



НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ



ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ



№ 2 (78)
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата	5
--------------	---

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

<i>Н.Ю. Козлова</i> Публичная философия: поиск риторических форм.....	6
<i>С.А. Пиляк</i> Проблемные контуры методов актуализации наследия в философском осмыслении.....	18
<i>А.С. Пиманов</i> Детерминизм и его влияние на временные онтологии.....	28
<i>С.Г. Гладышева</i> Трансформация представлений о морали в мировоззрении кембриджских платоников: от христианской любви к разумному эгоизму.....	47
<i>И.В. Макарьев</i> Философские проекты Витгенштейна и Хайдеггера в 1920-е годы: сравнительный анализ.....	63

ТРИ «М»: МЕТОД – МЕТОДИКА – МЕТОДОЛОГИЯ

<i>И.В. Топчий</i> Инверсионные процессы в архитектурном образовании	79
<i>С.И.Краснов</i> Точка присутствия Мераба Мамардашвили в контексте перспективной цели образования как творческой деятельности.....	98
<i>И.А. Фурса</i> Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы.....	112
<i>О.П. Чигишева, А.В. Дмитрова</i> Осмысление процесса формирования цифровой грамотности начинающих исследователей сквозь призму зарубежных теорий обучения: кейс Университета Хельсинки	127

ДИАГНОСТИКА СОЦИУМА

<i>Е.О. Каменная, Н. А. Коноплева</i> Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность.....	146
--	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к оформлению статей, предлагаемых к публикации в журнале	161
---	-----

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-32332 от 9 июня 2008 г.;
с изм. ПИ № ФС77-54810 от 26 июля 2013 г.

Журнал включен

в **Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК**,
рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой
степени доктора наук;

в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)** и размещен
на платформе Научной электронной библиотеки **eLibrary.ru**

Учредитель:

АНО «Институт эффективных технологий»

Адрес редакции: 115035, Москва, Садовническая ул., д. 58, стр. 1

Тел./факс: +7 (495) 951 2870; +7 (926) 144 5867

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

Сайт: www.instet.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro

Объем 162 стр.

Верстка: А. В. Кошентаевский

Печать: ООО «Белый ветер»

Москва, ул. Щипок, д. 28. Тел.: +7 (495) 651 8256

Подписано в печать: 23.04.2022 г.

Заказ № 541 от 04.05.2022 г.

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.



Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят не принимать
посторонних предложений о публикации в журнале.
Обращайтесь по адресам и телефонам, указанным выше.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Caroli Dorena** — Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)
- Крылов А. Н.** — Dr. Sc. (философия), профессор, Берлинский Вест-Ост институт (Германия)
- Кусаинов А. К.** — доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования (Казахстан)
- Li Jun** — PhD (педагогика), адъюнкт-профессор кафедры управления образованием и образовательной политики, педагогический факультет Китайского университета (Гонконг)
- Lo Sing Kai** — профессор кафедры социальных исследований; декан факультета аспирантуры; содиректор Исследовательского центра оценки (Гонконг)
- Максимович В. А.** — доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии Национальной академии наук Беларуси (Республика Беларусь)
- Elizabeth J. Sandell** — PhD (педагогика), профессор, Университет штата Миннесота (США)
- Lisa Vasquez** — (M.Ed) магистр педагогики, доцент (Associate Professor), Университет Витербо (США)

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Галагузова М. А.** — доктор педагогических наук, профессор (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)
- Диев В. С.** — доктор философских наук, профессор (Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск)
- Иванов О. Б.** — доктор экономических наук, профессор (журнал «ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика», г. Москва)
- Кислов А. Г.** — доктор философских наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург)
- Лойко О. Т.** — доктор философских наук, профессор (Национальный исследовательский политехнический университет, г. Томск)
- Микешина Л. А.** — доктор философских наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, г. Москва)
- Нечаев В. Д.** — доктор политических наук, профессор (Севастопольский государственный университет, г. Севастополь)
- Панина Т. С.** — доктор педагогических наук, профессор (Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово)
- Петрий П. В.** — доктор философских наук, профессор (Военный университет Министерства обороны России, г. Москва)
- Сериков В. В.** — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва)
- Штейнберг В. Э.** — доктор педагогических наук (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

- Иванова С. В.** — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, член Союза писателей России (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

- Сорина Г. В.** — доктор философских наук, профессор (МГУ имени М. В. Ломоносова)

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Воскресенский А. Д.** — доктор политических наук, профессор (МГИМО – университет), PhD (Манчестерский университет)
- Гаман-Голутвина О. В.** — член-корреспондент РАН, доктор политических наук, профессор (МГИМО – университет)
- Грифцова И. Н.** — доктор философских наук, профессор (МГПУ)
- Зубарева Е. Ю.** — кандидат филологических наук, доцент (МГУ имени М. В. Ломоносова)
- Зубкова О. А.** — редактор
- Оганесян С. С.** — доктор педагогических наук, профессор (НИИ ФСИН РФ, г. Москва)
- Ремчукова Е. Н.** — доктор филологических наук, профессор (РУДН, г. Москва)
- Смакотина Н. Л.** — доктор социологических наук, профессор (МГУ имени М. В. Ломоносова)
- Тынянова О. Н.** — кандидат политических наук (Институт физики Земли имени О. Ю. Шмидта РАН, г. Москва)
- Чекунова М. А.** — доктор филологических наук (РУДН, г. Москва)
- Шишов С. Е.** — доктор педагогических наук, профессор (МГУТУ им. К. Г. Разумовского)
- Шкурко Н. М.** — кандидат психологических наук, доцент (Российский институт предпринимательства, Научный фонд «Антонио Менегетти», г. Москва)
- Ярмак Ю. В.** — доктор политических наук, профессор (МГПУ)

160 лет со дня рождения Петра Аркадьевича СТОЛЫПИНА, русского государственного деятеля

Противникам государственности хотелось бы избрать путь радикализма, путь освобождения от культурных традиций. Им нужны великие потрясения, нам нужна великая Россия!

Народы забывают иногда о своих национальных задачах; но такие народы гибнут, они превращаются в назем, в удобрение, на котором вырастают и крепнут другие, более сильные народы.

Верховная власть является хранительницей идеи русского государства, она олицетворяет собой её силу и цельность, и если быть России, то лишь при усилии всех сынов её охранять, оберегать эту Власть, сковавшую Россию и оберегающую её от распада.

...Бывают, господа, роковые моменты в жизни государства, когда государственная необходимость стоит выше права и когда надлежит выбирать между целостью теорий и целостью отечества.

Государство может, государство обязано, когда оно находится в опасности, принимать самые строгие, самые исключительные законы, чтобы оградить себя от распада.



П. А. Столыпин
14.04.1861—
18.09.1911



Н. Ю. Козлова

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.6–17.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P. 6–17. (In Rus)

Научная статья

УДК 101

[https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2- 6-17](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-6-17)

Публичная философия: поиск риторических форм*

Наталья Юрьевна Козлова
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (МПГУ), Институт социально-
гуманитарного образования, Москва, Россия
E-mail: nyu.kozlova@mpgu.su
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6418-6682>

***Аннотация.** В контексте развития публичной гуманитарной науки и исследования возможностей публичного «апгрейда» философии особую важность приобретает поиск и анализ таких коммуникативных стратегий и риторических форм, которые бы позволили сделать узкоспециализированное философское знание доступным для не-философов. Рассмотрена специфика популяризации науки; показано, что это сложный коммуникативный процесс, охватывающий множество социальных агентов. Выявлено, что популяризация научного знания заключается в его реконтекстуализации, выступающей механизмом дискурсивной «адаптации» к концептуальным ограничениям СМИ или иных социальных или политических институтов. Подчеркивается, что главной особенностью дискурсивной трансформации научного знания является актуализация в его риторике «повествовательного» элемента: нарративная стратегия характеризуется усилением художественной составляющей. Рассмотрены проявления риторико-повествовательного элемента, их направленность на установление коммуникативной «близости» автора научного исследования*

и его реципиентов; проанализированы причины особой проблематичности передачи философского знания, а также рассмотрен античный взгляд на проблему философского наставничества. Показано, что его сложность и острота этического измерения обуславливаются главной целью философского диалога: субъективацией философского знания и последующим формированием определенного типа субъекта (субъектности).

Ключевые слова: публичная философия, публичный «апгрейд» философии, коммуникативная стратегия, риторические формы, реконтекстуализация, субъективация, субъектность.

Для цитирования: Козлова Н. Ю. Публичная философия: поиск риторических форм // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 6–17. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-6-17>

Original article

PUBLIC PHILOSOPHY: LOOKING FOR RHETORICAL FORMS

Natalya Yu. Kozlova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University» (MPGU), Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow, Russia
E-mail: nyu.kozlova@mpgu.su

Abstract. *Developments in public humanities and research into the possibility of a public ‘revamp’ of philosophy lend urgency to the identification and analysis of communicative strategies and rhetorical forms that bring expert knowledge in philosophy closer to a general audience. This paper looks into the specifics of science popularisation shown to be a complex communicative process involving many social agents. It is demonstrated that at the core of the popularisation of scientific knowledge is recontextualisation — a mechanism for the recursive ‘adaptation’ of scientific knowledge to the conceptual limits of the media, as well as other social and political institutions. A fundamental feature of the discursive transformation of scientific knowledge is the prominence of a narrative element in its rhetoric: typical of its narrative strategy is the growing significance of the creative component. This study examines manifestations of the rhetorical-narrative element to confirm their role in creating communicative intimacy between the authors and recipients of research. It is shown why sharing philosophical knowledge is especially problematic, and the ancient view of philosophical tutorship is considered. Meticulous attention to the ethical dimension of such instruction, along with its complexity, is attributed to the ultimate goal of philosophical dialogue: the subjectivation of philosophical knowledge and subsequent formation of a specific type of subject (subjectivity).*

Keywords: public philosophy, public ‘revamp’ of philosophy, communicative strategy, rhetorical forms, recontextualisation, subectivation, subjectivity

For citation: Kozlova N. Yu. Public Philosophy: Looking For Rhetorical Forms // Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78). P. 6–17(In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-6-17>

Введение

Одной из главных проблем, с которой сталкивается развитие публичной науки, в особенности публичная философия, является проблема передачи знания: с помощью каких языковых средств возможно преодолеть существующий коммуникативный и концептуальный разрыв между социумом и наукой, сделав узкоспециализированное научное знание доступным для не-ученых. Поиск и анализ риторических форм, облегчающих диалог профессионального ученого с социумом, оказывается ведущей стратегией публичного «апгрейда» науки.

Реконтекстуализации научного дискурса

Популяризация науки — сложный коммуникативный процесс, развивающийся между научным сообществом и различными социальными группами и институтами и заключающийся, как отмечает ряд исследователей, в «реконтекстуализации» научного дискурса [5; 7; 9; 11; 13]. Научные знания, продуцируемые в строго определенных контекстах, претерпевают ряд концептуально-жанровых трансформаций, в результате которых люди, далекие от науки, создают «упрощенные версии» узкоспециализированного научного знания, интегрируя их в свое мировоззрение [5]. Подобное преобразование, или «реконтекстуализация», выступает механизмом дискурсивной «адаптации» к коммуникативным и концептуальным ограничениям, например, СМИ и иных социальных или политических институтов.

Главной особенностью и вместе с тем результатом претерпеваемой научным знанием дискурсивной трансформации оказывается яркая выраженность в его артикуляции риторико-повествовательного элемента. Речь идет, прежде всего, об усилении в нарративной стратегии «художественной» составляющей: отношения между автором-ученым и его читателем-слушателем «драматизируются» [12], что подразумевает следующее:

— во-первых, высшую степень «инсценировки» [12]. Первичная коммуникативная задача публичной науки заключается в ознакомлении читателя с новейшими достижениями в научном дискурсе. Риторико-повествовательный элемент «продвигает» уже интерпретированное определенным образом научное знание [13]. По сути, подобная нарративная стратегия избавляет не-специалиста от серьезной научной аналитической деятельности — он имеет дело с уже готовым научным

продуктом. В данной связи актуализируется проблема «менеджмента знаний» [5, 9] — не только того, как ученый через определенную риторическую модель выстраивает диалог с читателем, экспертно «инсценируя» для него определенное положение научных фактов, представляя свои идеи в захватывающем и «удовлетворяющем ожидания» публики свете [9], но и того, как СМИ и государство влияют на «социализацию» научного знания;

— во-вторых, образование «эмоциональной связи» [13] между автором и читателем, их «сближение» [11; 9]. Риторические формы и конструкции оказываются инструментами установления концептуальной «близости» и доверия, от наличия которого во многом зависит убедительность аргументации. Репрезентуя определенным образом личность автора — его исследовательскую позицию, идеи, оценки, выводы и допущения — они «налаживают» эмоциональную связь между ним и читателем, тем самым позволяя моделировать интерпретацию сообщаемого научного знания. Так, самыми распространенными риторическими приемами, используемыми в диалоге ученого и не-специалиста, оказываются: социальная проблематизация исследуемого вопроса, при которой он подается как проблематичный в первую очередь для самих читателей; «информационно привлекательная» структура аргументов, выявляющая не столько новизну полученных результатов, сколько прагматическую ценность для общества; отсутствие узкопрофессиональной лексики и описания методологических процедур; упрощенная логическая композиция текста с множеством усиливающих семантическую связность элементов и, конечно, юмор [11; 9; 13; 4; 8]. Исследовательский нарратив в публичной науке раскрывается через броские, вызывающие заголовки, использование неожиданных сравнений и образов, олицетворений и метафоризации [11; 13; 4]. Также важную роль играет деликатное нивелирование чрезмерной авторитетности ученого: коммуникативная стратегия реализуется в максимальном избегании образа «исследователя-сноба», снизошедшего до разговора с публикой. Научный мир представляется захватывающей лабораторией мысли, в которой ученые — обычные люди, со своими идеалами, стремлениями и слабостями, стремясь познать природу, общество и самих себя, иногда достигают удивительных результатов, а иногда терпят болезненные поражения [13].

Подобная «драматизация», реализуемая определенной риторической стратегией, облегчает восприятие информации, позволяя передавать

новые для не-специалистов знания в коммуникативно «адаптированной» форме. Риторика реализует стремление автора не только донести до публики свою исследовательскую точку зрения, но и «продвинуть» ее в конкурентной научно-популярной среде. По сути, различные риторические формы и приемы оформляют такой подход к передаче знания, который Ф. Бэкон называл «мудростью сообщения» — способности «приспосабливаться к предмету изложения», что подразумевает как знание предмета, так и определенный способ его изложения. Юмор, концептуальная метафоризация, эмоциональное сближение с читателем усиливают структуру аргументации, с одной стороны, выполняя функцию своеобразных «лирических отступлений», снижающих критичность восприятия, и «хеджирования» — «коммуникативной подстраховки», превентивного снижения категоричности транслируемого научного взгляда [10], с другой — позволяя моделировать процесс передачи научного знания, «генерировать» представления, понятные не-специалистам и легко встраивающиеся в их мировоззрение.

Таким образом, «реконтекстуализация» научного дискурса является риторическим «согласованием» некой исследовательской точки зрения с концептуальными, коммуникативными и стилистическими нормами медиадискурса; это попытка интеграции научных утверждений и фактов в различные социокультурные контексты.

Публичный «апгрейд» философии как проблема

В контексте современных обсуждений публичности гуманитарной науки особенно актуальным становится поиск коммуникативных стратегий для преодоления существующего коммуникативного «барьера» между социумом и философским сообществом. Исследование проблемы публичного «апгрейда» философии закономерно упирается в определение и анализ форм научной риторики, способствующих популяризации философского знания.

Между столь распространенным восприятием философии как исследовательской практики, имеющей малое отношение к реальной жизни, а также наблюдающейся элиминированности философии из социокультурных контекстов прослеживается четкая связь, восходящая к специфике философского дискурса. Он оказывается особенно сложным для освоения не столько в силу своего понятийного и категориального аппарата, сколько многогранности и неоднозначности возникающих

концептуальных построений, стремящихся «ухватить» вечно ускользающий феномен жизни. Философия побуждает человека помыслить о самом неосознаваемом и потому трудном для него — о том, как он мыслит и почему именно так, а не иначе, тем самым нарушая привычные интеллектуальные «алгоритмы» и выбивая экзистенциальную почву из-под ног. По этой причине философские идеи оказываются наиболее трудно воспринимаемыми, что приводит к обострению проблемы «перевода» узкоспециализированного философского знания на язык, доступный не-философам.

