл

Императорский Александровский (Гельсингфорсский) университет [3]. Университет был основан 21 октября 1827 г. по указу Императора Николая I, путём переноса университета города Турку (шведское название – Або) в Гельсингфорс [4]. Александровский университет получил название в честь Императора Александра I, «и стал именоваться Императорским Александровским, при этом российский император числился канцлером этого университета, фактически не входившего в российскую университетскую систему» [5, с.15].

Предшественником Императорского Александровского (Гельсингфорсского) университета, был университет города Турку основанный в 1640 г. королевой Христиной и получивший название «Королевская академия Або» (швед. «Kungliga Akademien i Åbo»). Университет функционировал около двух сот лет, его деятельность прерывалась лишь во время войн 1713-1721, 1742-1743. Это было первое высшее учебное заведение на территории Финляндии и третьим по возникновению учебным заведением после Упсальского и Дерптского университетов.

После присоединения в 1809 г. Финляндии к Российской империи университет получил название «Императорская академия Або». В 1810 г. канцлером (ректором) был назначен М.М. Сперанский. После его назначения в феврале 1811 г. было увеличено финансирование академии, что привело к введению новых шести ставок профессоров, одиннадцати ставок адъюнкт-профессоров. Были созданы новые преподавательские вакансии для лингвистов, повышены оклады для преподавателей и стипендии для студентов. Академия провозгласила императора Александра I своим вторым основателем. В 1817 г. для академии было построено новое здание. Во время пожара в 1827 г. здание академии сгорело. В связи с этим, было принято решение о переносе академии в Хельсинки.

Выдающийся финский шведскоязычный журналист, писатель, поэт Адольф Ивар Арвидссон (1791-1858)[6, с.71], был вдохновителем национального финского движения, одним из идеологов идеи финской независимости. Ему принадлежат крылатые слова «Шведами мы уже не

являемся, русскими быть не хотим. Так будем же финнами» [7, с.131]. Будучи доцентом Королевской Академии в Або он в 1817 г. защитил диссертацию «Историческое представление о духе романтизма, зародившемся в средневековье» [6, с.73].

Адольф Ивар Арвидссон активно выступал за развитие финского языка, народного творчества, становление финского самосознания. Особое внимание он уделял развитию понятий финское государство, народ, граждане. Он был активным сторонником развития Великого княжества Финляндского по принципам которые были заложенные в 1809 г. на сейме в Борго [6, с.75]. Именно поэтому в 1821 г. он основал газету «Або Моргонблад». В ней он выступал с требованиями гражданский свобод, социально-политических преобразований, развития финской автономии. Он считал, что свобода печати является обязательным условием гражданской активности и выступал за проведение дискуссий по важнейшим вопросам социальной жизни Великого княжества Финляндского. Особое внимание он уделял истории, которая уходит в мифы, народную поэзию и которую необходимо сохранить для национальной культуры. «Народ существует только благодаря своей истории и памятникам древности» [6, с.75], - считал Адольф Ивар Арвидссон.

В 1815 г. в Турку возникло объединение поэтов, писавших в стиле романтизма. Объединение получило название «туркского романтизма», в него вошли Адольф Ивар Арвидссон, Ю. Г. Линсен, А. Г. Шёстрём, Ф. Бергбум, Ю. А. Тёнгстрём. Все они знакомили финских читателей с европейским романтическим движением. Объединение выпустила в 1817-1818 гг. на шведском языке два номера альманаха «Аура». Это было одно из первых периодических изданий, целью которого было распространение идей просвещения, направленного на формирование финской национальной самобытности. Редактором издания был выдающийся деятель финской литературы и науки Йохан Якоб Тенгстрём (1787-1858). В 1827-1848 гг. он был профессором практической философии в Императорском Александровском (Гельсингфорсском) университете.

В 1819-1823 гг. объединение «туркского романтизма» издавала газету «Мнемозина» [8, с.278]. Авторы статей предлагали активно использовать финский язык в культурной жизни Великого княжества Финляндского для развития национальной литературы и формирования финской национальной самобытности.

В начале XIX в. финский язык, его грамматика и словарный запас стали объектом пристального изучения [8]. Один из первых кто начал заниматься этими вопросами был священник, лингвист, разработчик финского литературного и разговорного языка Густав Ренвалль (1781-1841) [9]. В 1811 г. он получил степень магистра в области философии за работу «*De orthoëpia et orthographia linguae Dennicae*», которая устанавливала правила финского правописания. В том же году на начал преподавательскую деятельность в качестве адъюнкт-профессора финского языка в Императорской академии Або. В 1827 г. он становится профессором, его перу принадлежат работы по вопросам общего языкознания. В своей финской грамматике «*Finsk språklära*», опубликованной на шведском языке в 1840 году, он защищал западные диалекты, которые по его мнению, должны были составить основу финского языка. Благодаря его стараниям большая часть финского литературного языка была в значительной степени основана на западных диалектах.

В 20-30-х гг. XIX в. среди финских писателей, общественных деятелей развернулась дискуссия, получившая название «борьба диалектов» [10]. Она стала выражением пристального внимания к языку, в целях развития литературного и устного финского языка. Суть «борьбы диалектов» заключалась в том какой из многих диалектов можно считать «классическим», а на его основе создать универсальный диалект, которым можно пользоваться в устной и письменной финской речи.

Дискуссия началась с публикации лингвиста, первого редактора финской газеты «Абоской еженедельной газете» Рейнхольда фон Беккера (1788-1856) статьи о восточных диалектах. Он был сторонником восточных диалектов, которые широко употреблялись в провинции Саво. Путешествуя по восточной Финляндии, он собирал старинные финские

песни, которые во многом повторяли сюжеты из поэмы о Вейнемойнене. Его перу принадлежит написанная в 1824 г. финская грамматика на шведском языке, которую он широко использовал при обучении студентов финскому языку в Императорской академии Або. С 1816 г. Рейнхольд фон Беккер был профессором академии.

Позицию Рейнхольда фон Беккера по восточным финским диалектам поддержали поэт Адольф Ивар Арвидссон (1791-1858) [6, с.325], писатель Самуэль Роос (1792-1878) и фольклорист Карл Аксель Готтлунд (1796-1875). Целью этих авторов была оживить интерес к народному финскому языку, дать толчок к его использованию в различных сферах культуры. Финские просветители считали, что без развития финского литературного языка невозможно просвещение народа [11].