Особая проблематичность публичного «апгрейда» философии легко демонстрируется при сопоставлении специфики публичного естествознания и публичной философии. В силу экспериментальности и ярко выраженной практической направленности естествознания, его популяризация в целом представляет собой увлекательную экскурсию в лабораторный мир, в которой не-специалист проявляет свои представления о роли науки в развитии социума и расширяет свой кругозор, узнавая новые занимательные факты об устройстве мира и Вселенной. В отличие от популяризации естественнонаучного знания, которая успешно реализуется в формах метафорической концептуализации [5, р. 377], позволяющей передать научную идею в «бытовых», знакомых для не-специалиста образах и понятиях (например, геном представляется как «книга жизни», а его секвенирование — как «дешифровка» [5, р. 377; 8]), а также при помощи визуального моделирования, заметно упрощающего представление идеи, популяризация философии является более сложным процессом.

Передача философского знания оказывается во многом концептуальной реконструкцией — попыткой воспроизведения через определенные риторические формы пути концептуального развертывания идеи, принятого тем или иным философом. Причем если учитывать, что философский дискурс «кроется в семантической динамике метафорического высказывания» [2, с. 110] и авторский нарратив являет собой системную интенсификацию определенного ракурса осмысления, то очевидно, что перед публичным философом стоит довольно нетривиальная задача.

Актуальность и востребованность философии, как и естествознания, проявляется в степени ее реальной «вписанности» в социокультурные и политические контексты — в самую «практику» жизни. Специфика философского знания, выражающаяся в его особой концептуальной

сложности, многогранности и, главным образом, неоднозначности, накладывает свои ограничения на формы «социализации» философии: для нее реализуемый публичным естествознанием «экскурсионно-развлекательный подход», в данном случае — поверхностное изложение историко-философского материала — может оказаться недостаточным и даже губительным по следующим причинам.

Во-первых, данный подход, безусловно, может заинтересовать не-философов калейдоскопом непривычных и увлекательных взглядов и идей, но не избавить от последующей трудности интеллектуального погружения в философский дискурс — философское знание по-прежнему остается недоступным и, следовательно, неактуальным в своей оторванности от практической жизни.

Во-вторых, не имея прямого отношения к актуальным проблемам современности, философская рефлексия, по сути, развивается в себе и для себя, продолжая пребывать в «кабинетно-замкнутой» форме научного философского сообщества, что отражается на ее развитии. Если для естествознания подобная замкнутость и пребывание в научной лаборатории обусловлено его исследовательской спецификой, то для философии, возникающей в момент столкновения реальности и человеческого сознания, стремящегося в данном столкновении устоять, выработав стратегию ее рационализации, подобная оторванность от социальной жизни и ее задач оказывается довольно опасной. Речь идет не только о том, что философское знание, несмотря на свое актуально жизненное происхождение, так и остается в большинстве случаев невоспринятым и неосознанным, что снова означает социальную невостребованность, влекущую за собой слабое финансирование философских исследований, но и практическое «самоусечение». Можно провести мысленный эксперимент и представить, как могли бы преобразиться социальная жизнь, мышление и сознание, какие исследовательские аспекты ему бы открылись, если бы та практика творческой свободы, любопытства и самопознания, оформляемая научной и философской мыслью, вдруг оказалась не директивной ценностью и столь далеким несбыточным идеалом, а нормой, сознательным действием? Насколько бы расширились горизонты философской мысли и какие проблемы предстали перед ней? Но философия по-прежнему не имеет прямого и непосредственного отношения к социальным проблемам и практике жизни, как и многие века назад осмысляя ее завуалированно, а именно

«маскируясь» увлеченностью метафизической проблематикой [6, р. 377].

В-третьих, «экскурсионно-развлекательный» подход оказывается неподходящим для публичной философии, в отличие от публичного естествознания, в силу того груза ответственности, которую несет публичный философ за сообщение философского знания. Восприятие идей естествознания и философии характеризуется различными последствиями: любительское открытие очередной звезды или повседневная практика принятия решений, которая в конечном итоге сказывается на общественных отношениях. Можно не согласиться с данной точкой зрения, сославшись, например, на проблему «биохакерства» — «подпольных» исследований в области молекулярной биологии, зачастую вдохновленных публичным естествознанием и представляющих серьезную в своей неконтролируемости опасность для общества. Однако в то время, как не каждый поклонник биотехнологий может обеспечить себя необходимым лабораторным оборудованием, каждый слушатель публичной философии своей мыслью, трансформированной новыми знаниями или нет, и действиями влияет на общесоциальный климат.

Вышеописанные причины являются взаимосвязанными, демонстрируя сложность задачи, стоящей перед публичной философией. По сути, проблема рационализации общества и поиска соответствующих задаче риторических форм становится камнем преткновения на пути актуализации философского знания. В современных экономических реалиях, а именно в условиях тотального рынка, поглотившего все сферы общественной жизни, решение данной задачи также является стратегически важным и для развития научного философского сообщества, вынуждаемого в поисках финансирования вступать в информационную борьбу за внимание публики и отстаивать значимость собственных научных достижений.

Античный взгляд на философское наставничество: субъективация и субъектность

Античная традиция, развивавшаяся в мотиве «ухода за душой» в ее стремлении достичь вечного блага, заключает осмысление проблемы передачи знания в рамки анализа взаимоотношений истины и субъективности. Как отмечает М. Фуко, исследуя концепт античного философского наставничества, вопрос о технике ведения философской речи раскрывается в контексте идеи «практики себя» — максимально критичного отношения человека к культуре своего мышления, к поступкам и окру-

жению — и понятий субъективации и субъектности [3] — того, каким образом происходит освоение философской истины и ее встраивание в уже существующую «конституцию бытия» слушателя, которое в итоге должно привести к трансформации его «способа быть». Особенностью «практики себя» являлась тесная взаимосвязь образовательного и критико-формирующего элементов: необходимость внимания к собственной душе и заботы о ней соотносилась со степенью незнания себя и духовного невежества, в котором пребывал нуждающийся в данной заботе [3]. «Практика себя», «критический пересмотр, переделка себя» с прицелом на определенный способ «быть», представляла собой философское «исправление-освобождение» человека от «дурных привычек, искривлений и несвобод, с которыми человек сжился и которые надо стряхнуть» [3, с 110], и была нацелена на формирование такого субъекта, который вне зависимости от своей профессиональной деятельности мог достойно выстоять в любых жизненных невзгодах и несчастьях. Инструментом субъективации и формирования субъектности являлась философская беседа, оформлявшаяся техникой «нериторично риторической» философской речи, называемой «парессией». Как отмечает Фуко, парессия заключалась в следовании трем основным принципам:

а) парессия противоположна лести, «мешающей человеку узнать себя таким, как он есть» [3, с. 406], главной целью сообщения истины является преобразование слушающего из объекта в *независимый субъект* истинной речи [3, с. 406], обретший знание себя, а потому самостоятельный в установлении собственного отношения к себе, удовлетворяющего именно его [3];

б) сообщение истины предваряется *тактичностью* — постоянным вниманием к слушающему, проявляющимся не только в выборе формы «артикуляции» знания, но и в анализе духовного состояния слушающего, его готовности воспринять новое знание и трансформировать свой «способ бытия»;

в) принцип парессии означает безусловную искренность сообщаемого истину, проявляющуюся в том, что его мысль не расходится с практикой [3].

Подобный взгляд на общение философа с учеником отождествляет процесс сообщения философского знания с искусством. Неслучайно парессия считалась «техникой» — способностью, умением выбирать среди «истинных познаний то, что полезно, что помогает в работе с учеником... что нужно для преобразования, воспитания, выздоровления

субъекта» [3, с. 269]. Философия, «наука существования», понималась как своеобразное врачебное искусство — она исцеляла душу от духовных и интеллектуальных недугов, мешающих человеку продвигаться на пути знания себя и установления «полноценного отношения к себе самому». Это обуславливало ту строгую этичность взаимоотношений наставника и его ученика, которая отличает коммуникативную стратегию философской риторики от обычного риторического воздействия [1]. Философ принимает на себя груз колоссальной ответственности, поскольку он «не тот, кто учит запоминать... не тот, кто, зная то, чего другой не знает, передает ему это знание... и тем более не тот, кто, зная, что другой чего-то не знает, умеет показать ему, что на самом деле он знает то, чего не знает» [3, с. 150]. Философ опосредует субъективацию, становление «практикующего себя» в качестве субъекта — носителя определенного способа бытия, определенного отношения к себе и знания себя, позволяющего ему сохранять сознательную добродетельность, удовлетворенность, самодостаточность и безмятежность. По этой причине техника философской речи сама по себе является проблемой: именно от искусности философа в рассуждениях, его способности производить «истинные речи», способные не только проникать в сознание слушателя, но и побуждать его отказаться от того, что он, пребывая в собственном невежестве, ложно почитал истиной, становясь таким образом «матрицей разумного поведения» [3, с. 354], во многом зависит результат философской беседы.

Заключение

В настоящее время публичная философия воспринимается как новая и значимая тенденция в развитии гуманитарной науки, оформляющая поиск средств, методов и стратегий «социализации» философского знания. Однако при этом упускается из внимания тот факт, что философия, по сути, уже публична. Речь идет не только о дискурсивной «растворенности» философских концептов, которые, являя базис мышления (например, дуальности добро-зло, тело-сознание, материя-дух и т.п.), лежат в основе социального бытия, но и об изначальной, заданной еще в античности, как было показано, «публичной» задаче философии — преобразовании данного бытия, его «рационализации», путем обучения людей практике осознанной и рациональной жизни. Возникнув из символизма мифа и мистерий — первых духовных практик человека, столкнувшегося с трагичной феноменальностью собственной приро-

ды — философия долгое время пребывала комплексом идей, принципов и стратегий поведения, призванных трансформировать человеческое сознание и бытие, ставящих во главу обретение человеком власти над собой и лучшее, более глубокое и бескомпромиссное, знание себя. Подобная цель естественным образом привела к постановке вопроса о возможных способах философской артикуляции.

* Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-011-00937 «Публичная философия: понятие, проблемы, подходы (философско-методологический анализ)».

Литература

1. Козлова Н. Ю. Риторика и наука: преодоление античного разрыва // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 9–18.
2. Рикёр П. Живая метафора. Восьмой очерк: метафора и философский дискурс / пер. с фр. Ф. Станжевского, ред. Г. Вдовиной. Horizon. Феноменологические исследования. 2013. № 2. С. 106–150.
3. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко; Пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
4. Blanchard A. Science blogs in research and popularization of science: Why, how and for whom? // Common Knowledge: The Challenge of Transdisciplinarity. EPFL Press. 2011. P. 219–232.
5. Calsamiglia H., Van Dijk T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome // SAGE Publications. 2004. Vol. 15. Issue 4. P. 369–389.
6. Dewey J. Reconstruction in Philosophy. New York: Henry Holt and Company; 1920 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/40089/40089-h/40089-h.htm>. (дата обращения: 18.11.2021).
7. Fu X., Hyland K. Interaction in two journalistic genres: a study of interactional metadiscourse // English Text Construction. 2014. Vol. 7. Issue 1. P. 122–144.
8. Giannoni D. Popularizing features in English journal editorials. English for Specific Purposes. 2008. Vol. 27. P. 212–232.
9. Hyland K. Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science // English for Academic Purposes. 2010. Vol. 9. Issue 2. P. 116–127.
10. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles. John Benjamins Publishing Company; 1998.
11. Luzon M. Public Communication of Science in Blogs: Recontextualizing Scientific Discourse for a Diversified Audience // Written Communication. 2013. Vol. 30. Issue 4. P. 428–457.
12. Pilkington O. Presented discourse analysis in popular science narratives of discovery // A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Birmingham. 2015. 188 p.
13. Pilkington O. The Language of Popular Science: Analyzing the Communication of Advanced Ideas to Lay Readers. McFarland & Company, 2018. 196 p.

References

- *Blanchard A.* Science blogs in research and popularization of science: Why, how and for whom? *Common Knowledge: The Challenge of Transdisciplinarity*. EPFL Press. 2011. P. 219–232.
- *Calsamiglia H., Van Dijk T. A.* Popularization discourse and knowledge about the genome // *SAGE Publications*. 2004. Vol. 15. Issue 4. P. 369–389.
- *Dewey J.* *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt and Company, 1920. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/40089/40089-h/40089-h.htm>. (data obrashcheniya: 18.11.2021)
- *Foucault M.* *Germenevtika sub»ekta: kurs lektsii, prochitannykh v Kollezh de Frans v 1981–1982 uchebnom godu / M. Fuko; Per. s fr. A. G. Pogonyailo*. SPb.: Nauka, 2007. 677 s. [In Rus].
- *Fu X., Hyland K.* Interaction in two journalistic genres: a study of interactional metadiscourse // *English Text Construction*. 2014. Vol. 7. Issue 1. P. 122–144.
- *Giannoni D.* Popularizing features in English journal editorials. *English for Specific Purposes*. 2008. Vol. 27. P. 212–232.
- *Hyland K.* Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science // *English for Academic Purposes*. 2010. Vol. 9. Issue 2. P. 116–127.
- *Hyland K.* *Hedging in Scientific Research Articles*. John Benjamins Publishing Company; 1998.
- *Kozlova N. YU.* Ritorika i nauka: preodolenie antichnogo razryva, Problem of modern education. Moscow. 2018. No. 1. S. 9–18. [In Rus].
- *Luzon M.* Public Communication of Science in Blogs: Recontextualizing Scientific Discourse for a Diversified Audience // *Written Communication*. 2013. Vol. 30. Issue 4. P. 428–457.
- *Pilkington O.* Presented discourse analysis in popular science narratives of discovery // A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Birmingham, 2015. 188 p.
- *Pilkington O.* *The Language of Popular Science: Analyzing the Communication of Advanced Ideas to Lay Readers*. McFarland & Company, 2018. 196 p.
- *Ricœur P.* *Zhivaya metafora. Vos'moi ocherk: metafora i filosofskii diskurs / per. s fr. F. Stanzhevskogo, red. G. Vdovinoi*. Horizon. Fenomenologicheskie issledovaniya. 2013. № 2. S. 106–150. [In Rus].

Информация об авторе

Н. Ю. Козлова — кандидат философских наук, доцент кафедры философии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия.

Information about the author

Natalya Yu. Kozlova — Ph.D. (Philosophy), Associate Professor at the Department of Philosophy, Institute for Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Статья поступила в редакцию 23.12.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 13.01.2022.

The article was submitted 23.12.2021; approved after reviewing 12.01.2022; accepted for publication 13.01.2022.



С. А. Пиляк

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 18–27.
 Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.22 (78).
 P.18–27 (In Rus)

Научная статья
 УДК 130.2
[https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2-18-27](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-18-27)

Проблемные контуры методов актуализации наследия в философском осмыслении

Сергей Александрович Пиляк
 ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»,
 Смоленск, Россия
 E-mail: s.pilyak@mail.ru
 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8910-8741>

***Аннотация.** Культурное наследие, отражающее этапы развития человеческой цивилизации, является важным маркером развития человека и общества. Однако наследие, обладающее свойством самоисключения из современного контекста, нуждается в актуализации — реализации историко-культурного потенциала, что позволяет не только осознать ценность конкретного артефакта на современном этапе, но и сформулировать его значение для общества и государства, что может служить залогом сохранности объекта наследия для последующих поколений. Важная роль наследия как субстрата идентичности не подвергается сомнению. Однако масштаб работы по достойной презентации отдельного артефакта в этом качестве зачастую трудно представить. Философское осмысление этой проблемы позволяет составить цельное представление о методике дальнейших практических действий.*

Автор проводит анализ современных источников, отражающих тему сохранения наследия. Современные исследователи обращают внимание на то, что заметное внимание к сохранению физического состояния объектов наследия в настоящее время не всегда сопро-

воздается работой по выявлению и сохранению культурной значимости объектов. Актуализация духовной ценности наследия, всего комплекса воспоминаний, в том числе и об утраченном наследии, является важным, и во многом до сих пор нереализуемым шагом в этом направлении. Необходимо ликвидировать этот разрыв, преодолев накопившиеся противоречия.

По итогам исследования в статье сделан вывод о том, что проведение планомерной работы по двум направлениям — сохранения физического воплощения объекта и укрепления его духовной значимости — обосновано дуальной природой наследия.

Ключевые слова: культурное наследие, интерпретация, актуализация, философское осмысление.

Для цитирования: Пилиак С. А. Проблемные контуры методов актуализации наследия в философском осмыслении // *Ценности и смыслы*. 2022. № 2 (78). С.18–27. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-18-27>

Original article

PROBLEMATIC CONTOURS OF METHODS OF ACTUALIZATION OF HERITAGE IN PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING

Sergey A. Pilyak

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University», Smolensk, Russia

E-mail: s.pilyak@mail.ru

Abstract. *Cultural heritage, reflecting the stages of development of human civilization, is an important marker of human and social development. However, the heritage, which has the property of self-exclusion from the modern context, needs actualizing — the realization of historical and cultural potential. Full-fledged heritage inculturation allows not only to realize the value of a particular artifact at the present stage, but also to formulate its significance for society and the state, which can serve as a guarantee of the preservation of the heritage object for future generations. The important role of heritage as a substratum of identity is not in doubt. However, the scale of work on a decent presentation of a separate artifact in this capacity is often difficult to imagine. A philosophical understanding of this problem allows us to form a complete idea of the methodology for further practical actions.*

The author analyzes modern sources reflecting the theme of heritage preservation. Modern researchers draw attention to the fact that noticeable attention to the preservation of the physical condition of heritage sites is currently not accompanied by work to identify and preserve the cultural significance of objects. Actualization of the spiritual value of the heritage, the whole complex of memories, including the lost heritage, is an important, and in many ways still unrealizable step in this direction. It is necessary to close this gap as soon as possible, overcoming the accumulated contradictions.

According to the results of the research, the article concludes that the sys-

tematic work in two directions — the preservation of the physical embodiment of the object and the strengthening of its spiritual significance is justified by the dual nature of the heritage.

Keywords: *cultural heritage, interpretation, actualization, philosophical understanding.*

For citation: *Sergey A. Pilyak S. A. Problematic contours of methods of actualization of heritage in philosophical understanding // Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78). P.18–27 (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-18-27>*

Культурное наследие является важным свидетельством развития человеческой цивилизации. Сохранение и актуализация наследия зримо демонстрируют уровень развития и зрелости государства и общества. Кроме этого, независимо от уже осуществленного перехода от культурной ценности к культурному продукту, интерес к подлинным объектам наследия позволяет судить о колоссальном потенциале актуализации и интерпретации в процессе популяризации и сохранения культурного наследия. Конечной целью этой работы можно считать признание особого статуса наследия и завершающуюся деятельностью по его актуализации — введению в культурный оборот в целях реализации историко-культурного потенциала.

Внимание данной теме уделяли философы, музеологи, культурологи, искусствоведы, социологи. Важнейшее для настоящего исследования понятие объекта культурного наследия, в том числе в контексте человеческого восприятия разработали исследователи В. К. Егоров [2], А. В. Работкевич [9], К. Е. Рыбак [14], Ю. А. Годованец, И. Е. Кознова [5]. Н. И. Романов [13], став автором понятия «духовное хранение», подразумевал формирование особого музейного пространства, раскрывающего духовный смысл артефактов. Исследователь приблизился к пониманию двойственной природы наследия. Методы работы с культурным наследием рассмотрены в работах В. И. Плужникова. Развитию культурологических дисциплин уделено внимание в работах И. К. Кучмаевой. М. Е. Каулен рассмотрела различные аспекты музеефикации культурного наследия, определив основные аспекты этого процесса в российских реалиях. И. А. Бондаренко внес вклад в философию архитектурного наследия, понимание актуализации архитектурных памятников и возможностей их использования на настоящем этапе развития техники и общества.

Понятие актуализации наследия можно раскрыть по-разному. Как российские, так и зарубежные исследователи определяют так деятельность, направленную на сохранение и внедрение культурного и природного

наследия в современную культуру путем активизации социокультурной роли его объектов и их интерпретации [15]. М. Каулен связывает с актуализацией включение всех форм наследия в жизнь и культуру современного социума [4, с. 10]. Однако необходимо отметить, что актуализация наследия является дискуссионной темой. Естественно, абсолютно всё культурное наследие актуализировать невозможно. Созданные за тысячелетия объекты многократно превосходят по количеству и объему все предметы, произведенные нашими современниками. Множество объектов наследия невозможно использовать в современности, как и соблюсти необходимые для обеспечения сохранности ограничения.

Обращение к культурному наследию следует признать одним из векторов самоотождествления человека с гранями историко-культурной реальности [3, с. 6]. Анализируя историю отечественной архитектуры и культуры зодчества, академик И. А. Бондаренко отмечает: «Авторитет старины был очень высок в традиционном обществе. Создавая что-либо новое, люди всякий раз взывали к апробированным образцам, к опыту предков, к преданиям о самом сотворении мира» [11, с. 64]. Данные образы оказывают влияние и подвергаются влиянию человеческой самоидентификации [3, с. 8]. Объекты культурного наследия можно сравнить с верстовыми столбами истории, маркерами этапов развития человеческой цивилизации. Отношение к ним, следовательно, будет субъективным: «... в результате одни грани культуры могут позиционироваться человеком как чуждые или «иные», а другие восприниматься как близкие, сопричастные и в итоге тождественные его идентичности» [3, с. 6].

Мысленное приближение человека и объекта наследия позволяет с известной степенью успеха «встроить» наследие в систему человеческого мировоззрения. Процесс актуализации, требующий определенных ресурсов, позволяет получить не менее весомые результаты. Однако исследование природы культурного наследия может раскрыть новые свойства и особенности изучаемого предмета, оказывающие влияние на практическую работу с ним. В некотором роде культура является своеобразной проекцией человека на природу. Рассматривая эту проекцию в деталях, мы приближаемся к решению важнейшей философской проблемы — пониманию человеческой сути. Особо важное значение имеет разделение понятий материального и духовного воплощений объекта культурного наследия. Следовательно, и актуализация наследия должна проводиться с применением различных подходов. Физическое воплощение в данном

случае — подлинный физический объем объекта, либо его полноразмерная копия, новодел, созданный в пространстве и исполняющий его роль для восприятия. Гегелевское разделение внешних и внутренних сторон бытия в полной мере, на наш взгляд, отражается и в специфике природы культурного наследия. Диалектичный характер наследия и его плюралистичное воплощение в разных сущностях одновременно составляет наиболее крупную черту. По итогам вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для культурного наследия типичным является качество двойственного положения относительно человека — антроподуализма. Физическое воплощение и духовное значение культурного наследия могут в некоторых случаях существовать независимо друг от друга, и, следовательно, каждое требует отдельной работы по их актуализации.

Особенности наследия, как следует считать, не в полной мере учитываются в реализации проектов в деле сохранения и использования артефактов прошлого. В целом следует отметить, что в данной сфере желаемое и действительное вступают в заметное противоречие. В отраслях, связанных с культурным наследием, сложилась собственная нормативная база и правоприменительная практика. Сохранение объектов культурного наследия, с учетом создания условий для их полноценного использования, в настоящее время граничит с приспособлением сооружения, либо воссозданием как отдельных частей, так и сооружений в целом. При этом любое изменение объекта культурного наследия в угоду сиюминутным потребностям является, с одной стороны, безусловным преступлением, с другой — необходимым условием для сохранения объекта, введения его в культурный и хозяйственный оборот. Также подобные изменения в рамках настоящего исследования вполне возможно трактовать в качестве особой трансформационной интерпретации, в ходе которой создается и изменяется не только представление об объекте интерпретации, но и сам объект. Наиболее показательны изменения, фиксируемые на примере архитектурного наследия.

Т. П. Поляков вносит свой вклад в формирование отношения к архитектурным новоделам [17, с. 48]. Чрезвычайно осторожное отношение к восстановлению и внимание к возможности аккуратной историко-художественной интерпретации подлинника находит значительную поддержку у профессионального сообщества. Одновременно выдающийся исследователь П. А. Раппопорт отмечает: «К сожалению, существует опасная тенденция «воссоздания» древних памятников без документального

обоснования, исходя из соображений, которые только самому автору реконструкции кажутся убедительными <...> Такие «новоделы», конечно, не имеют никакого исторического значения ...» [10, с. 48]. Ограничение творческой фантазии при воссоздании сооружения, естественно, необходимо. Однако важнейшим условием является выстраивание границы между подлинными объектами наследия и воссозданными объектами. Современное стремление к обобщению данных объектов в одной условной группе нивелирует представления о ценности подлинного наследия. Зачастую замена материальной оболочки сакрального объекта не рассматривается в качестве новой структуры, а, скорее, — изменяемого физического пространства для размещения неизменной духовной сущности. Это вновь возвращает нас к пониманию двойственности культурного наследия.

Академик И. Г. Лежава, анализируя будущее городов, особое внимание уделяет сохранению исторической среды, которое неотделимо от интерпретации: «... интересны не столько отдельные памятники, сколько запоминающаяся городская среда» [7, с. 26]. Исследователь также приводит многочисленные примеры разного уровня профессионализма реставрационных процессов. Исторические центры городов Варшавы и Гданьска, практически уничтоженные в годы Второй мировой войны, были воссозданы позднее, на основании достоверных источников. Так же был отреставрирован и дворцовый ансамбль в Петергофе. Тем не менее, доля воссозданных конструкций, деталей и убранства превышала в этих случаях традиционную норму. Тем не менее, необходимость проведения реставрации именно в методике воссоздания была оправдана в политическом контексте. Страна-победитель должна была представить свои победы и на мирном поприще, залечив раны и на поле культурного наследия. Ведь, как известно, «Искусство каждой страны есть показатель ее социальной и политической силы» [7, с. 69]. Вопрос воссоздания памятников архитектуры остается открытым. Тем не менее, общее мнение по этому вопросу существует: «Сотни замков, крепостей, соборов — фактически «новодел». Думаю, ничего плохого не будет в том, что появятся новые «муляжи», которые всего лишь напомнят прошлое» [7, с. 26]. Остается дискуссионной темой использование этих методов в мирное время.

На современном этапе сложности, связанные с сохранением подлинных объектов культурного наследия, вместе с развитием технических решений создают предпосылки для более широкого распространения приемов реконструкции и воссоздания объектов, в том числе в виде

новоделов. Несмотря на очевидную и правомерную критику данного явления, заметим его распространенность, к примеру, в деревянном зодчестве на протяжении многих столетий.

Современные исследователи, обращаясь к значениям понятия памятника как объекта наследия, утверждают следующее: «... памятник — это не что иное, как сигнал для памяти, пробуждающий какое-то воспоминание» [1, с. 4]. В данном контексте создание масштабных макетов, занимающих место утраченных подлинных сооружений, вполне правомерно. П. А. Раппопорт уточняет: «Возведение архитектурного сооружения — слишком сложный процесс, чтобы его можно было оговорить словами» [10, с. 155]. Это, в том числе, определяет особую значимость сохранения архитектурного наследия в подлиннике либо достоверной копии. А. С. Щенков вносит свою лепту в формулирование проблем сохранения историко-культурного наследия: «Существенная теоретическая проблема, связанная с архитектурным наследием, порождена различиями, а часто и противоречивостью взглядов отдельных слоев общества на ценность наследия, на саму потребность его сохранения в том или ином объеме» [16, с. 51]. Однако само отношение к подлиннику в настоящее время отличается известной противоречивостью: «Во второй половине XX века началось размывание ценностных критериев в культуре, связанное сначала с практикой репродуцирования произведений искусства (от чего теряется представление о ценности подлинника), позднее — с распространением идеи плюрализма» [16, с. 51–52].

В итоге можно отметить, что современные подходы сохранения объектов культурного наследия концентрируют внимание на физическом сохранении объектов, обозначая два взгляда на методологическую проблему: «первый — создание условий для сохранения (недопущения исчезновения) и обеспечения жизнеспособности объектов культуры, второй — обеспечение индивидуальных прав граждан на доступ к культурному наследию и возможность вносить вклад в его обогащение» [8, с. 540]. Однако при этом заметным становится взгляд, при котором объект культурного наследия воспринимается как «источник, вдохновляющий на создание нового культурного, творческого продукта». Культурное наследие является инструментом создания индивидуальности. Потенциал культурного наследия затрагивает абсолютное большинство отраслей экономики, в том числе культуру, образование и другие. Стоит заметить, что именно использование объектов культурного наследия

является залогом их сохранения. Исследователи особо отмечают, что «... культурный потенциал, который в современном мире приобретает особое значение — его наличие открывает перспективу развития, его отсутствие пресекает даже те перспективы, которые кажутся обеспеченными с экономической и военной точек зрения» [6, с. 54].

Понятие потенциала культурного наследия традиционно трактуется как нереализованные или реализованные не в полной мере возможности. При этом такие возможности заключаются в генерации смыслов на базе объектов культурного наследия. Объекты, обладающие свойствами подлинности, невозобновимости и уникальности, являются важными ресурсами именно в генерации смыслов, приобретающих в этом случае особую глубину, значимость и широкую аудиторию.

Таким образом, обозначенные в современной нормативной базе инструменты актуализации культурного наследия не охватывают всего многообразия эффективных методов. Внимание, оказываемое сохранению физического воплощения наследия, пока недостаточно, и поэтому не удастся в полной мере реализовать потенциал ценнейших артефактов прошлого. Именно актуализацию наследия следует признать приоритетным методом, который следует применять в данной сфере. Можно заключить, что актуализация культурного наследия, обладающего дуальной природой, является необходимым условием сохранения культурного наследия, как в его физическом, так и духовном воплощении.

Литература

1. Горлова И. И., Коваленко Т. В., Зорин А. Л. О соотношении понятий «культурное наследие» и «памятники культуры» в контексте разных исторических эпох // Культурное наследие России. 2018. № 4 (октябрь–декабрь). С. 3–8.
2. Егоров В. К. Качества человеческого капитала: эффективное управление и развитие // Образование и культура: потенциал взаимодействия и ресурсы НКО в социокультурном развитии регионов России. Теория и практика социокультурного развития: Сборник материалов III Культурного форума регионов России. Москва–Волгоград–Новосибирск–Рязань–Сыктывкар (февраль–сентябрь 2017 г.). Вып. 2/ Составители и общая редакция: О. Н. Астафьева и О. В. Коротева. М.: ИП Лядов К. В., 2017. С. 21–27.
3. Иконникова С. Н., Леонов И. В. Основные векторы самоотождествлений в формировании культурной идентичности // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 2 (39). С. 6–10.
4. Каулен М. Е. Музей и наследие // Музей. 2009. № 5. С. 10–19.
5. Кознова И. Е. Наследие как историческая память // Вечное и преходящее в культурном наследии России [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии: Отв. ред. С. А. Никольский. М.: ИФРАН, 2010. С. 133–150.

6. *Кольев А. Н.* Нация и государство. Теория консервативной реконструкции. М.: Логос, 2005. 800 с.

7. *Лежава И. Г.* Будущее городов // *Фундаментальные исследования РААСН по научному обеспечению развития архитектуры, градостроительства и строительной отрасли Российской Федерации в 2009 году: науч. тр. РААСН: в 2 т. Т. 1 / РААСН, Иван. гос. архит.-строит. ун-т; под ред. А. П. Кудрявцева [и др.].* М., Иваново, 2010. С. 24–32.

8. *Неретин О. П., Томашевская Е. А.* Традиционные знания и традиционные выражения культуры как аспект интеллектуальной собственности: проблемы выявления и охраны // *Обсерватория культуры.* 2017. Т. 14, № 5. С. 540–549.

9. *Работкевич А. В.* Государственная политика в области охраны памятников истории и культуры в России в XVIII — начале XX века: диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.03 / Рос. гос. гуманитар. ун-т. Москва, 1999. 295 с.

10. *Раппопорт П. А.* Архитектура средневековой Руси. Избранные статьи. К 100-летию со дня рождения. СПб.: Лики России, 2013. 325 с.

11. Реновация городской среды: исторические прецеденты / Ответственный редактор-составитель И. А. Бондаренко. М., СПб.: archi.ru/ Коло, 2021. 333 с.

12. *Рескин Дж.* Лекции об искусстве. М.: Б.С.Г.Пресс, 2006. 318 с.

13. *Романов Н. И.* Местные музеи и как их устраивать. М., 1918. 110 с.

14. *Рыбак К. Е.* Музей в нормативной системе (историко-культурологический анализ): автореферат диссертации ... доктора культурологии: 24.00.03; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. СПб. 2006. 36 с.

15. *Словарь актуальных музейных терминов (авт.-сост. М. Е. Каулен, А. А. Сундиева, И. В. Чувилова, О. Е. Черкаева, М. В. Борисова, Л. П. Хаханова, Л. И. Скрипкина)* // *Музей.* 2009. № 5. С. 49–68.

16. *Щенков А. С.* Архитектурно-градостроительное наследие в научных исследованиях РААСН // *Фундаментальные исследования РААСН по научному обеспечению развития архитектуры, градостроительства и строительной отрасли Российской Федерации в 2009 году: науч. тр. РААСН: в 2 т. Т. 1 / РААСН, Иван. гос. архит.-строит. ун-т; под ред. А. П. Кудрявцева [и др.].* М., Иваново, 2010. С. 50–53.

17. *Экспозиционная деятельность музеев в контексте реализации «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года»: монография / Т. П. Поляков, Т. А. Зотова, Ю. В. Пустовойт, О. Ю. Нельзина, А. А. Корнеева; Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия имени Д. С. Лихачёва.* М.: Институт Наследия, 2021. 438 с.