Карл-Аксель Готтлунд историк, лингвист, филолог, писатель, издатель и преподаватель финского языка в Императорском Александровском (Гельсингфорсский) университете, был сторонником восточного финского диалекта провинций Саволакс [12]. Он первым заявил о необходимости создания литературного варианта финского языка на основе финского народного творчества. По его мнению в народном творчестве находится душа народа, его история, он писал: «если бы только нашлось желание собрать вместе наши древние народные песни и создать из них стройное целое будет ли это эпос, драма или нечто другое, мы имели бы нового Гомера, Оссиана или «Песнь о Нибелунгах», и финская нация, через это прославившись, с блеском и достоинством проявила бы свою самобытность» [8, с.278].

Сторонники западных диалектов объединялись вокруг Густава Ренвалля. Теории западных диалектов, сложилась при Микаели Агриколы (1510-1557). Западные диалекты были распространены в приморских районах Финляндии, где исторически проживали шведы. Поэтому на финские западные диалекты во многом сказался шведский язык. Влияние шведского языка проявилось и на письменности финского языка в орфографии, синтаксисе, лексике.

Для решения этой не простой ситуации была высказана точка зрения, которая получила название «равенства диалектов». Однако с точки зрения

формирования общенационального финского языка она была не продуктивна.

Поэт, просветитель Яакко Ютейни (1781-1855) в работе «Опыт грамматики финского языка» считал, что в процессе слияния диалектов будет создан единый разговорный и литературный финский язык. Он писал: «Из каждого существующего в стране диалекта следует взять лишь то, что лучше всего сообразуется с природой нашего языка и содействует его обогащению. Выходит нам надо придерживаться правила: говорить на том языке, на каком пишем» [13, с.111].

Своеобразную позицию в этой дискуссии занял Густав Ренвалл. Он считал, что дальнейшее развитие разговорного и литературного финского языка должно идти на основе западных диалектов с дополнением лексики из восточных диалектов. Занимаясь изучением финского языка, он опубликовал на латинском и шведском языках заметки о финском языке, детально описал его морфологию, орфографию и фонетику. На основе этих исследований он в 1826 г. опубликовал большой финско-латино-шведский словарь «Финский словарь» («Suomalainen sanakirja»). Словарь включал в себя двадцать две тысячи слов и выражений. В 1840 г. он издал грамматику финского языка «Finsk Språklära».

В дискуссии о общенациональном языке вводился принцип языковой общепонятности. Она разрешилась в пользу восточных финских диалектов, что было связано с изданием карело-финского эпоса «Калевала». Появление этого эпоса способствовало утверждению национального самосознания финского народа.

В создании единой платформы для общенационального финского языка важную роль сыграл лингвист, фольклорист, собиратель и составитель карело-финского эпоса «Калевала» - Элиас Лённрот (1802-1884). Современники считали его «освободителем финского языка и финской национальности». Они писали о нем: «Он рассеял, те злые чары, которые тяжким бременем давят на весь народ, и однажды он, народ, сможет предстать перед Европой и заявить: мы являемся нацией» [14, с.167].

Элиас Лённрот поступил на медицинский факультет Императорского Александровского (Гельсингфорсского) университета, который окончил в 1832 г. со степенью доктора медицины. В 1833 г. он был назначен на должность районного врача в Восточную Финляндию, в город Каяани. В этом городе он прожил двадцать один год, до 1853 года. В эти годы он увлёкся собиранием карело-финского фольклора: древних эпических рун, пословиц и поговорок [15]. Собранные им этнографические материалы составили основу эпоса «Калевала». В 1853 г. его пригласили на должность профессора финского языка и литературы в Императорский Александровский (Гельсингфорсский) университет. В 1859 г. он был избран почётным членом Венгерской академии наук, а в 1876 г. почётным академиком Императорской Санкт-Петербургской академии наук.

Первое издание карело-финского эпоса «Калевала» вышло в 1835 г., второе расширенное и дополненное было опубликовано в 1849 г. [16, с.90].

Материалом для эпоса Элиас Лённрот послужили пятьдесят народных песен, получившие название руны. Это был материал, записанный со слов финских крестьян. В нем не упоминались войны, распри, короли. Эпос «Калевала» описывал сотворение мира и жизнь на земле, повествовал о «мифических персонажах, языческих полубожеествах-полулюдях, почитаемых в качестве первопредков и основателей данного рода, племени, народности» [17, с.43]. Этих персонажи называли культурными героями, с них начиналась культура финского народа.

Сюжет эпоса «Калевалы» [18] основан на рунах о Сампо. В него вошли архаичные сюжеты о появлении огня, железа, леса. Подробно описаны деяния культурного героя первопредка Вяйнямёйнена, приключения героя войны Лемминкяйнена, история жизни бунтаря Куллерво [19]. Стараниями Элиаса Лённрота руны были объединены единым сюжетом, некоторые руны были им переработаны полностью [16, с.35].

Карело-финский эпос «Калевала» был основан на народном фольклоре. Однако личный вклад Элиаса Лённрота был огромен. Он создал фольклорную эстетику в произведении, которая сочеталась с романтическим характерным той эпохи. Повествование было построено

по линейному принципу, от истоков легенд и мифов, к истории, настоящему и будущему.

В 1841 г. Элиас Лённрот собрал и издал сборник народной поэзии «Кантелетар» [16, с.12]. Эпос «Калевала» и «Кантелетар» оказали огромное влияние не только на развитие финского разговорного и литературного языка, но и повлияли на формирование самосознания финского народа.

Дискуссия «борьбы диалектов» длилась около двух десятилетий и завершилась расширением базы диалектов, с сохранением в финском литературном языке грамматического строя, укреплением связи литературного языка с разговорным. Традиции литературного языка были значительно обновлены, что способствовало возникновению финского литературного языка.

Эпос «Калевала» отражал восточные финские и карельские диалекты. Он обогатил финский язык, расширил его базу. Современники считали язык «Калевалы» трудным, он содержал много народных слов и сложных грамматических конструкций. Но все кто прочитал «Калевалу» испытывали гордость оттого, что финский язык перестал быть «второстепенным» [16, с.124].

«Калевала» оказала огромное влияние на формирование национального самосознания финнов. Она стала источником национально-культурного возрождения, связующим звеном между прошлым и настоящим. Она дала право финскому народу занять достойное место среди народов Европы. «Калевала» заложила начало художественной литературе Финляндии и дала толчок развитию всей финской культуры.

В 1852 г. Элиас Лённрот был назначен профессором кафедры финского языка в Императорский Александровский (Гельсингфорсский) университет [20, с.325]. В первые годы преподавания он читал лекции на шведском языке, поскольку не все студенты владели финским языком. К тому же финский язык еще не отвечал уровню академического преподавания. 19 сентября 1856 г. в аудитории университета была прочитана первая лекция на финском языке. Через несколько месяцев студент Р. Полена защитил первую диссертацию на финском языке [16,

с.126]. В его работе было описано происхождение новых пятнадцать слов, которые вошли в финский язык. В своей речи перед защитой диссертации Элиас Лённрот рассказал о историческом пути развития финского языка. Он подчеркнул необходимость дальнейшего развития изучение языка, которое привет к расцвету литературы, культуры Финляндии. Развитие культуры в свою очередь, по его мнению, станет рывком в процессе становления нации [16, с.127].

Финская национальная элита была очень благодарна правительству Российской империи за предоставленную Великому княжеству Финляндскому автономию в рамках Империи. Однако она опасалась русификации страны, поглощение финской культуры российской. Поэтому главной своей задачей она видела формирования финского национального самосознания, создание своей собственной национальной идентичности. В этом вопросе Российское правительство поддерживало финскую элиту, так как было заинтересовано в уменьшении шведского влияния на Великое княжество Финляндское.

Кроме финского языка для Великого княжества Финляндского остро стоял вопрос о истории Финляндии. История Финляндии не изучалась, так как ее история была полностью связана со Швецией. После получения автономии преподаватели университета стали уделять особое внимание истории. Финско-шведский поэт, епископ, член шведской академии Франц-Микель Францен (1772-1847) в 1810 г. в Императорская академия Або начал читать лекции по истории Финляндии [21, с.45-59].

Для формирования финского национального самосознания необходимо было изучение истории финского народа. Профессор Императорского Александровского (Гельсингфорсский) университета Ирвё Сакари Ирвё-Коскинен (1830-1903) [22, с.175] в 1869-1873 гг. издал «Учебник по истории финского народа», он стал первым подробным изложением истории Финляндии и считался фундаментальным исследованием.

Центральным вопросом для финской истории был вопрос — происхождения финнов. В 1838 г. вдохновленный эпосом «Калевала» лингвист, профессор Императорского Александровского

(Гельсингфорсского) университета Матиас Кастрен (1818-1852) [23, с.205] предпринял свою первую научную экспедицию. По ее окончании он опубликовал в 1844 г. две монографии: «*Elementa grammatices Syrjaenae*» («Элементарная грамматика коми языка») и «*Elementa grammatices Tscheremissae*» («Элементарная грамматика марийского языка»). В 1845 г. он защитил докторскую диссертацию, в которой выдвинул гипотезу о генетическом родстве алтайских и уральских языков. В том же году по поручению Российской академии наук, он направился в экспедицию в Сибирь. После возвращения из экспедиции в 1849 г. на основе анализа большого этнографического материала полученного в результате экспедиции он доказал принадлежность финнов к группе финно-угорских народов и установил их происхождение [24]. Финны пришли с Алтая на территорию Финляндии.

Будучи преподавателем Императорского Александровского (Гельсингфорсского) университета Матиас Кастрен опубликовал научные работы по лингвистике уральских языков. Он читал лекции по эпосу «Калевала», этнологии, финно-угорской морфологии и грамматике. Был автором перевода «Калевалы» на шведский язык. За большие заслуги в 1851 г. он получил лично от Императора Александра II назначение на должность профессора финского языка и литературы.

Большое значение для развития финского национального самосознания в 40-х гг. XIX в. имела деятельность журналиста, писателя, философа, государственного деятеля Йохана Вильгельма Снельмана (1806-1881) [25]. В 1831 г. он защитил кандидатскую диссертацию, в 1832 г. получил степень магистра, в 1835 г. стал доцентом философии Императорского Александровского (Гельсингфорсского) университета.

Он принимал самое активное участие в студенческой жизни университета, был куратором землячеств. Большое внимание уделял вопросам образования, в котором видел главный путь по формированию национальной самобытности. Считал своей главной обязанностью работу со студентами.

В 1842 г. Йохан Вильгельм Снельман опубликовал работу «Учение о государстве», написанную под влиянием философии Гегеля [26]. В этой

работе он исследовал понятие государства и пришел к выводу, что уровень культуры и образования является важными показателями развития нации.

Весной 1843 года Йохан Вильгельм Снелльман был назначен ректором средней школы города Куопио. В 1844 г. он стал издавать местную газету «Сайма» на шведском языке. На ее страницах публиковались материалы, связанные с формированием национальной идентичности у народов Европы: венгров, ирландцев, чехов. Одновременно с газетой «Сайма» Йохан Вильгельм Снелльман издавал журнал «Друг крестьянина», главной задачей которого было распространение патриотических идей среди населения Великого княжества Финляндского. Литература, по его мнению должна отражать «работу истории» и содействовать ей [27, с.175-204].

Захариас Топелиус (1818-1898) финский писатель, швед по национальности, придерживался умеренных взглядов, лояльно относился к Российской империи и шведскому влиянию [28]. В 1834 г. на традиционном ежегодном съезде студенческих землячеств выступил с докладом «Есть ли у народа Финляндии история?», в котором обосновывал необходимость финнской культуры. С 1854 г. он был назначен профессором Императорского Александровского (Гельсингфорсского) университета, читал лекции по географии. С 1875 по 1878 гг. был ректором университета. Однако был снят с должности за лояльное отношение к радикальному обществу студентов-феннофилов [29, с.120].