References

• *Gorlova I. I., Kovalenko T. V., Zorin A. L.* O sootnoshenii ponyatij «kul'turnoe nasledie» i «pamyatniki kul'tury» v kontekste raznyh istoricheskikh epoch // *Kul'turnoe nasledie Rossii.* 2018. № 4 (oktyabr'-dekabr'). S. 3–8. [In Rus].

• *Egorov V. K.* Kachestva chelovecheskogo kapitala: effektivnoe upravlenie i razvitie // *Obrazovanie i kul'tura: potencial vzaimodejstviya i resursy NKO v sociokul'turnom razvitii regionov Rossii. Teoriya i praktika sociokul'turnogo razvitiya: Sbornik materialov III Kul'turnogo foruma regionov Rossii.* Moskva-Volgograd-Novosibirsk-Ryazan'-Syktyvkar, (fevral'-sentyabr' 2017 g.). Vyp. 2/ Sostaviteli i obshchaya redakciya: O. N. Astaf'eva i O. V. Koroteeva. M.: IP Lyadov K. V., 2017. S.21–27. [In Rus].

• *Ikonnikova S. N., Leonov I. V.* Osnovnye vektory samootozhdestvlenij v formirovanii kul'turnoj identichnosti // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury.* 2019. № 2 (39). S. 6–10. [In Rus].

- *Kaulen M. E.* Muzej i nasledie // Muzej. 2009. № 5. S. 10–19. [In Rus].
- *Koznova I. E.* Nasledie kak istoricheskaya pamyat' // Vechnoe i prekhodyashchee v kul'turnom nasledii Rossii [Tekst] / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; Otv. red. S. A. Nikol'skij. — M.: IFRAN, 2010. S. 133–150. [In Rus].
- *Kol'ev A. N.* Naciya i gosudarstvo. Teoriya konservativnoj rekonstrukcii. M.: Logos, 2005. 800 s. [In Rus].
- *Lezhava I. G.* Budushchee gorodov // Fundamental'nye issledovaniya RAASN po nauchnomu obespecheniyu razvitiya arhitektury, gradostroitel'stva i stroitel'noj otrasli Rossijskoj Federacii v 2009 godu: nauch. tr. RAASN: v 2 t. T.1 / RAASN, Ivan. gos. arhit.-stroit. un-t; pod red. A. P. Kudryavceva [i dr.]. M., Ivanovo, 2010. S. 24–32. [In Rus].
- *Neretin O. P., Tomashevskaya E. A.* Tradicionnye znaniya i tradicionnye vyrazheniya kul'tury kak aspekt intellektual'noj sobstvennosti: problemy vyavleniya i ohrany // Observatoriya kul'tury. 2017. T. 14, № 5. S. 540–549. [In Rus].
- *Rabotkevich A. V.* Gosudarstvennaya politika v oblasti ohrany pamyatnikov istorii i kul'tury v Rossii v XVIII — nachale XX veka: dissertaciya ... kandidata kul'turologii: 24.00.03 / Ros. gos. gumantar. un-t. Moskva, 1999. 295 s. [In Rus].
- *Rappoport P. A.* Arhitektura srednevekovoj Rusi. Izbrannye stat'i. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya. SPb.: Liki Rossii, 2013. 325 s. [In Rus].
- *Renovaciya gorodskoj srede: istoricheskij precedenty / Otvetstvennyj redaktor-sostavitel' I. A. Bondarenko.* M., SPb.: archi.ru/ Kolo, 2021. 333 s. [In Rus].
- *Reskin Dzh.* Lekcii ob iskusstve. M.: B.S.G.-Press, 2006. — 318 s. [In Rus].
- *Romanov N. I.* Mestnye muzei i kak ih ustraivat'. M., 1918. 110 s. [In Rus].
- *Rybak K. E.* Muzej v normativnoj sisteme (istoriko-kul'turologicheskij analiz): avtoreferat dissertacii ... doktora kul'turologii: 24.00.03; [Mesto zashchity: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet]. SPb. 2006. 36 s. [In Rus].
- *Slovar' aktual'nyh muzejnyh terminov (avt.-sost. M. E. Kaulen, A. A. Sundieva, I. V. Chuvilova, O. E. Cherkhaeva, M. V. Borisova, L. P. Hahanova, L. I. Skripkina)* // Muzej. 2009. № 5. S. 49–68. [In Rus].
- *Shchenkov A. S.* Arhitekturno-gradostroitel'noe nasledie v nauchnyh issledovaniyah RAASN // Fundamental'nye issledovaniya RAASN po nauchnomu obespecheniyu razvitiya arhitektury, gradostroitel'stva i stroitel'noj otrasli Rossijskoj Federacii v 2009 godu: nauch. tr. RAASN: v 2 t. T.1 / RAASN, Ivan. gos. arhit.-stroit. un-t; pod red. A. P. Kudryavceva [i dr.]. M., Ivanovo, 2010. S. 50–53. [In Rus].
- *Ekspozitsionnaya deyatel'nost' muzeev v kontekste realizacii «Strategii gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda»: monografiya / T. P. Polyakov, T. A. Zotova, Yu. V. Pustovojt, O. Yu. Nel'zina, A. A. Korneeva; Rossijskij nauchno-issledovatel'skij institut kul'turnogo i prirodnogo naslediya imeni D. S. Lihachyova.* M.: Institut Naslediya, 2021. 438 s. [In Rus].

Информация об авторе

С. А. Пилияк — доцент ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия

Information about the author

Sergey A. Pilyak — Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University», Smolensk, Russia

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 30.03.2022; принята к публикации 01.04.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 30.03.2022; accepted for publication 01.04.2022.



А. С. Пиманов

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.28–46.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P. 28–46. (In Rus)

Научная статья
УДК 141.12
[https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2-28-46](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-28-46)

Детерминизм и его влияние на временные онтологии

Артем Сергеевич Пиманов
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия
E-mail: dillabunturmemoria@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4179-6589>

Аннотация. В рамках данной статьи поднимается вопрос о связи между проблематикой детерминизма и становлением идей, сыгравших ключевую роль в формировании логики времени, ее семантических и онтологических оснований. Большое внимание уделяется прояснению современных проявлений детерминизма в научной литературе, основных следствий принятия детерминизма, на которые обращают внимание исследователи. Показывается историческое развитие представлений о детерминизме, осознание исследователями необходимости изучения природы самого времени. Выдвигается идея, что можно выделить два основных мотива поиска путей преодоления проблемы логического детерминизма — теологического и фаталистического аргументов. Автором подробно рассматриваются идеи Мактаггарта и Рейхенбаха, которые можно считать одними из первых моделей времени. Показывается, как эти конструкции повлияли на исследования Артура Прайора, сформулировавшего минимальную систему временной логики и идею логики ветвящегося времени, как одного из возможных подходов к преодолению проблемы

логического детерминизма. Дается анализ философских аргументов, лежащих в основе предложенных Прайором семантик логики ветвящегося времени — оккамовского и пирсового типа. Показывается, что идеи Прайора получили дальнейшее развитие в работах других исследователей. Делается общий вывод о том, что с осмыслением онтологических оснований модели времени, все более отчетливо прояснялось то, как именно наши представления о времени влекут за собой наличие или отсутствие детерминизма как такового, что стало основой для формирования современной временной логики.

Ключевые слова: детерминизм, логический детерминизм, временная логика, временные онтологии, модели времени, ветвящееся время, парадокс Мактаггарта, трехточечная структура времени, проблема свободы воли.

Для цитирования: Пиманов А. С. Детерминизм и его влияние на временные онтологии // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 28–46. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-28-46>

Original article

DETERMINISM AND ITS INFLUENCE ON TEMPORAL ONTOLOGIES

Artem S. Pimanov

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lomonosov Moscow State University", Moscow, Russia
E-mail: dillabunturmemoria@gmail.com

Abstract. *This article raises the question of the connection between the problems of determinism and the formation of ideas that played a key role in the formation of the logic of time, its semantic and ontological foundations. Considerable attention is paid to the clarification of modern occurrences of determinism in the scientific literature, the main consequences of the acceptance of determinism, to which the researchers pay attention. The historical development of ideas about determinism and the researchers' awareness of the need to study the nature of time itself are shown. The idea is put forward that there are two main motives for seeking to solve the problem of logical determinism — theological and fatalistic arguments. The author examines in detail the ideas of McTaggart and Reichenbach, which can be considered among the first models of time. It is shown how these constructions influenced the research of Arthur Prior, who formulated a minimal system of temporal logic and the idea of branching time logic as one of the possible approaches to solving the problem of logical determinism. An analysis of the philosophical arguments underlying Prior's proposed semantics of branching time logic — of the Ockhamist and Peircean types — is given. It is shown that Prior's ideas have been further developed in the works of*

other researchers. A general conclusion is given that as the ontological foundations of the model of time were comprehended, it became increasingly clear how exactly our notions of time entailed the presence or absence of determinism as such, which became the basis for the formation of modern temporal logic.

Keywords: *determinism, logical determinism, temporal logic, temporal ontologies, models of time, branching time, McTaggart's paradox, three-point structure of time, problem of free will.*

For citation: *Pimanov A. S. Determinism and its influence on temporal ontologies // Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022.No.2(78). P. 28–46. (In Rus). [https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2-28-46](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-28-46)*

Проблема детерминизма в современных исследованиях

Целью данной работы является исследование роли детерминизма в формировании временных онтологий, лежащих в основании ряда фундаментальных систем временной логики. Проблема детерминизма, свободы воли является одной из старейших философских проблем, изучению которой посвящено огромное количество работ, в том числе и в области логики. Тем не менее, в последние десять-пятнадцать лет наблюдается заметный рост интереса к данной проблематике, появилось большое количество логико-философских исследований, так или иначе затрагивающих эту тему. Их можно условно разбить на два больших раздела:

Становление и развитие логики ветвящегося времени.

Природа времени в контексте детерминизма.

Укажем на некоторые, наиболее значимые, с нашей точки зрения, работы.

В статье «Indeterminism is a modal notion: branching space times and Earman's pruning» [11] Белнап отстаивает аристотелевское представление об индетерминизме в контексте логики ветвящегося времени. В частности, он отвечает на критику Дж. Эрмана, предлагающего исключительно теоретико-модельное понимание индетерминизма. Для этого Белнап описывает возможность построения физически обоснованных моделей ветвящегося времени.

В статье «New Foundations for Branching Space-Times» [10] Белнап разрабатывает новый подход к построению логик ветвящегося времени. В частности, он предлагает вариант построения логики без так называемых «точек выбора» моментов времени, в которые происходит актуализация каких-то из возможных альтернатив хода исторических

событий.

В работе «Branching time, indeterminism and tense logic» [24] описываются исторические и философские основания, способствовавшие внедрению идеи ветвящегося времени во временной логике. В частности, отстаивается мнение о том, что Артур Прайор формировал идею построения логики ветвящегося времени с точки зрения возможности объединить в рамках временной логики базовые представления о природе времени и свободе воли.

Работа «Time and Determinism» [21] затрагивает логико-философские вопросы, касающиеся наших представлений о времени и детерминизме. В частности, описываются проблемные места современных направлений исследований: поиска определения детерминизма; природы пространственно-временного индетерминизма; моделирования вещей с точки зрения их развития во времени.

В статье «What William of Ockham and Luis de Molina would have said to Nuel Belnap: a discussion of some arguments against «The Thin Red Line»» [23] приводятся аргументы в защиту выдвинутой в работах Артура Прайора идеи об актуальном будущем. В частности, описывается возможность построения последовательной теории, защищающей классические представления об актуальном будущем Уильяма Оккама и Луиса Молины.

Во всех этих работах четко прослеживается необходимость исследования детерминизма и его влияния на представления о природе времени. Поэтому целью данного исследования является прояснение связи между проблематикой детерминизма и становлением идей, сыгравших ключевую роль в формировании логики времени, ее семантических и онтологических оснований.

Разновидности детерминизма

Несмотря на то, что исследований, тем или иным образом затрагивающих проблему детерминизма, достаточно много, до сих пор не существует одного строго оформленного определения детерминизма. В зависимости от задач и специфики изучаемого материала, исследователи выделяют одно или несколько его проявлений [18; 33].

Причинный детерминизм. Наиболее распространенное проявление детерминизма, согласно которому все физические явления нашего мира предопределены, а потому не предотвратимы. Это считается возможным благодаря тому, что законы природы однозначным обра-

зом определяют характер и протекание любого будущего события. Как итог, предопределяемая законами природы последовательность событий всегда приводит к одному однозначному исходу.

Вопросы о причинном детерминизме поднимались еще в Античности [5], но приобрели особую значимость только к Новому времени, когда идея механицизма распространилась в физике и философии. Типичным примером подобного можно считать механику Ньютона или теорию государства Гоббса [3; 6].

Логический детерминизм. Под логическим детерминизмом понимают такую точку зрения, согласно которой истинность или ложность высказываний о будущих событиях определена до того момента, как может произойти само событие. Впервые подробно об этом пишет Аристотель в трактате "Об истолковании".

Психологический детерминизм. С точки зрения этого проявления детерминизма, любое действие человека, как физическое, так и ментальное, есть результат воздействия внешней среды на его нервную систему. Это проявление стало активно изучаться с развитием психологии как науки, генетики и нейрофизиологии [15]. Особенно актуально оно стало в контексте изучения психических расстройств и бессознательного [8].

Теологический детерминизм. Под теологическим детерминизмом понимают такую точку зрения, согласно которой, существование нашего мира, его целостность и другие свойства определены существованием Бога как всемогущего и безграничного существа. Особенно часто к подобной формулировке прибегали в попытках рационально обосновать необходимость существования Бога. Такого рода понимание получило широкое распространение в работах средневековых мыслителей — от Ансельма Кентерберийского до Уильяма Оккама [22, с. 87–109].

Несмотря на то, что каждое из этих проявлений может рассматриваться как в совокупности, так и самостоятельно, можно выделить одну общую для всех них идею [33].

Будущее нашего мира строго определено в рамках некоторых непреодолимых закономерностей.

При первой же постановке вопроса о том, что такое детерминизм, большинство исследователей склоняются к тому, что его наличие само по себе неестественно, а потому невозможно. Стремление преодолеть

детерминизм вызвано в первую очередь теми следствиями, которые возникают, если принять возможность детерминизма как факт. Их же можно условно разделить на несколько групп [18; 33].

Следствия логического характера

Если признать, что истинность или ложность высказываний о будущих событиях определена до того момента, как произойдет само событие, возникает ситуация, при которой она является таковой по необходимости и ничто не происходит случайно. Становится ясно, что *независимо от наших действий, желаний и усилий, событие или произойдет, или нет*. В общем виде это принято называть фатализмом [4, с. 53–74].

Следствия причинного характера

Эта группа следствий представляет собой результат рассуждений о зависимости одних явлений от других. В рамках этой зависимости одно из явлений считается *причиной*, порождающей другое явление. Тогда, если признать, что любое явление имеет свою причину, то мир неизбежно является циклическим, и в нем нет ничего нового [33, с. 205].

Следствия психологического характера

Эти следствия вытекают из предыдущей группы. Здесь акцент делается на том, как мы определяем мышление, если признаем причинный и психологический детерминизм. Их можно представить в виде двух следующих тезисов [33, с. 209]:

- если мышление предопределено, то его нет;
- если мышление и есть, то невозможно определить, почему одни сущности мы наделяем способностью мыслить, а других лишаем этой возможности.

Особенно подробно эта тема рассматривается в работах по философии сознания [2; 30].

Следствия морального характера

Эта группа следствий рассматривает детерминизм с другой стороны. В них акцент делается на том, что если признать детерминизм, то человек лишен свободы выбора, а потому не может нести ответственность за свои поступки. Тогда под сомнения попадает любая моральная система, разделяющая поступки на правильные и неправильные.

Следствия теологического характера

В рамках этой группы акцент делается на теологическом понимании детерминизма. Если признать, что мир является таким, какой он есть из-за наличия Бога, как всемогущего и всезнающего существа, то возникает противоречие с другим важным для теологии догматом о наличии свободы воли человека.

В результате анализа этих следствий одни авторы пытались обосновать наличие детерминизма, другие — его отсутствие. Такого рода попытки затронули и логические исследования. Более того, можно показать, что изучение проблемы детерминизма в рамках логики привело к формированию представлений о природе времени, осмыслению онтологических оснований тех или иных моделей времени, которые послужили основой для построения семантики языков временных логик.