Захариас Топелиус был автором нескольких исторических романов посвященных истории Финляндии. Он пропагандировал патриотические идеи, участвовал в реформе народного образования, в частности создания школьных программ. В этом направлении он подготовил для начальной и средней школы учебники, хрестоматии и книги для чтения, по географии, истории, страноведению. Все эти его работы были переведены на финский язык [30].

Его перу принадлежит несколько научно-популярных работ о Финляндии. Он первый в Великом княжестве Финляндском описал географию своей родины считая, что знание географии является важным средством в формировании национальной самобытности народа. Его

работа в виде комментариев к альбому из ста двадцати литографий с картин шведских и норвежских художников: «Старая прекрасная Финляндия в рисунках» [31], вызвала большой интерес к природе и истории страны. Через двадцать лет он издал труд «Путешествие по Финляндии с подлинными картинами»[32], прекрасно иллюстрируемый работами финских художников А. фон Беккера, А. Эдельфельта, Р.В. Экмана, В. Хельмберга, К.Е.Янсона, О. Клейне, И. Кнутсона, Б.Линдгольма, Г. Мунстрегельма и Б. Рейнгольда.

Одним из главных произведений Захариаса Топелиуса была книга «Наш край» [33] изданная на финском и шведском языках. Книга была написана для детей и юношества в жанре путешествия, до 40-х годов XX в. была признанным школьным учебником, к концу века была переиздана более шестидесяти раз. В конце своей жизни он издал богато иллюстрированную энциклопедию о Великом княжестве Финляндском: «Финляндия в XIX столетии» [34]. Энциклопедия представляла историю и достижения автономии в составе Российской империи во всех областях жизни. Она включала более трех сот иллюстраций, литографий и репродукций картин выдающихся финляндских художников.

Захариас Топелиус является автором цветов национального флага Финляндии – белого и голубого. Белый цвет – означает снег, голубой – воду, озера [29, с.121]. Созданный им образ страны, на основе описания ее географии, как «страны тысячи озер», существует и сегодня.

Идея формирования национального самосознания финского народа XIX в., по нашему мнению, началась с увлечением изучения и сохранения традиционной народной финской культуры. Идеализация родного языка, народной культуры была характерна для финской идеологии. Она строилась на исторических, мифологических и эстетических ценностях.

Исключительная роль в формировании национального самосознания проявилась в образовании и просвещении. Эту роль активно играли Императорская академия Або и Императорский Александровский (Гельсингфорсский) университет, собравшие в своих стенах плеяду выдающихся деятелей культуры и науки. Именно преподаватели и профессора университетов: Адольф Ивар Арвидссон, Йохан Якоб

Тенгстрём, Карл-Аксель Готтлунд, Франц-Микель Францен, Ирвё Сакари Ирвё-Коскинен, Матиас Кастрен, Яакко Ютейни, Элиас Лённрот, Йохан Вильхельм Снелльман, Захариус Топелиус и многие другие заложили основы и развивали национальное самосознание финского народа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Колесников Д.Е. Формирование национальной и исторической идентичности Финляндии // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 4 (136).
2. Мейнандер Х. История Финляндии: линии, структуры, переломные моменты / Хенрик Мейнандер; [пер. со швед. З. Линден]. - Москва: Весь мир, 2008.
3. Императорский Александровский университет в Гельсингфорсе и его роль в истории идеи обособленности Финляндии от России. - Гельсингфорс, 1914.
4. Берендтс Э.Н. Императорский Александровский университет в Финляндии: Очерк его организации и значения в общественной жизни Финляндии / Сост. Э. Берендтс. - Санкт-Петербург, 1901.
5. Аврус А.И. История Российских университетов. Очерки. -Москва: Московский общественный научный фонд. 2001.
6. Таркиайнен, Кари. Адольф Ивар Арвидссон // Сто замечательных финнов: Калейдоскоп биографий / [Фин. лит. о-во]; Пер. Илья Соломещ [Под ред. Тимо Вихавайнена]. - Хельсинки: Об-во Фин. Литер., 2004.
7. Юссила О. Великое княжество Финляндское, 1809-1917 / Осмо Юссила; пер. с фин [В. М. Авцинова и др.] под ред. акад. А. Ю. Румянцева. - Хельсинки: Ruslandia, 2009.
8. Карху Э.Г. Финская литература // История всемирной литературы: В 9 т. — М.: Наука. 1983-1994. Т. 6.
9. Kotivuori, Yrjö:Gustaf Renvall.Ylioppilasmatrikkeli 1640–1852. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu 2005.
10. Братчикова Н.С. Борьба диалектов (из истории становления финского литературного языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 5 (665). С. 19-26.
11. Братчикова Н.С. Развитие лингвофилософской и грамматической мысли в Финляндии 1810-30-х годов // Финно-угорский мир. 2016. № 3. С. 18-33.
12. Михайлов С.А. Журналистика Финляндии [Электронный ресурс]. — URL:<http://evartist.narod.ru/text14/48.htm>
13. Карху Э.Г. История литературы Финляндии: От истоков до конца XIX в. - Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1979.
14. Kuusinen M. Suomen kielen historiaa. II osa. — Petroskoi : Petroskoin valtionyliopisto, 1978.