Исторические корни детерминизма

Первая постановка проблемы логического детерминизма в контексте высказываний о времени принадлежит Аристотелю. Несмотря на то, что рассуждения о природе времени мы можем наблюдать уже у таких древних мыслителей, как Гесиод, Гераклит и Зенон Элейский, по-настоящему строгое и серьезное изучение вопроса о сущности временных высказываний впервые отражено именно в работах Аристотеля. В девятой главе трактата «Об истолковании» он пишет, что при анализе высказываний о будущем мы неизбежно сталкиваемся с так называемыми «нелепостями». Рассмотрим высказывание «Завтра будет морское сражение». В силу того, что по Аристотелю всякое высказывание является либо истинным, либо ложным, возникает ситуация, при которой сражения еще нет, но оно *с необходимостью* либо произойдет, либо не произойдет. В частности, он пишет: «Итак это и другие такого рода нелепости получают, если из двух противоположащих друг другу утверждения и отрицания, будут ли они общими высказываниями об общем или о единичном, одно необходимо должно быть истинным, а другое ложным, и если ничего не происходит, как попало, а все существует и происходит по необходимости; так что не надо было бы в таком случае ни решать, ни стараться, полагая, что, если сделаем это, будет это, а если этого не сделаем, то этого не будет. Ведь ничто не мешает тому, чтобы кто-либо стал утверждать вперед на десять тысяч лет, что будет это, другой же — отрицать, а потому по необходимости будет так, что какое-нибудь из этих [предсказаний] было

тогда правильным» [1, 18b 25].

Факт существования такого рода нелепостей вводит его в замешательство. С точки зрения теории Аристотеля о потенциальности и актуальности, в мире существуют случайные события будущего. Он описывает это так: «Если же эти [выводы] несостоятельны (ибо мы видим, что будущие события имеют своим истоком и решения, и некоторую деятельность и что вообще у того, что деятельно не постоянно, возможность быть и не быть одинакова; у него возможно и то, и другое, т.е. быть и не быть, а потому и произойти, и не произойти» [1, 19a 7].

Возникает вопрос, каким образом соотносится истинность логического рассуждения с пониманием Аристотелем сущности актуального и возможного? Осознавая тот факт, что изначальное рассуждение является логически корректным, Аристотель снимает сложившееся противоречие тем, что вводит ограничение на применение закона исключенного третьего в рамках овремененных высказываний. В такого рода высказываниях истинность или ложность приписывается не событиям в них, а тому факту, что события или произойдут, или нет (истинность самого дизъюнктивного высказывания). Точной же определенности касательно того, каким именно будет событие, нет. Таким образом, Аристотель в рамках своей философской системы преодолевает проблему логического детерминизма, сохраняя при этом закон исключенного третьего, являющегося причиной исходных противоречий.

Два мотива

Несмотря на то, что Аристотель сразу же представил свой вариант преодоления логического детерминизма, сама проблема продолжала изучаться последующими мыслителями. Это связано в первую очередь с тем, что его решение никак не рассматривает овремененные высказывания с точки зрения природы самого времени. Истинность высказывания, с точки зрения Аристотеля, носит вневременной характер. Поэтому решение является сугубо техническим и никак не устраняет того противоречия, которое возникает из принятия возможности детерминизма как такового [4].

Можно отметить, что большинство исследователей не устраивает в первую очередь возникающий из наличия логического детерминизма фатализм. Подробно об этом пишет Райл. В статье «Имело место быть» [29] он предлагает разделять собственно фатализм — *фаталистический*

аргумент, и теологический фатализм — *теологический аргумент*. Под первым Райл понимает истинность высказывания о будущем до наступления самого события. Под вторым — предположение о том, что в рамках теологии Бог предвидит наступление в будущем тех или иных событий.

Есть основания считать, что теологический аргумент стал одним из основных мотивов поиска путей преодоления логического детерминизма с Античности до Нового времени. Это связано напрямую с тем, что при его наличии в рамках теологии возникает противоречие между двумя фундаментальными доктринами: о всезнании Бога и о свободе воли человека. Свои попытки предложить свое решение предпринимали известные мыслители того времени — от Августина Блаженного до Лейбница [22, с. 33–39].

Подробное описание этого этапа исследований крайне обширно, а потому выходит далеко за рамки этой работы. Данная тема, несомненно, заслуживает подробного изучения. Здесь же будет подробно рассмотрено только то, как фаталистический аргумент стал мотивом отдельного направления исследований, которые привели в конечном итоге к развитию временных онтологий и современной временной логики.

Проект Лукасевича

Многие рассматривают работы Лукасевича в связи с развитием многозначной логики. Но изначально одним из мотивов его работы является преодоление собственно фатализма. Он сам напрямую говорил о том, что проект построения многозначных логик является «орудием», которое в перспективе поможет достичь этой цели. В частности, в рамках своей ректорской речи в Варшавском университете перед началом 1922–1923 учебного года он отмечал: «Я объявляю интеллектуальную войну любому насилию, что ограничивает способность человека к творчеству. Одно из них физическое ... другое ... логическое. Мы должны принять самоочевидные принципы и теоремы, исходящие из того ... Что такого рода насилие получило начало с расцветом Аристотелевской логики и Евклидовой Геометрии» [32].

В статье «О детерминизме» Лукасевич разбирает аргументы в пользу детерминизма и приходит к выводу, что они не выдерживают критики. Это связано с тем, что, с его точки зрения, лежащий в их основе принцип двузначности никак не может быть доказан [7].

«Поэтому мне ничто не препятствует этот принцип не признать

и принять, что кроме истинности и ложности существуют еще другие логические значения, по крайней мере еще одно, третье логическое значение».

Таким образом, за счет введения других истинностных значений, высказывания о времени не будут являться истинными или ложными, а только безразличными.

Подход Лукасевича, несомненно, позволяет решить проблему логического детерминизма технически. Но оно страдает тем же недостатком, что и первоначальное решение Аристотеля. Оно никак не соотносится с пониманием времени как такового, природы самих овремененных высказываний. Поэтому гораздо больших результатов добилось другое направление исследований.

Время и необходимость

Рассмотренный Аристотелем пример привлек внимание других мыслителей Античности. Первой идеей, возникшей в результате их рассуждений, стала идея о связи между временем и необходимостью. Она получила свое выражение в «Главном аргументе» философа мегарской школы Диодора Кроноса. Долгое время он считался серьезным аргументом в защиту детерминизма. К сожалению, полностью аргумент до наших дней не сохранился. Единственное, что дошло до нас — посылки и заключение. То, как именно Диодор осуществлял свое рассуждение, нам не известно. Согласно Эпиктету [17] суть аргумента сводится к тому, что нельзя совместить между собой три следующих выражения:

- всякое истинное суждение относительно прошлого необходимо;
- невозможное не следует из возможного;
- возможно нечто, что не существует и не будет существовать.

Предположив, что первые два выражения являются истинными, Диодор приходит к выводу, что третье выражение неверно. Это же, с его точки зрения, приводит к неизбежности фатализма, так как *нечто или существует, или не существует независимо от прочих обстоятельств*.

В течение XX века было предложено множество реконструкции того, как именно Диодор смог прийти к такому выводу [5; 20; 25; 28]. Нас же в рамках данной работы интересует, прежде всего, тот факт, что после Диодора идея о связи времени как такового с необходимостью стала общепризнанной. После этого она неизбежно использовалась в том или ином виде при рассуждениях о детерминизме.

В связи с этим стоит отметить работу Рональда Батлера, в которой он подводит итог такого рода рассуждениям. С его точки зрения, существует три вида необходимости, которые сопровождают любое овремененное высказывание [14]:

- логическая необходимость — необходимость истинности некоторых выражений в силу их логической формы;
- необратимая необходимость — необходимость того, что уже произошло;
- казуальная необходимость — необходимость ввиду наступления некоторой причины.

Все это привело к тому, что в начале XX века сложились все предпосылки к становлению первых моделей времени как такового.

Первые онтологии времени

На начальном этапе развития первых онтологий времени внимание исследователей привлекла статья Джона Мактаггарта «Нереальность времени». В ней он утверждал, что время может быть представлено только в двух аспектах: как ряд-А или как ряд-В. Он определял их следующим образом [19, с. 458]:

«Ради краткости я буду говорить о сериях позиций, пробегающих из далекого прошлого через ближайшее прошлое к настоящему, затем от настоящего к ближайшему, а затем далекому будущему, как об А-серии. Серии позиций, которые пробегают от раньше к позже, я буду называть В-сериями».

Иными словами, в ряд-А время представляется в терминах прошлого, настоящего и будущего, а в ряд-В в терминах «раньше», «позже».

Стоит отметить, что идея о возможности представить время только этими аспектами признается Мактаггартом как данность и никак в работе им не аргументируется [19, с. 137–152]. И, строго говоря, в ней его не особо волнует проблема логического детерминизма. Его главной целью в статье является желание показать, что, по сути, время не может быть реально, а потому оно иллюзорно в человеческом понимании. Для этого он и ввел разделение этих аспектов.

Мактаггарт отмечал, что ряд-А и ряд-В тесно связаны между собой. Так, первый может быть представлен без второго, но не наоборот. Если мы расставим все моменты времени в ряд, то, определив настоящее, мы получим ряд-А, где предшествующие настоящему моменты времени мы

определим как прошлое, а последующие моменты времени как будущее. Но тогда можно очень просто определить и ряд-В. Если взять два любых отличных друг от друга момента времени на ряде-А, то из-за их расположения можно четко определить, что один из них расположен раньше другого.

Обратное, к сожалению, осуществить не получится. Так, если мы сначала составим ряд-В, то мы никак не сможем определить ряд-А, ведь моменты времени ряда-В могут в равной степени располагаться как в будущем, так и в прошлом. Тогда можно сказать, что ряд-А первичен по отношению к ряду-В.

Именно здесь начинается рассуждение Мактаггарта о том, что время по своей сути нереально. Если признать наличие ряда-А, возникает противоречие, получившее впоследствии название *парадокса Мактаггарта*. В общем виде его можно сформулировать следующим образом [16]:

если очевидно, что в ряде-А прошлое настоящее и будущее строго разделены, то любой момент времени относится строго к одной из этих характеристик времени. Но из-за того, что время непредставимо без изменения, момент, определенный на ряде-А как момент будущего, неизбежно станет когда-то моментом настоящего, а впоследствии и моментом прошлого.

Предложенная Мактаггартом идея стала обсуждаться другими исследователями. Ряд-А и ряд-В оказались удобными способами репрезентации овремененных высказываний [4, с. 19].

Другая работа, которую стоит отметить в связи с осмыслением онтологических оснований модели времени, является статья Ганса Рейхенбаха «Элементы символической логики». Он обратил внимание на то, что для адекватного понимания природы времени необходимо разобраться в том, как различаются между собой овремененные высказывания в грамматике английского языка. Для этого он разработал подход, получивший впоследствии название *трехточечной структуры времени*. Ее можно представить следующим образом [27].

Предположим, что мы рассматриваем какое-либо событие. Тогда, для того, чтобы понять, как оно проявляется во времени, необходимо определить три точки на временном ряду относительно этого события:

— E — точка события (event). Тот момент времени, в котором происходит само событие;

— R — точка соотнесения (reference). Тот момент времени, на кото-

рый нас отсылает само выражение языка;

— U — точка проявления (utterance). Тот момент времени, в котором высказывание воспроизводится в речи.

Определив эти точки, можно провести четкую границу между основными грамматическими структурами времен английского языка. Рассмотрим пример для времени Future Simple: «Я увижу Джона / I shall see John». Точкой события (E) этого выражения станет момент в будущем, а само выражение отсылает нас к моменту настоящего (R), в котором было воспроизведено в речи само выражение (U).

Чтобы было яснее, рассмотрим также пример для времени Future Perfect: «Я уже увижу Джона / I shall have seen John». Точкой события (E) этого выражения станет момент в будущем, в котором я уже увижу Джона. Но само выражение будет отсылать нас к моменту будущего (R), в котором я непосредственно увижу Джона, но которое произойдет позже момента самого события. Само же выражение воспроизводится в речи в момент настоящего (U). Наглядно это можно представить на следующей схеме [27, с. 290]:



Рис. 1

Отмеченные МакТаггартом и Рейхенбахом особенности представления овремененных высказываний не остались незамеченными. Стали ясны многие аспекты времени, различия между небольшими деталями, которые ранее казались неочевидными. Именно через анализ их работ появились первые попытки конструирования логики времени [12].

Формирование логики времени

Конструкции МакТаггарта и Рейхенбаха еще не были теми моделями времени, которые могли бы послужить основой для построения семантики логики времени. Их появление было результатом самостоятельных исследований в области философии и лингвистики, не связанных напрямую с изучением логики. Тем не менее, оказалось возможным

применить эти рассуждения при анализе овремененных высказываний в контексте проблемы детерминизма. Первым эту возможность стал отмечать Артур Прайор.

В работе «Time and Modality» Прайор сформулировал некоторые базовые идеи для построения систем временной логики [26, с. 8–29]. Часть исследователей отмечает, что эта работа была своего рода реакцией и альтернативой на попытку преодоления проблемы детерминизма в проекте Лукасевича [21, с. 732]. Уже впоследствии, в другой работе «Past, Present and Future» он подробно анализирует то, каким образом ранние представления об онтологии времени позволили сформулировать первые модели логики времени. Его анализ можно выразить в виде следующих тезисов [25, с. 6–7]:

— возникло более ясное представление о том, каким образом нам представляются овремененные высказывания;

— появились четкие критерии, на основании которых можно проводить границу между различными типами овремененных высказываний [25, с. 15].

Опираясь на эти идеи, он сформулировал минимальную систему временной логики. В дальнейшем, Прайор заложил основы другого направления исследований. В частности, им была сформулирована идея логики ветвящегося времени, где детерминистические правила напрямую влияют на семантические построения [25, с. 113–135]. Через анализ дискуссии о связи времени и необходимости он проводит формализацию сложившихся в философском поле аргументов. Особое внимание Прайор обращает на следующий принцип [25, с. 118]: «(6) *LCPFpFr* — необходимо, что если было истинно, что нечто произойдет, оно произойдет».

Иногда его еще называют аргументом от постдетерминации к преддетерминации. Прайор считает этот принцип ложным, так как в момент сказывания событие, которое должно произойти, могло уже произойти, и более оно может не повториться. Через дальнейший анализ философских аргументов Прайор обращается к идеям Уильяма Оккама. С его точки зрения, истинность о событиях прошлого необходима лишь относительно таких утверждений о прошлом, которые нельзя представить как утверждения о будущем. Прайор приводит для пояснения следующий пример [25, с. 121]:

— вчера было истинно, что через два дня я буду курить;

— завтра я буду курить.

Как итог, была предложена формализация этих рассуждений, которую называют *оккамистской моделью* [25, с. 126]. Подробно здесь ее описывать не стоит. Для понимания воспользуемся предложенной Прайором схемой.

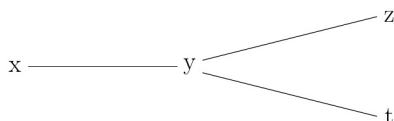


Рис. 2

Выражение «я курю» истинно в момент времени z , а значит выражение «будет, что я закурю» в момент времени x истинно для пути xuz . Это же значит, что выражение «было, что будет, что я закурю» в момент времени z истинно для пути uz . Но из-за того, что выражение «я курю» ложно в момент времени t , выражение «было, что будет, что я закурю» ложно для пути uz . Но тогда выражение «необходимо, что было, что будет, что я закурю» ложно.

Прайор также предложил другой подход к идее логики ветвящегося времени. Для этого он проводит философский анализ трудов Чарльза Пирса. В нем он исходит из особого понимания Пирсом значения глагола «будет».

«Выражение «будет a » истинно только в том случае, если на каждом из путей в будущем найдется такой момент времени, в котором будет истинно a » [25, с. 134].

В отличие от оккамовской модели, в *пирсовой модели* при оценке высказывания отсутствует отсылка к путям в будущее. Оценка осуществляется только в моменты времени. Поэтому оценку в пирсовой модели также называют исторически независимой [34].

Полученные Прайором результаты дали толчок дальнейшим исследованиям. Отдельно стоит отметить работу Белнапа «Branchingspace-time» [9], в которой через анализ проблемы детерминизма формулируются понятия «истории» и «точки выбора». Другим важным результатом стала работа Берджесса «Logic and Time» [13], где через анализ детерминистических аргументов была выдвинута идея семантики «связанных

деревьев». Также стоит отметить работу Томасона «Combinations of tense and modality» [31]. В ней была предложена семантика с оценкой формул в паре <момент, история>.

Подводя итог, можно сказать, что зародившаяся еще в эпоху античности проблема детерминизма, стремление мыслителей преодолеть возникающие в результате его принятия следствия привели к необходимости изучения самой природы времени. С осмыслением онтологических оснований модели времени все более отчетливо прояснялось то, как именно наши представления о времени влекут за собой наличие или отсутствие детерминизма как такового. Эти результаты стали основой для формирования современной временной логики.

Литература

1. *Аристотель*. Об истолковании // Сочинения в 4-х томах, Том 2, Москва: Мысль, 1978, С. 93–116.
2. *Волков Д. Б.* Бостонский зомби. Д. Деннет и его теория сознания. Москва: URSS, 2021, 304 с.
3. *Гоббс Т.* Левиафан, или материя форма и власть государства церковного и гражданского // Сочинения в 2-х томах, Том 2, Москва: Мысль, 1991, С. 3–545
4. *Карпенко А. С.* Фатализм и случайность будущего: Логический анализ. Москва: ЛЕНАНД, 2019, 216 с.
5. *Коплстон Ф.* История философии. Древняя Греция и древний Рим. Москва: Центрполиграф, 2003, 319 с.
6. *Лебедев С. А.* Философия науки. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2007, 731 с.
7. *Лукасевич Я.* О детерминизме. // Логические исследования, Том 2, Москва: Наука, 1993, С. 190–205.
8. *Серл Д.* Открывая сознание заново. Москва: Идея-Пресс, 2002, 256 с.
9. *Belnap N.* Branching space-time. Synthese, 1992, С. 385–434.
10. *Belnap N., Muller T, Placek T.* New Foundations for Branching Space-Times. Studia Logica, 2021, С. 239–284.
11. *Belnap N., Placek T.* Indeterminism is a modal notion: branching spacetimes and Earman's pruning. Synthese, 2012, С. 441–469.
12. *Brauner T., Hasle P., Ohrstrom P.* Determinism and the Origins of Temporal Logic // Advances in Temporal Logic. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, С. 185–206.
13. *Burgess J.* Logic and time // Journal of Symbolic Logic, Vol.44. Springer, 1979, С. 566–582.
14. *Butler R. T.* Aristotle's sea-fight and three-valued logic // Philosophical Review, Vol.64 № 2, 1955, С. 264–274.
15. *Gunji Y-P, Nakamura K., Minoura M.* *идр.* Three types of logical structure resulting from the trilemma of free will, determinism and locality. // BioSystems. Elsevier B. V., Article104151, 2020, 16 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1007/s10992-015-9355-9> (дата обращения: 05.12.20).
16. *Heather D.* McTaggart and the truth about time // Time, Reality and Experience.

Cambridge: Cambridge University Press, 2002, С. 137–152 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1017/S1358246100010547> (дата обращения: 04.09.21).

17. *Mates B.* Stoic logic. Berkeley: University of California Press, 1953, 148 с.

18. *Marko V.* Toward a Demarcation of Forms of Determinism // *Organon F. Filozofickýústav SAV*, 2017, С. 54–84.

19. *McTaggart J. E.* The Unreality of Time// *Mind, New Series*, Vol. 17, No. 68, 1908, С. 457–474

20. *Michael F. S.* What Is the Master Argument of Diodorus Cronus?// *American Philosophical Quarterly* Vol. 13, No. 3. University of Illinois Press, 1976, С. 229–235.

21. *Muller T.* Time and Determinism// *Journal of Philosophical Logic* Vol.44. Springer, 2015, С. 729–740.

22. *Ohrstrom P., Hasle P.* Temporal Logic: From Ancient Ideas to Artificial Intelligence. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995, 412 с.

23. *Ohrstrom P.* What William of Ockham and Luis de Molina would have said to NuelBelnap: a discussion of some arguments against «The Thin Red Line»// *NuelBelnap on indeterminism and free action*. Springer, 2014, С. 175–190.

24. *Ploug T., Ohrstrom P.* Branching time, indeterminism and tense logic. Springer, 2012, С. 367–379.

25. *Prior A. N.* Past, Present and Future. Oxford: Clarendon Press, 1967, x, 217 с.

26. *Prior A. N.* Time and Modality. Oxford: Clarendon Press, 1957, viii, 217 с.

27. *Reichenbach H.* Elements of Symbolic Logic. New York: Macmillan, 1947, xiii, 444 с.

28. *Rescher N.* On the Logic of Chronological Propositions // *Mind New Series*, Vol. 75, No. 297, Oxford University Press, 1966, С. 75–96.

29. *Ryle G.* It was to be// *Ryle G. Dilemmas*. Cambridge, Cambridge University Press, 1954, С. 644–646

30. *Searle J.* Minds, brains, and programs // *Behavioral and Brain Sciences* — Cambridge, Cambridge University Press, 1980, С. 417–424.

31. *Thomason R.* Combinations of tense and modality // *The Handbook of Philosophical Logic*, vol. 2, Dordrecht: 1984, С. 135–165.

32. *Urquhart A.* Basic Many-valued Logics// *Handbook of Philosophical Logic*, 2nd edition edited by Dov M. Gabbay and F. Guenther, Volume 2, Springer, 2001, С. 249–295.

33. *Wheatherford R.* The implications of determinism// *Routledge library editions: free will and determinism*, Volume 8, New York, 2017, 288 с.

34. *Zanardo A.* First-order and second-order aspects of branching-time semantics// *Proceedings of HPLMC*, 2002, 34 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://DOI: 10.1007/s11225-006-8104-z> (дата обращения: 15.06.18).

References

- *Aristotel'.* Ob istolkovanii // *Sochineniya v 4-h tomah*, Tom 2, Moskva: Mysl', 1978, S. 93–116 [In Rus].
- *Belnap N.* Branching space-time. Synthese, 1992, С. 385–434.
- *Belnap N., Muller T., Placek T.* New Foundations for Branching Space-Times. *StudiaLogica*, 2021, С. 239–284.
- *Belnap N., Placek T.* Indeterminism is a modal notion: branching spacetimes and Earman's pruning. *Synthese*, 2012, С. 441–469.
- *Brauner T., Hasle P., Ohrstrom P.* Determinism and the Origins of Temporal Logic // *Advances in Temporal Logic*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000,

C. 185–206.

- *Burgess J.* Logic and time // Journal of Symbolic Logic, Vol.44. Springer, 1979, C. 566–582.

- *Butler R. T.* Aristotle's sea-fight and three-valued logic // Philosophical Review, Vol.64 № 2, 1955, C. 264–274.

- *Gobbs T.* Levafan, ilimateriya forma i vlast' gosudarstvacerkovnogo i grazhdanskogo // Sochineniya v 2-h tomah, Tom 2, Moskva: Mysl', 1991, S. 3–545 [In Rus].

- *Gunji Y-P., Nakamura, K., Minoura, M.* и др. Three types of logical structure resulting from the trilemma of free will, determinism and locality. // BioSystems. Elsevier B. V., Article104151, 2020, 16 c. [Elektronnyj resurs].URL; [https://doi.org/ 10.1007/s10992-015-9355-9](https://doi.org/10.1007/s10992-015-9355-9) (data obrashcheniya: 05.12.20).

- *Heather D.* McTaggart and the truth about time // Time, Reality and Experience. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, C. 137–152 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.1017/S1358246100010547> (data obrashcheniya: 04.09.21).

- *Karpenko A. S.* Fatalizm i sluchajnost' budushchego: Logicheskij analiz. Moskva: LENAND, 2019, 216 s. [In Rus].

- *Koplston F.* Istoriyafilosofii. DrevnyayaGreciya i drevnij Rim. Moskva: Centrpoligraf, 2003, 319 s. [In Rus].

- *Lebedev S. A.* Filosofiyanauki. Moskva: AkademicheskijProekt; Al'ma Mater, 2007, 731 s. [In Rus].

- *Lukasevich Ya.* O determinizme. // Logicheskieissledovaniya, Tom 2, Moskva: Nauka, 1993, S. 190–205 [In Rus].

- *Marko V.* Toward a Demarcation of Forms of Determinism // Organon F. Filozofickýústav SAV, 2017, C. 54–84.

- *Mates B.* Stoic logic. Berkeley: University of California Press, 1953, 148 c.

- *McTaggart J. E.* The Unreality of Time // Mind, New Series, Vol. 17, No. 68, 1908, C. 457–474.

- *Michael F. S.* What Is the Master Argument of Diodorus Cronus? // American Philosophical Quarterly Vol. 13, No. 3. University of Illinois Press, 1976, C. 229–235.

- *Muller T.* Time and Determinism // Journal of Philosophical Logic Vol.44. Springer, 2015, C. 729–740.

- *Ohrstrom P.* What William of Ockham and Luis de Molina would have said to NuelBelnap: a discussion of some arguments against «The Thin Red Line» // NuelBelnap on indeterminism and free action. Springer, 2014, C. 175–190.

- *Ohrstrom P., Hasle P.* Temporal Logic: From Ancient Ideas to Artificial Intelligence. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995, 412 c.

- *Ploug T., Ohrstrom, P.* Branching time, indeterminism and tense logic. Springer, 2012, C. 367–379.

- *Prior A. N.* Past, Present and Future. Oxford: Clarendon Press, 1967, x, 217 c.

- *Prior A. N.* Time and Modality. Oxford: Clarendon Press, 1957, viii, 217 c.

- *Reichenbach H.* Elements of Symbolic Logic. New York: Macmillan, 1947, xiii, 444 c.

- *Rescher N.* On the Logic of Chronological Propositions // Mind New Series, Vol. 75, No. 297, Oxford University Press, 1966, C. 75–96

- *Ryle G.* It was to be // Ryle G. Dilemmas. Cambridge, Cambridge University Press, 1954, C. 644–646.

- *Searle J.* Minds, brains, and programs // Behavioral and Brain Sciences — Cambridge, Cambridge University Press, 1980, C. 417–424.

- *Serl D.* Otkryvayasoznaniezanovo. Moskva: Ideya-Press, 2002, 256 s. [In Rus].

Детерминизм и его влияние на временные онтологии

- *Thomason R.* Combinations of tense and modality // The Handbook of Philosophical Logic, vol. 2, Dordrecht: 1984, С. 135–165.
- *Urquhart A.* Basic Many-valued Logics// Handbook of Philosophical Logic, 2nd edition edited by Dov M. Gabbay and F. Guenther, Volume 2, Springer, 2001, С. 249–295.
- *Volkov D. B.* Bostonskijzombi. D. Dennet i ego teoriyasoznaniya. Moskva: URSS, 2021, 304 s. [In Rus].
- *Wheatherford R.* The implications of determinism// Routledge library editions: free will and determinism, Volume 8, New York, 2017, 288 с.
- *Zanardo A.* First-order and second-order aspects of branching-time semantics// Proceedings of HPLMC, 2002, 34 с. [Elektronnyj resurs]. URL; [https://DOI: 10.1007/s11225-006-8104-z](https://doi.org/10.1007/s11225-006-8104-z) (data obrashcheniya: 15.06.18).

Информация об авторе

А. С. Пиманов — аспирант кафедры логики философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

Information about the author

Artem S. Pimanov — postgraduate student at Logical Department of the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 02.04.2022; принята к публикации 03.04.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 02.04.2022; accepted for publication 03.04.2022.

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.47–62.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. № .2 (78).
P. 47–62. (In Rus)

Научная статья
УДК — 17.036
<https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-47-62>

Трансформация представлений о морали в мировоззрении кембриджских платоников: от христианской любви к разумному эгоизму



С. Г. Гладышева

Стелла Геннадьевна Гладышева
МИРЭА — Российский технологический университет,
Москва, Россия
E-mail: svglad@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9687-9897>

Аннотация. *Статья посвящена истории трансформации антропологических оснований этики, происходившей в нравственной философии Нового Времени и Просвещения: от бескорыстной любви к концепции разумного эгоизма. Эта история рассматривается на примере философии кембриджских платоников: англиканских теологов и философов XVII в. Их миропонимание приближалось к тому, которое получило название естественной религии или универсального теизма; его также можно назвать космической верой. В основе этого миропонимания — ренессансная интерпретация платонизма, в ряде позиций совместимая с христианством, но, в целом, подменяющая его. В ней преуменьшалась роль внешней Божественной помощи человеку в деле Спасения, и предполагалось присутствие в нем внутренней возможности к совершенствованию, состоящей в его разуме. В статье показано, что представления кембриджских платоников, с одной стороны, совпадали с христианскими: ими предполагалось, что эгоистическая ориентация на*

собственное благо должна быть преодолена, смениться бескорыстной любовью к Богу и людям; что бескорыстная любовь может быть лишь результатом опытного достижения человеком абсолютного максимума счастья, блаженства. А также — что достижение этого максимума связано с обожением — с выходом за пределы обычного человеческого существования, с опытом причастности к вечной и совершенной божественной реальности. С другой стороны, в рамках их универсально-теистического мировоззрения такая перспектива человека представляла не единственно возможной. В нем приобрела новую актуальность полемика Платона и его ученика Аристотеля о направлении осуществления внутренней формы человека как разумного существа: «вертикальном» — небесном, или «горизонтальном» — земном. Во втором случае максимум счастья продолжал пониматься как достижение внутренней гармонии, совершенной гармонии, но уже не требовал для своего осуществления полноты богопознания и связанного с ним превосхождения границ человеческого естества. Он представлялся возможным для замкнутого в своих природных границах человека, которому реальность Бога не открыта с очевидностью; она явлена ему уже не в вечности, а во времени; максимум возможного счастья оказывался не абсолютным, а представлял в виде суммы моментов счастья, максимально возможного в каждой конкретной ситуации на протяжении человеческой жизни. Путем достижения так понятого счастья виделось не преодоление концентрации на удовлетворении себялюбивых желаний, как «привязывающих» к земному и отвращающих от небесного, а обретение внутреннего баланса между желаниями абсолютного счастья в вечности и временного счастья на земле; определение равнодействующей для «вертикально» и «горизонтально» направленных страстей индивида. Удовлетворение земных желаний, обладание «внешними» благами получало в этом случае не меньшую легитимность, чем удовлетворение внутренней интуиции трансцендентного, укорененной в разуме. «Ответственность» за достижение внутренней гармонии возлагалась именно на разум. При этом особую значимость приобретала обнаруженная в нем способность к рефлексии над страстями. Разум в этом качестве оказывался «промежуточной инстанцией» между ними и стремлением к абсолютному максимуму блага, «расшифровывающей» это стремление применительно к конкретным обстоятельствам. Добродетельное поведение, ограничение индивидуальных желаний ради общего блага представляло в этом контексте не следствием бескорыстной любви, а результатом разумного расчета. В статье сделан вывод о том, что, хотя дилемма Платона и Аристотеля решалась кембриджскими богословами в пользу первого, ими была обозначена возможность аристотелевской альтернативы, которая получила признание и дальнейшее развитие в философии разумного эгоизма.

Ключевые слова: кембриджские платоники, христианство, универсальный теизм, этика, разум, благообразная способность, здравый смысл, разумный эгоизм.

Для цитирования: Гладышева С. Г. Трансформация представлений о морали в мировоззрении кембриджских платоников: от христианской любви к разумному эгоизму // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 47–62. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-47-62>

Original article

TRANSFORMATION OF CONCEPTS OF MORALITY IN THE WORLD VIEW OF THE CAMBRIDGE PLATONISTS: FROM THE CHRISTIAN LOVE TO RATIONAL EGOISM

Stella G. Gladysheva

MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

E-mail: svglad@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the history of the transformation of the anthropological foundations of ethics that took place in the moral philosophy of the New Age and the Enlightenment: from disinterested love to the concept of rational egoism. This story is considered on the example of the philosophy of the Cambridge Platonists: Anglican theologians and philosophers of the 17th century. Their understanding of the world approached that which was called natural religion or universal theism; it can also be called cosmic faith. At the heart of this worldview is the Renaissance interpretation of Platonism, in a number of positions compatible with Christianity, but, in general, replacing it. It underestimated the role of external Divine assistance to man in the matter of Salvation, and assumed the presence in him of an internal opportunity for improvement, which is in his mind. The article shows that the ideas of the Cambridge Platonists, on the one hand, coincided with the Christian ones: they assumed that the selfish orientation for one's own good should be overcome, replaced by selfless love for God and people; that selfless love can only be the result of a person's experimental achievement of the absolute maximum of happiness, bliss. And also — that the achievement of this maximum is connected with deification — with going beyond the limits of ordinary human existence, with the experience of participation in the eternal and perfect divine reality. But, on the other hand, within the framework of their universal-theistic worldview, such a perspective of a person appeared to be not the only possible one. In it, the controversy of Plato and his student Aristotle about the direction of the realization of the inner form of a person as a rational being has acquired new relevance: "vertical" — heavenly, or "horizontal" — earthly. In the second case, the maximum of happiness continued to be understood as the achievement of inner peace, perfect harmony, but no longer required for its realization the*

fullness of the knowledge of God and the transcendence of the boundaries of human nature associated with it. It seemed possible for a person who is closed in his natural boundaries, to whom the reality of God is not clearly revealed; true, no longer in eternity, but in time; the maximum possible happiness turned out to be not absolute, but appeared as the sum of moments of happiness, the maximum possible in each specific situation throughout a human life. By achieving happiness as understood in this way, it was seen not to overcome the concentration on the satisfaction of selfish desires, as “binding” to the earthly and turning away from heavenly things, but to find an internal balance between the desires for absolute happiness in eternity and temporary happiness on earth; determination of the resultant for the “vertically” and “horizontally” directed passions of the individual. The satisfaction of earthly desires, the possession of “external” goods, in this case received no less legitimacy than the satisfaction of the inner intuition of the transcendent, rooted in the mind. The “responsibility” for achieving inner harmony was assigned precisely to the mind. At the same time, the ability to reflect on passions discovered in him acquired special significance. Reason in this capacity turned out to be an “intermediate instance” between them and the desire for the absolute maximum of the good, “decoding” this desire in relation to specific circumstances. Virtuous behavior, the restriction of individual desires for the sake of the common good, appeared in this context not as a consequence of selfless love, but as the result of reasonable calculation. The article concludes that, although the dilemma of Plato and Aristotle was resolved by the Cambridge theologians in favor of the former, they indicated the possibility of an Aristotelian alternative, which was recognized and further developed in the philosophy of rational egoism.