15. **Лённрот Э.** Путешествия Элиаса Лённрота: Путевые заметки, дневники, письма, 1828-1842 : [Пер. с фин / Науч. ред., авт. вступ. ст. и примеч. У.С. Конкка]. - Петрозаводск: Карелия. 1985.
16. **Карху Э.Г.** Элиас Лённрот: Жизнь и творчество / Э.Г. Карху; Рос. акад. наук. Карел. науч. центр. Ин-т яз., лит. и истории. - Петрозаводск: Карелия, 1996.
17. **Virrankoski P.** Suomen historia 1-2. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki. 2001.
18. "Калевала" - памятник мировой культуры: Библиогр. указ / Карел. науч. центр РАН. Ин-т яз., лит. и истории, Нац. б-ка Респ. Карелия; [Сост. Н.А. Прушинская]. - Петрозаводск: Госкомиздат Респ. Карелия, 1993.
19. Калевала: карело-финский эпос/ в пересказе Павла Крусанова; [ил. Александра Веселова]. - [3-е, испр. изд.]. - Санкт-Петербург: Лимбус Пресс Санкт-Петербургская общественная организация "Союз писателей Санкт-Петербурга", 2015.
20. **Маямаа Р.** Элиас Лённрот // Сто замечательных финнов: Калейдоскоп биографий / [Фин. лит. о-во]; Пер. Илья Соломещ [Под ред. Тимо Вихавайнена]. - Хельсинки: Об-во Фин. Литер., 2004.
21. **Грот Я.К.** Епископ Францен // Грот Я. Литературные опыты. Гельсингфорс. 1848.
22. **Венла Сайнио.** Георг Захариас Юрьё-Коскинен (1830–1903). Сенатор, профессор истории, журналист, барон // Сто замечательных финнов: Калейдоскоп биографий / [Фин. лит. о-во]; Пер. Илья Соломещ [Под ред. Тимо Вихавайнена]. - Хельсинки: Об-во Фин. Литер., 2004.
23. **Салминен Т.** Маттиас Александр Кастрен // Сто замечательных финнов: Калейдоскоп биографий / [Фин. лит. о-во]; Пер. Илья Соломещ [Под ред. Тимо Вихавайнена]. - Хельсинки: Об-во Фин. Литер., 2004.
24. **Муравьев В. Б.** Вехи забытых путей: [финский этнограф и лингвист М.-А. Кастрен] / В.Б. Муравьев. - Изд. 2-е, доп. - Москва: Мысль, 1975.
25. **Рейн Г.Т.** Иоган Вильгельм Снельман: Ист.-биогр. очерк, сост. Т. Рейном, проф. Александр. ун-та в Гельсингфорсе: Сокр. пер. со швед. (с разреш. авт.). - Санкт-Петербург: Гос. тип., 1903.
26. **Snellman J. V.** J.V. Snellman i Europa: resebilder 1840-1847 / utg. av Nora Ervalahti och Rainer Knapas. - Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland; Stockholm: Atlantis, 2006. - 264 с.
27. **Majamaa R., Tiirakari L. J.V.** Snellman: valtioviisas vaikuttaja / Raija Majamaa, Leeni Tiirakari. - Helsinki: Suomal. kirjall. seura, 2006. -136 с.
28. **Лескинен М.В.** Путешествие по родной стране: описание как способ национальной репрезентации. Финляндия и финны в изображении З. Топелиуса // Одиссей: человек в истории. 2010. № 2009.
29. **Мейнандер Х.** История Финляндии: линии, структуры, переломные моменты / Хенрик Мейнандер; [пер. со швед. З. Линден]. - Москва: Весь мир, 2008.
30. **Tiitta A.** Harmaakiven maa. Zacharias Topelius ja Suomen maantiede. Helsinki. 1994.
31. Finland framställt i teckningar. Helsinki. 1845–1852.

- 32. Топелиус З.** Путешествие по Финляндии. С подлинными картинами А. фон Беккера, А. Эдельфельта, Р.В. Экмана, В. Хельмберга, К.Е.Янсона, О. Клейне, И. Кнутсона, Б.Линдгольма, Г. Мунстрегельма и Б. Рейнгольда / Пер. со швед. Ф. Хеурена. Гельсингфорс, 1875.
- 33. Topelius S.** Maamme kirja. Helsinki, 1876.
- 34.** Финляндия в XIX столетии, изображенная в словах и картинах финляндскими писателями и художниками / Главн. ред. Л. Мехелин. Гельсингфорс, 1894.

СОДЕРЖАНИЕ

Осипов И.Д., Погодин С.Н.

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
-------------------	---

Глава 1.

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ

Быстров В.Ю., Дудник С.И.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТСЕКУЛЯРНОМ МИРЕ	6
--	---

Волкова А.В., Кузнецов Н.В.

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: РАЗВИТИЕ И ВЫЗОВЫ	23
--	----

Львов А.А.

КОНКУРЕНЦИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	46
---	----

Матвеевская А.С., Евсеев В.В., Погодина В.Л.

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	67
---	----

Мачкарина О.Д.

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	80
--	----

Мохорова А.Ю., Демидов В.П.

РОЛЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ	109
--	-----

Стребков А.И., Карпенко А.Д., Маврин О.В., Сунами А.Н.

РОЛЬ ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ МИССИИ КОНФЛИКТОЛОГИИ	128
--	-----

Хайдарова Г.Р.

ВОЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЛИТИКИ МЕДИА 152

Глава 2

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Арефьев М.А., Давыденкова А.Г.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ В
АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 176

Лобеева В.М.

РАБОТА С ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИМ ТЕКСТОМ В ИНЖЕНЕРНОМ
ВУЗЕ 191

Осипов И.Д.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА 198

Павлова О.К.

НАСЛЕДИЕ АНТИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ 209

Погодин С.Н.

ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ ГЕРЬЕ И ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ 230

Шапошников Л.Е.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А.И.ГЕРЦЕНА 244

Ягья Т. С.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ 262

Сюндюков Н.К.

ФЕНОМЕН СОБОРНОСТИ КАК ФАКТОР ОБРАЗОВАНИЯ ЦЕЛЬНОЙ
ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФИИ А.С. ХОМЯКОВА 292

Рыбас А. Е.

ФИЛОСОФИЯ КАК ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРС ПРОЧТЕНИЯ ИДЕЙ РУССКИХ ЭМПИРИОКРИТИКОВ	303
---	-----

Глава 3

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Кучумова Е.В., Ван Цзюньтао

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА	322
---	-----

Мюллер А.М.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ШВЕДСКОГО ИНСТИТУТА.....	340
---	-----

Рябова А.Л.

ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	351
---	-----

Саблина М.А.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	370
--	-----

CONTENTS

OSIPOV Igor. D., POGODIN Sergey N.

PREFACE 3

Chapter 1.

EDUCATION IN THE MODERN RUSSIAN STATE

BYSTROV Vladimir Y., DUDNIK Sergei I.

TOLERANCE AND EDUCATION IN THE POST-SECULAR WORLD 6

In the article there is considered tolerance problem which is inevitably arising in university education during a post-secularity era. The main signs of an era of post-secularity and its difference from a secularism era are disclosed. It is shown that is impossible not only return to secular society, but also return to dominant position of religious education at the universities which was characteristic of secular era.