Keywords: Cambridge Platonists, Christianity, Universal Theism, Ethics, Reason, Boniform faculty, Right Reason, Rational Egoism.

For citation: Stella G. Gladysheva. Transformation of concepts of morality in the world view of the cambridge platonists: from the christian love to rational egoism // Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78). P. 47–62. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-47-62>.

Введение

XVII–XVIII вв. — время трансформации в понимании антропологических оснований нравственности: от христианской бескорыстной любви к разуму эгоистического индивида. Она происходила в русле мировоззренческого поворота — от христианской веры, где полнота человеческой реализации и полнота блаженства усматриваются во встрече с трансцендентным Богом, до светского взгляда на мир, где трансцендентная реальность «выносится за скобки», а полнота реализации

человека и максимум его счастья предстают имманентными земной, эмпирически воспринимаемой реальности.

Статья посвящена промежуточному мировоззрению, в рамках которого осуществлялся столь радикальный поворот. В нем парадоксально сочетались, с одной стороны, свойственное христианству утверждение о том, что целью человека является Бог, а с другой, оно приближается к просветительской трактовке человека как автономного от Бога существа, реализующего себя в рамках эмпирической действительности. Это мировоззрение представлено в XVII в. кембриджскими платониками — группой христианских теологов и философов, в большинстве своем, англиканских священников. В состав группы входили Бенджамин Уичкоут (1609–1683), Ральф Кадворт (1617–1688), Генри Мор (1614–1687), Джон Смит (1618–1652) и ряд других. В их философии, как и в их биографиях, отразился противоречивый дух времени. Так, они получили воспитание и образования в пуританском духе, но в зрелые годы относились к пуританству критически и составили ему оппозицию. Однако кембриджские платоники ясно сознавали, что живут «при дверях» секуляризации мировоззрения, и стремились ее предотвратить. Их трактовка христианства стремилась к преодолению конфессиональных рамок и приближалось к миропониманию, описываемому терминами «естественная религия» или «универсальный теизм» [7, с.42].

Путь сохранения религиозного мировосприятия они, как и другие выразители данной позиции, видели в его максимальном сближении с платонизмом и неоплатонизмом. Внимание представителей группы, начиная с ее основателя Б. Уичкоута, сосредотачивалось на внутренней стороне религии, касающейся богопознания, при умалении значения церковных таинств, межконфессиональных различий. Кембриджские платоники не случайно называли «латитюдерианами» — широкоглоточными [9, с.62–63].

Решающую роль в богопознании они уделяли человеческому разуму. На примере представителей кембриджского платонизма видно, что подмена христианства платоновской философией, проявлявшаяся в универсально-теистическом мировоззрении через утверждение решающей роли человеческого разума в его уподоблении Богу, сообщала импульс к трансформации мировоззрения от религиозного к секулярному. В рамках философии кембриджских платоников, в противоположность их собственному пониманию человека как религиозного по природе

существа, обнаруживается тенденция рассматривать его как существо, максимум реализации и максимум счастья которого не предполагает богопознания и преображения.

В свою очередь, парадоксальное, прежде всего, для самих «платоников» понимание человека как самодостаточного, сосредоточенного на себе индивида не менее парадоксально не исключало для них его направленности на общее благо, формирования у него нравственного сознания. Человеческий разум и здесь выступает достаточным основанием. Через рассмотрение трактовки человека и человеческого разума представителями кембриджского платонизма Р. Кадвортом и Г. Мором обосновывается вывод о том, мировоззрение английских богословов XVII века содержит в себе возможность перехода к новоевропейскому светскому мировоззрению и светской этике, получившей наиболее адекватное выражение в теории разумного эгоизма.

Универсальный теизм и христианство: общность и различия

Общность христианства и платоновской философии виделась «платоникам» в том, что условием для поворота от себялюбия к бескорыстной любви в обоих случаях предстает опытное познание абсолютного и совершенного начала бытия, движение к которому происходит в процессе преображения, или обожения (deification) [12, с.62]. Условием рождения нравственности, становления добродетелей в человеке признается смена внутреннего ориентира: от себялюбия до забвения себя в стремлении к благу других людей. По их мысли, для преображенного, воспринявшего в себя Абсолют человека желать всеобщего блага будет так же естественно, как для не преображенного — желать своего.

Первое принципиальное различие фиксируется в понимании Абсолюта: вместо христианского Троиинства Божественных Лиц появляется его трактовка в духе неоплатонизма: как безличного источника разумной силы (мировой души), созидающей мир, пребывающей в нем и возвращающейся к истоку. Божественное начало предстает имманентным всей природе и человеку.

Отсюда следует другое принципиальное отличие неоплатонизма и основанного на нем универсального теизма от христианства: в понимании человека. Имманентность божественного начала всем существам природного мира в виде мировой души становится обоснованием их «автоматической» внутренней активности по осуществлению изначально

заданной формы. В человеке ее действие проявляется в виде внутреннего стремления к обожению. При этом, вместо христианского понимания человека как существа, не способного к самостоятельному предпочтению добра и нуждающегося поэтому в Спасителе, утверждается онтологически обоснованная уверенность во внутренних силах, обеспечивающих преодоление эгоизма и становление добродетелей.

Ключевое положение состоит в том, что мировая душа направляет все в мире к осуществлению своей внутренней формы через желание максимума удовольствия.

Значимость разума в осуществлении внутреннего поворота, согласно основателю группы Б. Уичкоуту, должна состоять не столько в способности к рациональным суждениям, сколько в том, что в разуме содержится непосредственная интуиция Бога, позволяющая увидеть максимум удовольствия, полноты удовлетворённости именно в Нем.

Трактовка человеческого разума в моральной философии

Ральфа Кадворта

Утверждение о первостепенной значимости в человеческом разуме бессознательного влечения к Богу верно для большинства «платоников». В том числе, для тех, кто на первое место ставил интеллект, как, например, Р. Кадворт — автор «Трактата о вечной и неизменной морали». Согласно Кадворту, в основе нравственного отношения к жизни лежит ясное созерцание вечных и неизменных моральных идей, аналогичное ясности созерцаний в сфере математики. Именно из него у человека неизбежно возникает сознание обязанности следования им, осознанная направленность воли на общее благо.

Но в определении того, что определяет благое направление воли, стимулирует процесс превращения человека из себялюбца в альтруиста: ясное созерцание идей, или сила, бессознательно, но и безошибочно действующая в человеке сообразно им, Р. Кадворт предпочитал второй вариант ответа. Солидарность Кадворта в решении этого вопроса с большинством «платоников» выявило исследование его неопубликованных рукописей. Их исследователь, Джон Пассмор, отмечал: «Читатель «Трактата о вечной и неизменной морали» будет удивлен, обнаружив, что для Кадворта источник морального поступка представлен как определенного рода любовь — интеллектуальная страсть к Богу» [10, с.2].

Из «Рукописей» следует, что Р. Кадворт, вслед за Платоном, считал, что

человеческая душа состоит из «двух различных родов страсти» [10, с.3]: животной, душевной любви, с одной стороны, и высшей любви, с другой.

«Высшую любовь» Кадворт именует в рукописях по-разному: «сверхрациональным и сверхинтеллектуальным инстинктом», «принципом высшей интеллектуальной жизни», «интеллектуальным инстинктом божественной жизни» [10, с.3].

Указанные два вида любви, по Кадворту, направляют человека соответственно к мирским и небесным целям. Их направленности выглядят противоположными: первая предполагает узко-эгоистическую ориентацию, а вторая требует от человека полной бескорыстной самоотдачи. Но поскольку обе они представляют собой проявления одной космической силы, то противоположность неизбежно должна смениться гармонией. Водительство высшей любви должно быть предпочтительным, потому что она направляет к абсолютному максимуму блаженства. При этом, по Кадворту, если деятельность низшей любви проявляется таким образом, что человеку не нужно прилагать сознательных усилий для мотивирования себя к выполнению ее требований (например, есть пищу, когда голоден), то высшая любовь — это такое «мягкое, но золотое влечение» [10.4], в следовании которому человеку необходимо прилагать и свой труд, осуществляя сознательный выбор добра. Согласно Кадворту, божественный замысел состоит в том, что «... мы можем любить Бога, только приложив хотя бы небольшое усилие» [10, с.4], а не просто уступив Его всепоглощающему притяжению.

В данной концепции, напоминающей концепцию синергии Бога и человека [10, с.4] с одной стороны, важно, что Кадворт акцентирует возможность и даже необходимость проявления последним самостоятельного выбора в движении к осуществлению своей внутренней формы. Обозначение тенденции к утверждению человеческой самостоятельности особенно актуально в контексте мировоззренческой трансформации XVII–XVIII вв., ввиду доминирования в новоевропейской философии представления о человеке как об автономном субъекте. С другой стороны, не менее важна убежденность Кадворта, что стремление к высшей цели, заложенная в человеческом разуме, с неизбежностью поглощает направленность к низшему роду удовлетворенности: ведь совершенствование связано с усилением чувства наслаждения, а всякий регресс — с чувством неудовольствия. «Интеллектуальный инстинкт божественной жизни» представляет собой влечение к абсолютному максимальному удоволь-

ствию, длящемуся вечно, поэтому под его воздействием в человеке, в конце концов, не остается следа от прошлой эгоистической мотивации поступков.

Трактовка человеческого разума, предложенная Кадвортом, не допускает, что самостоятельный разумный выбор человека, направляемый стремлением Богу как к абсолютному максимуму удовольствия, может способствовать не преодолению эгоизма, а его оправданию. Такое допущение будет сделано, и, более того, принято за основу в теории разумного эгоизма.

Трактовка человеческого разума в моральной философии Генри Мора

Приближение мировоззрения кембриджских платоников к новоевропейскому секулярному мировоззрению и, одновременно, к этике разумного эгоизма становится более очевидным в концепции другого представителя группы — Генри Мора. Решающую роль здесь играет трактовка человеческого разума, изложенная им в трактате «*Enhiridion ethicum*». Она представляет собой развитие представлений о нем, общих для группы в целом, в том числе, для Р. Кадворта. Одно из положений учения Г. Мора, объединяющего его с другими «платониками», — о естественности и онтологической предопределённости преобразования человека. Трансформация от себялюбия к заботе об общем благе предстает у Мора результатом стремления к Богу как максимуму удовольствия, счастья: *«Удовольствие, ... это восстановление каждого создания из состояния несовершенного или противоестественного, к его собственной истинной природе»* [11, с.8]. *Счастье, согласно Мору, возникает «из чувства добродетели, из соображения (действий) с правилами добродетели»* [11, с.7]. *Оно состоит «не в действии как таковом, а в удовольствии, которое есть главное совершенство и смысл действия».* Согласно Мору, совершенное человеческое существо — рациональное и добродетельное — бессмертно, поэтому удовольствие совершенного существа длится вечно.

Разум важен Мору, как и всем остальным представителям группы, именно в роли «вместилища» космической силы, естественно влекущей человека к уподоблению Богу. У Мора эта сила именуется *благообразной способностью* (*boniform facility of the soil*). Эта *«наиболее возвышенная и наиболее божественная» способность разума* «позволяет нам различать не только просто и абсолютно наилучшее, но и любить его, и иметь удовольствие в нем одном» [11, с.8]. Таким образом, благообразная способ-

ность Мора, подобно «сверхинтеллектуальному инстинкту» Кадворта, предстает «генеральным вектором», аккумулирующим все стремления человека в направлении к трансцендентной реальности.

Специфика позиции Мора обнаруживается там, где им рассматривается роль человеческого разума в практическом осуществлении этого генерального направления в конкретных ситуациях. Мор вводит представление о присутствии в нем особой посреднической «инстанции» между благообразной способностью и страстями, называемой им Right Reason. «Мор усложняет понимание моральной способности, различая в ней разум, с помощью которого человек непосредственно осознает абсолютно доброе в поступках, и благообразную способность (Boniform faculty), посредством которой он переживает обусловленное таким осознанием особое удовольствие». О. В. Артемьева в приведенной цитате из статьи «Проблема моральной способности в этике Нового времени» переводит словосочетание Right Reason одним словом — «разум», [5, с.75]. На наш взгляд, его также можно перевести как «здравый смысл».

Введение Мором промежуточной инстанции здравого смысла в структуру разума можно рассматривать как развитие мысли Р. Кадворта о необходимости самостоятельных усилий человека, влекомого высшей любовью к осуществлению своей формы. Оно призвано ответить на возникающий в рамках платоновской антропологии вопрос: как именно действием интеллектуальной любви (в данном случае, называемой благообразной способностью) приводятся к единству многообразные человеческие страсти; и помочь преодолеть трудность, заключающуюся в том, что в начале пути совершенствования человек направляется не отчетливыми моральными идеями (это вообще доступно лишь немногим), а лишь интуитивным чувством. Здравый смысл (Right Reason) — это способность, на основе благообразной способности, осуществлять рефлексию над своими страстями, чтобы предстать в виде «мягкой силы», координирующей и упорядочивающей все их многообразие, направляющей к внутренней гармонии в максимально возможной степени в каждой конкретной ситуации. Г. Мор удачно называет здравый смысл «регентом». «Но поскольку никто не может слышать мотивов и указаний этой божественной способности (Boniform Faculty), кроме тех, кто достиг этого тщательным применением (упражнением), мы должны найти прибежище в некоем срединном принципе, который служил бы нам, как Меркурий в старину, переводчиком между Богом и человеком.

И таковым мы полагаем то, что называем (Right Reason) здравый смысл» [11, с.12]. Согласно Мору, благообразная способность — это склонность к общему (General) благу, а здравый смысл (Right Reason) — к частному (Particular) благу [11, с.12]. Здравый смысл предстает вознесенным над страстями независимым наблюдателем, третейским судьей.

Трактат содержит детальную классификацию человеческих страстей, позаимствованную, по собственному признанию Мора, у Декарта [11, с.26], а именно из его последнего труда «Страсти души». По Мору, здравый смысл осуществляет оценку последствий человеческих действий с целью определения наилучшего внутреннего баланса, однако важно уточнить: абсолютный максимум счастья достигается в вечности, но продвижение к нему происходит во времени. Приближение к абсолютному счастью, таким образом, состоит в череде счастливых моментов. Отсюда возможна корректировка понимания счастья. Акцент может быть сделан на том, что оно — максимум блаженства в вечности, но и на том, что оно представляет собой мирное, уравновешенное внутреннее состояние индивида на протяжении его земной жизни.