TOLERANCE; UNIVERSITY; SECULARISM; POST-SECULARISM

KUZNETSOV Nikita V., VOLKOVA Anna V.

SCIENCE AND EDUCATION IN THE ERA OF DIGITALIZATION:

DEVELOPMENT AND CHALLENGES 23

The article discussed a number of fundamental changes in the perception of science and education in the digital era: fundamental change in the perception of science and education (both as a process and as a result); distributed knowledge and new ways of producing knowledge; focus on skills acquisition (network communication, new communication technologies, virtual, distance learning); concept of continuing education/learning. «Citizen science» is the concept of attracting inquisitive non-specialist volunteers to serious research projects and programs, which successfully implements its projects through the introduction of portable technologies. Citizen science projects and new types of distance education (online courses, webinars), implemented by major universities, increase the general literacy rate of the population, focus on training and development of education. Engaging in interaction, this type of network communication pushes age boundaries of or territorial-state restrictions, equalizes people of different social origins, eliminates religious, racial, cultural differences and offers common goals. The authors come to conclusion that the internationalization of education, network communication technologies, brand promotion and the development of reputation capital are new priorities for the largest federal universities in contemporary Russia.

DIGITALIZATION OF SOCIETY; CITIZEN SCIENCE; NETWORK COMMUNICATION TECHNOLOGIES; INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION; COLLABORATION; UNIVERSITIES; PUBLIC DIPLOMACY

LVOV Alexander A.

THE COMPETITION OF WORLDVIEWS IN THE SPHERE OF

EDUCATION 46

In the intermediate period the sphere of education becomes an arena for competition of worldviews, which reflects the lack of the values and points shared by the community towards the main issues and events. I will focus on an historic case, that immediately touches our issue, that is the case of worldview struggle around the tasks of the classical education in Weimar Germany. This case is very illustrious as it became the conclusion of a long story of development of classical studies (Altertumswissenschaft) in Germany, which had been the source of national self-consciousness and political and academic training for the elite for centuries. It also provides us with the opportunity to observe, how the mechanisms of mythologization works, as far as mythologization seeks every foundation of the educational project that is aimed at the revival or rise of national self-consciousness. By 'mythologization' I mean the fundamental interpretative diversity, laying the basement of the educational ideal as its certain semantic structure; in this I follow Claude Levi-Strauss's ideas. My research considers, how such a variety became possible in respect to the classical scholarship in the German academic domain, and how it was used in the competition of worldviews between two World Wars. I will discuss different worldview and ideological projects, which appeared as the basis for the educational ideal of the classic upbringing. Finally I will substantiate my own variant, how to avoid mythologization of educational ideal as well as worldview competition in the contemporary educational domain. To my mind, an obligatory term for that is skeptical attitude to reality, by which I mean free and responsible search for knowledge. At the same time such a skeptical approach renders a considerable integrative factor for consolidation of the students on parity basis with equal respect to the values of each other.

**PHILOSOPHY OF EDUCATION; COMPETITION OF
WORLDVIEWS; MYTHOLOGIZATION; EDUCATIONAL IDEAL;
SKEPTICAL ATTITUDE**

MATVEEVSKAYA Anna S., EVSEEV Vladimir V., POGODINA

Victoria L.

DIGITAL LITERACY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF 67
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

The transformation of professional activity is determined by the needs of the digital economy and the trends of technical and technological modernization. There are new requirements for competence, level of knowledge and skills of specialists. They should be able to adapt to the conditions of temporal modernization of production. It is necessary to strive to meet the requirements of the market in terms of professional quality parameters corresponding to the level of modern digital culture.

DIGITAL LITERACY; INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES; DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENT;
INFORMATION SYSTEM

MACHKARINA Olga D.

ENGINEERING EDUCATION IN THE MODERN UNIVERSITY: 80
PROBLEMS AND PROSPECTS

In the article the author presents the analysis of the modern model of engineering education, reveals the characteristic features of the epoch of "digital economy" and the profession of an engineer in the conditions of modern public production, reveals the peculiarities of the modern paradigm of technical education, reveals the history of development of the model of engineering education, the specifics of modern engineering education, the requirements to the quality of engineering education in the conditions of "digital economy", indicates the problems of personnel training within the university.

ENGINEERING; DIGITAL ECONOMY; QUALITY EDUCATION; MODEL
OF ENGINEERING EDUCATION; MODERNIZATION OF EDUCATION

MOKHOROVA Anna Y., DEMIDOV Vladimir P.

THE ROLE OF LEGAL EDUCATION IN THE MODERN RUSSIAN
STATE 109

Legal education is an important element of the educational process in modern Russian higher education institutions. The question of the importance of studying law for the formation of an effective legal state and a developed civil society, a high legal culture and respect for the legal system is topical. As research methods, the analytical method was used, with the help of which such concepts as legal training, legal education, legal culture were studied. Further, the obtained data were synthesized to understand the need to study various aspects of the educational process to determine the role of law in the education system. At the same time, legal education was considered as a single interconnected system, the elements of which are interrelated and interdependent. The result is a confirmation of the importance of legal education and its impact on development in the minds of students the value-oriented views on the legal system of the Russian state as a reflection of conceptual approaches to the impact of society on the formation of moral principles of the younger generation that are most relevant to the goals and objectives of building a modern civil society in our country.

LEGAL EDUCATION; LEGAL SYSTEM; LEGAL EDUCATION; LEGAL
CONSCIOUSNESS; LEGAL CULTURE; CIVIL SOCIETY

**STREBKOV Aleksandr I., KARPENKO Aleksandr D., MAVRIN Oleg V.,
SUNAMI Artem N.**

**THE ROLE OF STUDENTS ' PRACTICE IN THE IMPLEMENTATION OF
THE SOCIAL MISSION OF CONFLICTOLOGY 128**

The article raises the problems and possibilities of practice in the process of preparing graduates of the Conflictology educational program in the context of the new Federal State Educational Standard for Higher Education (FSES HE 3 ++) and the socialization of conflict studies in modern Russia.

The conflict resolution education program not only provides students with theoretical knowledge about conflict, without which it is not possible to become a professional, but also instills skills in dealing with conflict. The practice-oriented component of the educational program prepares specialists for direct and specific activities to intervene in the conflict with a view to resolving it. Analytical skills in training a conflictologist are not separable from skills for resolving specific conflicts.

FSES HE 3 ++, highlighting Block 2 "Practices", allows within the framework of training and production practices not only to get acquainted with the environment where conflict interactions appear, where the intervention of a conflictologist is indispensable, but also to determine the level of conflictogenicity of an enterprise and organization, to identify crisis points of the entire organization management system. Therefore, it is necessary, to the extent of the interests of students who begin to be identified in the process of selecting topics for term papers, to provide them with the opportunity to familiarize themselves with the specific social environment within which their analytical and practical interest is represented, for which it is necessary to direct students to organizations with maximally ex-pressed relationships that generate substantive field research course, why it is necessary to send students to organizations with the most pronounced relationships that generate the subject field of course research.

For the preparation of conflict experts, there is no single universal practice that could cover both areas of professional activity and all types of activities for resolving conflict and restoring postconflict relations. Therefore, each student finds himself in one form or another of conflictological activity, moves in the educational trajectory to which he exhibits great inclinations. In this connection, the conflict resolution education program is as close as possible to the fulfillment of the mission of all education, fixed in the law "On Education in the Russian Federation" - to satisfy the educational needs and interests of a person and citizen.

**SOCIAL MISSION OF CONFLICT RESOLUTION; EDUCATIONAL
PROGRAM ON CONFLICT RESOLUTION; STUDENT PRACTICE;
COMPETENCIES**

KHAIDAROVA Gulnara R.

MILITARY EDUCATION AND POLITICAL MEDIA 152

The article raises the problem of the influence of media policies on the traditional institution of military education. Two vectors of such influence are singled out: social ties within the military Alliance and the strategic way of thinking. Horizontal and vertical social relations play an essential role in any educational process, but in the case of military education with its specific tasks, they are of decisive importance. The formation of analytical and predictive thinking ability, in turn, requires the introduction of the discipline "Philosophy of military management". The article aims to determine the priorities of military education in the modern media situation, sweeping away traditional boundaries.

MEDIA POLITICS; IMAGINATION; FORWARD THINKING; MILITARY EDUCATION; PHILOSOPHY OF MILITARY ADMINISTRATION

Chapter 2.

HISTORY OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

AREFIEV Mihail A., DAVYDENKOVA Antonina G.

**THE SPECIFICS OF TEACHING THE HISTORY OF PHILOSOPHY AT
THE AGRARIAN UNIVERSITY 176**

The authors consider the most important functions of philosophical knowledge as a systematic theoretical knowledge, which were developed on the basis of General scientific agricultural education. It is noted that there are two points of view: the first, and we are its supporters, comes from the fact that the historical and philosophical material is given to students as an independent and significant part of the course of philosophy; the second, the opposite point of view, comes from the fact that the ideas and stories of historical and philosophical content are illustrative material. But with this approach disappears the idea of continuity in philosophical knowledge, the individual characteristics of a philosopher, the inclusion of his arguments in the historical and cultural context of a particular era. When we talk about the tradition of teaching philosophy at the Agrarian University, we mean two things: first, the very teaching of philosophy for specialists, bachelors, masters and graduate students as an academic discipline and the history, which was held by the Department of philosophy of the University together with its staff (professors: Galaktionov, Kozhurin, etc.); secondly, in a broader sense, those important functions of philosophical knowledge as a systematic theoretical knowledge, which were developed on the basis of General scientific agricultural education. The philosophy

of education is based on the interpretation of the educational process as the unity of education and training in the interests of man, society and the state. At the same time, the level of General and special education is directly due to both the requirements of production and achievements in science.

SYSTEMATIZED THEORETICAL KNOWLEDGE; AGRARIAN EDUCATION; PHILOSOPHY OF EDUCATION; TRADITION OF TEACHING PHILOSOPHY

LOBEEVA Vera M.

WORK WITH HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL TEXT IN

ENGINEERING UNIVERSITY 191

The article notes the basic conditions of teaching social and humanitarian disciplines in engineering University and presents some methodological methods of working with historical and philosophical text, developed and used in the Bryansk state technical University.

ENGINEERING UNIVERSITY; SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES; HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL TEXT; METHODOLOGICAL METHODS OF TEXT ANALYSIS

OSIPOV Igor D.

M. V. LOMONOSOV'S PHILOSOPHY OF EDUCATION 198

The article discusses the philosophy of education of one of the largest scientists of Russia, Mikhail Vasilievich Lomonosov. Attention is drawn to his struggle against dogmatism, authoritarianism, and the upholding of independent scientific research and free thought by scientists. It is noted that in Lomonosov's worldview the ability to assimilate different points of view, an openness to different opinions and ideas, far from the corporate spirit of European workshop science, was clearly manifested. Lomonosov was aware of not only the cultural, but also the political aspect of the development of national science in Russia, guided in this by the state's benefit and service to the Fatherland. The practical beginning of the world academy and academic university at the Academy of Sciences, the organization of the St. Petersburg Academic and Moscow Universities.

PHILOSOPHY; CULTURE; EDUCATION; STATE

PAVLOVA Olga K.

HERITAGE OF ANCIENT CULTURE IN MODERN EDUCATION 209

The article is devoted to the analysis of the source base devoted to the study of the experience and traditions of culture of the ancient period and its impact on modern education and upbringing. Also, the main philosophical ideas expressed by outstanding personalities of the ancient era about the importance of education and upbringing are considered, educational institutions and systems of education and upbringing created in this period are analyzed. Their experience and significance for the

present time are estimated.

HISTORY; HISTORIOGRAPHY; ANTIQUITY; GREECE; ROME;
ACHIEVEMENTS; VALUES; TRADITIONS; EDUCATION; PHILOSOPHY;
SCIENCES; EDUCATIONAL SYSTEMS; RENAISSANCE; EUROPE;
RUSSIA

POGODIN Sergey N.

VLADIMIR IVANOVICH GUERRIER AND WOMEN'S EDUCATION IN
RUSSIA 230

The article discusses the history of the Moscow women's courses and the personality Of V. I. Guerrier in the implementation of this idea. The article analyzes the role and place of Moscow women's courses in the formation and development of women's education in Russia.

WOMEN's EDUCATION; V. I. GUERRIER; HISTORY of WOMEN's
EDUCATION; EDUCATIONAL SYSTEMS

SHAPOSHNIKOV Lev E.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS OF A.I. HERCEN 244

The Article notes that Hercen attaches particular importance to human mind in the historical process. The philosopher applies these educational attitudes in relation to religion as well, which he treats negatively in general, proving its negative impact on the progress, - The author of the article is critical of this provision. Since the intellectual level is of particular importance in the development of society, Hercen, as his work shows, pays due attention to education. Great importance in the development of students' intellectual abilities, as it is stated in the article, is attached to the humanities, closely related to the national component in education. It is this component that should oppose to "blind" borrowing of Western values and, on the contrary, preserve the original national ones. It is concluded that a number of ideas of the philosopher are still acute for modern Russian society.

MIND; EDUCATION; RELIGION; NATIONAL; POLITICS; SYSTEM

YAGYA Talie S.

HIGHER EDUCATION IN RUSSIAN FEDERATION: HISTORY AND
MODERNITY 262

This work is devoted to the study of the education system in Russian Federation. Various views of scientists regarding the concept of education and factors influencing the Russian educational system are considered. Besides, the work lays out the history of the formation of higher education in Russia. Considerable attention is paid to modern higher education and its characteristics. It is noted that teaching in the area of higher education should be practical-oriented. Problems of the development of modern higher education are mentioned. The work also refers to higher education in the field of international cooperation.

EDUCATION; EDUCATION SYSTEM; HIGHER EDUCATION;
UNIVERSITY; REFORMATION; EDUCATIONAL PROGRAMMES;

INTERNATIONAL COOPERATION

SIUNDIUKOV Nikita K.

THE PHENOMENON OF SOBORNOST AS A FACTOR OF FORMATION
OF A WHOLE PERSONALITY IN THE PHILOSOPHY OF A. S.
KHOMYAKOV 292

The article is devoted to the problem of considering the concept of "sobornost" in the philosophical work of A. S. Khomyakov. An attempt is made to reconstruct and clarify some epistemological and metaphysical provisions of A. S. Khomyakov's philosophy. The epistemological concept of "zhivoznaniye", opposed to Autonomous rationalism, finds its continuation in the conciliar "edinomyslie". It is shown that in the context of sobornost the formation and formation of an integral personality is possible only through participation in Church tradition.

SOBORNOST; UNITY; PLURALITY; A. S. KHOMYAKOV; ORTHODOXY;
RATIONALISM; CHURCH; METAPHYSICS; EDINOMYSLIE;
PERSONALITY; INTEGRITY

RYBAS Aleksandr E.

PHILOSOPHY AS EDUCATION: THE APPROACH TO STUDYING THE
IDEAS OF RUSSIAN EMPIRIOCITICS 303

The article considers the views of Russian empiriocritics, primarily P. S. Yushkevich and A. A. Bogdanov, in the context of the problems of education philosophy. It is proved that at the beginning of the twentieth century the functional understanding of truth and the interpretation of philosophy as a tool for transforming reality made it possible for the protagonists of the second positivism in Russia to formulate and solve a number of problems that still retain their relevance and theoretical significance. This way it is demonstrated that the corresponding approach to historical and philosophical interpretation of the basic principles of Russian empiriocriticism is quite possible.

EMPIRIOCITICISM; SECOND POSITIVISM; RUSSIAN PHILOSOPHY;
EMPIRIOMONISM; EMPIRIOSYMBOLISM; EDUCATION PHILOSOPHY

Chapter 3.

CULTURE OF EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALIZATION

KUCHUMOVA Ekaterina V., VAN Juntao

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION – A MODERN
TREND OF RUSSIAN-CHINESE HUMANITARIAN
COOPERATION..... 322

This article is devoted to the study of one of the priority areas of Russian-Chinese humanitarian cooperation - bilateral integration in the field of higher education. The authors analyze the advantages and new

opportunities of the national education systems of China and Russia, the participation of each of them in the integration processes, joint educational programs of Chinese and Russian universities, strategic importance of cooperation between the two countries in higher education.
 RUSSIA; CHINA; RUSSIAN-CHINESE COOPERATION; HIGHER EDUCATION; STUDENT EXCHANGE; INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

MULLER Aili M.

EDUCATIONAL PROJECT OF THE SWEDISH INSTITUTE..... 340

The article deals with the specifics of the Swedish educational system on the example of the Swedish Institute. Special attention is paid to the interrelation of the value norms of the Swedish society with the fundamental purpose and mission of the Swedish Institute.
 SWEDEN; SWEDISH INSTITUTE; EDUCATIONAL SYSTEM

RIABOVA Anna L.

THE PHENOMENON OF EDUCATIONAL TOURISM IN THE CONTEXT
 OF MODERN BRITISH EDUCATION 351

The purpose of the paper is to identify the special characteristics of educational tourism in the UK, its impact on the economy and culture of the state, the analysis of the prospects for further development of British educational tourism. The paper reveals and analyzes the directions of educational tourism, identifies the reasons for the success and popularity of British educational programs, discusses the prospects for the educational tourism development in the context of UK education.
 EDUCATIONAL TOURISM; GREAT BRITAIN; EDUCATIONAL SERVICES; UNIVERSITIES

SABLINA Marina A.

THE ROLE OF EDUCATION IN THE FORMATION OF FINNISH
 NATIONAL IDENTITY..... 370

The article examines the role of education and the development of the national language in the process of becoming Finnish national identity.
 NATIONAL IDENTITY; NATIONAL LANGUAGE; NATIONAL IDEA; FINNISH NATIONAL IDENTITY

Научное издание

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Коллективная монография

Над выпуском работали:

Осипов И.Д., Погодин С.Н. – ответственные редакторы
Любина Д.Е. – выпускающий редактор
Лебедева А.О. – дизайн обложки
Любина Д.Е. – компьютерная верстка

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать	Печать цифровая	Формат 60×84/16
Усл. печ. л.	Тираж 500	Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.