Утверждение идеи, что трактовка человеческого разума Г. Мором вплотную приближается к повороту к новоевропейскому взгляду на мир, к соответствующей антропологии и этике, можно обосновать следующим образом: здравый смысл, согласно Мору, обеспечивает баланс страстей души, внутреннюю гармонию, будучи направляем благообразной способностью. Но возникает вопрос: должно ли ее водительство обеспечивать выход человека к трансцендентному уровню бытия? Мор открывает возможность увидеть ее роль не в этом, а в том, чтобы направлять «регента» к обеспечению максимума земного счастья. Позиция Мора обнаруживает, таким образом, неоднозначность. С одной стороны, как отмечалось выше, она — вполне платоновская. Но, с другой, — в «Энхиридионе» не случайно очень часто упоминается ученик и оппонент Платона — Аристотель. В трактате актуализируется оппозиция «Платон — Аристотель» по вопросу о назначении человека, вектора осуществления его внутренней формы. Для Аристотеля, по сравнению с Платоном, земная жизнь имеет значительно большую ценность. Он подчеркивает не устремленность природного космоса к своему разумному началу, а напротив, проявленность *божественных полноты и совершенства на Земле*. Интуиция абсолютного блага важна Аристотелю для определения меры, золотой середины в каждом конкретном случае. Нельзя не

заметить, что Г. Мор не просто цитирует Аристотеля, но и одобряет его позицию. *Следует отметить, что для Мора очевидна неустойчивость позиции Аристотеля, к которой он относится сочувственно, впрочем, она очевидна и для самого Аристотеля, который, развивая свою мысль на протяжении всей «Никомаховой этики», в последней, десятой главе неожиданно принимает сторону Платона [6, с.34–35].*

У платоника Г. Мора нельзя обнаружить открытого признания предпочтения позиции Аристотеля. Но важно обозначение такой перспективы, когда благообразная способность не влечет к выходу за пределы собственных границ, как и границ земной реальности, а лишь выступает ориентиром для здравого смысла, присущего твердо стоящему на земле индивиду в виде интуиции внутренней гармонии, направляющей его к поиску ее максимума в каждый момент времени. Здравый смысл также призван соотносить достижение его индивидуального счастья с благом общества. Здесь важно отметить, что ввиду отсутствия ясного и отчетливого созерцания вечных и неизменных моральных принципов, здравый смысл самостоятельно вырабатывает суждения о морально должном, общепринятом. Так, в качестве нормы может выступать принцип, известный благодаря И. Бентаму — представителю утилитаризма (течения, родственного разумному эгоизму): «наибольшее счастье для наибольшего числа людей» [4, с.297].

Развитие трактовки человеческого разума Генри Мора в этике разумного эгоизма Адама Смита

«Аристотелевская» позиция, обозначенная Г. Мором, но не получившая определенной поддержки среди кембриджских платоников, была поддержана и развита создателями теории разумного эгоизма. Так, в этической концепции А. Смита — одного из главных представителей этой теории, цель добродетельной жизни — счастье, как и у кембриджских платоников, предстает результатом достижения внутренней гармонии человека, ценной самой по себе. Смит, в отличие от платоников, не связывает ее с познанием трансцендентной реальности, поэтому он не рассматривает в качестве ориентира вечные и неизменные идеи морали. Первостепенная роль в достижении счастья, согласно его моральной философии, принадлежит некой особой внутренней «инстанции», как бы со стороны наблюдающей за жизнью души и корректирующей ее. У Смита обнаруживается характеристика этой способности, близкая

к разуму-регенту, то есть к «здравому смыслу» Генри Мора.

«Смит признает роль разума в морали как познавательной способности, благодаря которой, посредством индукции, обобщаются различные события на предмет их соответствия или несоответствия моральным способностям (*moral Faculties*) человека и формулируются общие правила. Поскольку правила постигаются разумом, то создается впечатление, что именно разум является источником этих правил. Однако правила формулируются разумом на основе первичных представлений о правильном (*right*) и неправильном (*wrong*), которые постигаются не разумом, а «непосредственным чувством и переживанием», которое в каждом конкретном случае влечет нас к добродетели и отвращает от порока» [1, с.100].

Ориентация Смита на внутреннюю гармонию без выхода к трансцендентному уровню бытия не позволяла рассматривать нравственность как результат смены внутреннего ориентира с себялюбия на любовь к другим; вела к положительной оценке себялюбия. При этом, ориентация на внутреннюю гармонию в качестве самодостаточного критерия позволила А. Смиту избежать сведения счастья «эго» к пользе и успеху, не допустить оценивания его по внешнему критерию пользы, как это произошло при развитии концепции разумного эгоизма в сторону утилитаризма, в частности, у И. Бентама. Однако Смит критиковал и христианский этос бескорыстной любви. Полемизируя с Хатчесоном, он отмечал, что в христианском понимании морали «примесь личной выгоды, подобно примеси в фальшивой монете, уничтожает или по крайней мере уменьшает ее достоинство» [8, с. 302], что в христианстве «себялюбие не может быть добродетелью, в какой бы степени оно ни проявлялось и какое бы направление ни придавало оно нашим поступкам». Смит полагал, что христианская любовь, ориентированная исключительно на другого, как на цель, нарушает баланс добродетелей.

Заключение

В настоящей статье философия кембриджских платоников представлена как переходное мировоззрение. Показано, что интерпретация христианства в духе универсального теизма, тенденция к отождествлению его с неоплатонизмом открывала возможность трансформации в представлениях об основаниях нравственности; поворота от христианской бескорыстной любви к разумному эгоизму. На примере концепций

Р. Кадворта и Г. Мора прослежен ее путь. Во-первых, показано, что при сохранении общности неоплатонического и христианского подходов к представлению о восхождении человека от сосредоточенности на собственном благе к заботе о благе всеобщем, к трактовке христианства в духе универсального теизма есть существенные изменения: цель человека — полнота счастья, блаженство, которое предстает результатом достижения внутренней гармонии в опыте богопознания, но при этом преуменьшается значение помощи Бога в нем. Решающая роль в этом процессе обоими «платониками» придается человеческому разуму. Разум, с одной стороны, рассматривается как вместилище разумной души, направляющей человека к обожению без осознания, как стремление к максимуму удовольствия, счастья. С другой стороны, и Кадворт, и Мор признавали необходимость самостоятельных человеческих усилий для реализации этого стремления и достижения внутренней гармонии. В моральной философии Г. Мора источником самостоятельности в человеческом разуме выступает здравый смысл: способность к рефлексии над внутренними движениями души, направления их к балансу на основе силы, интуитивно и бессознательно влекущей к полноте осуществления — благообразной способности. Внутренняя гармония, обеспечиваемая здравым смыслом, подразумевала баланс всех страстей души: не только интеллектуальной любви, влекущей к Богу, но и направляющих к удовлетворению телесных потребностей. Выход к трансцендентному уровню бытия в этом случае оказывался под вопросом. В рамках моральной философии Г. Мора вновь стала актуальной полемика Платона и Аристотеля о назначении человека, полноте осуществления его внутренней формы. При доминировании среди кембриджских богословов утвердительно платоновского ответа, сообразного христианству, в моральной философии Г. Мора обнаруживается возможность аристотелевского варианта ответа об относительной самостоятельности морали, основу которой следует видеть в социальной, а не в метафизической сфере. Интуиция трансцендентного оказывается в этом случае важна в качестве ориентира для здравого смысла — «промежуточной» инстанции между благообразной способностью и страстями, способности к рефлексии над последними, «незаинтересованного наблюдателя, третейского судьи», устанавливающего нормы поведения. Эти нормы предстают не как абсолютные принципы, укорененные в разуме Бога, а как относительные, установленные разумом человека в результате

анализа конкретных обстоятельств. На примере этического учения Адама Смита подтверждается вывод о том, что возможность поворота к аристотелевской трактовке морали, открытая в трактате Г. Мора «Enhiridion ethicum», была реализована в создании теории разумного эгоизма. В этой теории человеческий разум представал автономной инстанцией, определенно замещающей Бога в направлении человека к максимуму счастья. При этом под вопросом оказалось представление о необходимости преодоления себялюбия и обретения бескорыстной любви. Оно сменилось другим — о возможности сохранения ориентации на собственное благо. Гармония индивидуального и общего блага предстала результатом рефлексивной деятельности человеческого ума, вырабатывающего нормы оптимального поведения индивида в обществе. В теории разумного эгоизма была использована возможность трактовки нравственности как результата разумного расчета, обозначенная в моральной философии кембриджских платоников.

Литература

1. *Апресян Р. Г.* Понятие «Надлежащее» в «Теории нравственных чувств» Адама Смита [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-nadlezhashee-v-teorii-nravstvennyh-chuvstv-adama-smita> (дата обращения: 03.03.22).
2. *Апресян Р. Г.* Понятие морального чувства в этике Фрэнсиса Хатчесона (ранний период) с. 170–200 // *Этическая мысль*. М.: Институт философии РАН. Т. 15. 368с С. 174.
3. *Апресян Р. Г., Прокофьев А. В.* Эгоизм [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7182> (дата обращения: 03.03.22).
4. *Апресян Р. Г.* «Наибольшее счастье наибольшего числа людей» // *Этика. Энциклопедический словарь*. М.: Гардарики, 2001. С. 297–298.
5. *Артемова О. В.* Проблема моральной способности в этике Нового времени // *Этическая мысль*. 2018. Т. 18. № 2. С. 72–85
6. *Базулева Т. Л.* «Никомахова этика» Аристотеля как отражение исторического кризиса эпох // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017. № 8. С. 33–40.
7. *Дильтей В.* Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. М.-Иерусалим Университетская книга, Гешарим 2000 г. 464 с.
8. *Смит А.* Теория нравственных чувств. М.: Республика, 1997. 351 с.
9. *Cragg Gerald R.* From Puritanism to the Age of Reason. L., 1966. 299 p.
10. *Leech, D.* Cudworth on superintellectual instinct as inclination
11. to the good // 2017British Journal for the History of Philosophy. 2017. 25(5). С. 954–970.
12. *More H.* Enhiridion ethicum. The Facsimile Text Society, N. Y., 1930. 126 p.

13. *Whichcote B.* The Manifestation of Christ and the Deification of Man // *The Cambridge Platonists* / ed. by C. A. Patrides. L.: Arnold, 1969. P. 62–76.

References

- *Apresyan R. G.* Ponyatie «Nadlezhaschee» v «Teorii npravstvennyh chuvstv» Adama Smita [‘Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-nadlezhaschee-v-teorii-npravstvennyh-chuvstv-adama-smitya> (data obrascheniya: 03.03.22). [In Rus].
- *Apresyan R. G.* Ponyatie moral’nogo chuvstva v `etike Fr`ensisa Hatchesona (rannij period) s.170–200 // `Eticheskaya mysl’. M.: Institut filosofii RAN. T.15. 368 s. S.174. [In Rus].
- *Apresyan P. G., Prokof`ev A. V.* `Egoizm [‘Elektronnyj resurs]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7182> (data obrascheniya: 03.03.22). [In Rus].
- *Apresyan R. G.* «Naibol’shee schast’e naibol’shego chisla lyudej» // `Etika. `Enciklopedicheskij slovar’. M.: Gardariki, 2001. S. 297–298. [In Rus].
- *Artem`eva O. V.* Problema moral’noj sposobnosti v `etike Novogo vremeni// `Eticheskaya mysl’ 2018. T. 18. № 2. S. 72–85. [In Rus].
- *Bazuleva T. L.* «Nikomahova `etika» Aristotelya kak otrazhenie istoricheskogo krizisa `epoh //Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul’turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2017. № 8. S. 33–40. [In Rus].
- *Dil’tej V.* Vozzrenie na mir i issledovanie cheloveka so vremen Vozrozhdeniya i Reformacii. M.— Ierusalim: Universitetskaya kniga; Gesharim, 2000. 463 s. [In Rus].
- *Smit A.* Teoriya npravstvennyh chuvstv. M.: Respublika, 1997.— 351 s. [In Rus].
- *Cragg Gerald R.* From Puritanism to the Age of Reason. L., 1966. 299 p.
- *Leech D.* (2017). Cudworth on superintellectual instinct as inclination to the good //British Journal for the History of Philosophy, 25(5), 2017 954–970.
- *More H.* Enhiridion ethicum. The Facsimile Text Society, N. Y., 1930. 126 p.
- *Whichcote B.* The Manifestation of Christ and the Deification of Man // *The Cambridge Platonists* / ed. by C. A. Patrides. L.: Arnold, 1969. P. 62–76.

Информация об авторе

С. Г. Гладышева — кандидат философских наук, доцент РТУ МИРЭА, Москва, Россия

Information about the author

Stella G. Gladysheva — PhD (Philosophy), Associate Professor of MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 18.02.22; одобрена после рецензирования 05.03.2022; принята к публикации 09.03.2022.

The article was submitted 18.02.22; approved after reviewing 05.03.2022; accepted for publication 09.03.2022.

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.63–78.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P.63–78. (In Rus)

Научная статья

УДК 1:091

<https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-63-78>

Философские проекты Л. Витгенштейна и М. Хайдеггера в 1920-е годы: сравнительный анализ



И. М. Макарьев

Игорь Викторович Макарьев

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государствен-
ный университет», Москва, Россия

E-mail: iv.makarev@mpgu.su

ORCID: <http://orcid.org/965812>

***Аннотация.** В статье обсуждается возможность сравнительного анализа философских идей раннего Витгенштейна, в первую очередь представленных в «Логико-философском трактате», и философских идей раннего Мартина Хайдеггера, представленных в его статьях, лекциях и работе «Бытие и время». Учитывая масштаб влияния двух философов на философскую мысль XX века, их роль в становлении двух основных ее традиций — аналитической (англоязычной) и феноменолого-герменевтической (немецкой), автор называет их философские концепции проектами. В качестве события, внутри которого могут быть сопоставлены эти два проекта, в статье предлагается рассматривать «смену научно-гуманитарной парадигмы», которая произошла в европейской (преимущественно в немецкой) философии в 1910–20-е годы, «революцию в способе мышления». Прослеживается эволюция отношения в западной и отечественной философии к самой возможности сравнения как философских взглядов Витгенштейна и Хайдеггера, так и соответствующих философских направлений. Основания для*

Философские проекты Л. Витгенштейна и М. Хайдеггера в 1920-е годы ...

обнаружения их сходства автор видит как в определенных совпадениях в биографиях двух философов, так и в их программных установках. В статье выделяются основные линии сопоставления, позволяющие говорить о сходстве этих установок: отношение к позитивизму и “де-скриптивизму”, теоретическому мышлению и научному разуму. Особое внимание уделяется трактовке Витгенштейном и Хайдеггером языка, его отношения с миром. Выявляются также и принципиальные различия во взглядах обоих философов. Автор связывает эти различия как с фактами их жизни — существенным различием в характере полученного философского образования, так и с вытекающим из этого различным отношением Витгенштейна и Хайдеггера к проблемам логики и истории.

Ключевые слова: Хайдеггер, Витгенштейн, лингвистический поворот, прагматический поворот, логика, логический позитивизм, традиция, язык, наука, история.

Для цитирования: Макарьев И. В. Философские проекты Витгенштейна и Хайдеггера в 1920-е годы: сравнительный анализ // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С 63–78. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-63-78>

Original article

PHILOSOPHICAL PROJECTS OF L. WITTGENSTEIN AND M. HEIDEGGER IN 1920-S: A COMPARATIVE ANALYSIS

Igor V. Makaryev

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Moscow, Russia

Abstract. *The article discusses the possibility of a comparative analyses of the philosophical ideas of early Wittgenstein, primarily presented in the “Tractatus Logico-Philosophicus”, and the philosophical ideas of early Heidegger, presented in his articles, lectures and work “Being and Time”. Given the scale of the influence of the philosophers on the philosophical thought of the twentieth century, their role in the formation of its two main traditions — analytical (English) and phenomenological-hermeneutic (German), the author calls their philosophical concepts projects. As an event within which these two projects can be compared, the article proposes to consider the “change in the scientific and humanitarian paradigm” that took place in European (mainly German) philosophy in the 1910-s and 1920-s, “revolution in the way of thinking”. The evolution of attitudes in Western and Russian philosophy towards the very possibility of comparing both the philosophical views of Wittgenstein and Heidegger and the corresponding philosophical trends is traced. The author sees grounds for discovering their similarities both in certain coincidences in the biographies of the two philosophers, and in their program settings. The article*

highlights the main lines of comparison that allow us to talk about the similarity of these attitudes: towards positivism and «descriptivism», theoretical thinking and scientific reason. Particular attention is paid to Wittgenstein and Heidegger's interpretation of language, its relationship with the world. Fundamental differences in the thinking of both philosophers are also revealed. The author connects these differences both with the facts of their life — a significant difference in the nature of the philosophical education received, and with the resulting different attitude of Wittgenstein and Heidegger to the problems of logic and history.

Keywords: Heidegger, Wittgenstein, linguistic turn, pragmatic turn, logic, logical positivism, tradition, language, science, history.

For citation: Makaryev I. V. Philosophical projects of L. Wittgenstein and M. Heidegger in 1920-s: a comparative analysis // *Values and Meanings/ Tsennosti I Smysly*. 2022. No.2 (78). P. 63–78. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-63-78>

Введение: постановка проблемы

В 2021 году исполнилось сто лет со дня выхода в свет одного из самых влиятельных и загадочных философских текстов XX века — «Логико-философского трактата» Людвиг Витгенштейна (1889–1951), выдающегося мыслителя, «учение которого бесспорно принадлежит к числу высочайших достижений мировой культуры и оказывает колоссальное влияние на проблематику и стиль философствования XX века» [9, с. VII]. Первоначальная позиция Витгенштейна, сформулированная им в «Дневниках 1914–1916 годов», написанных в окопах «Великой войны», нашла свое наиболее развитое и законченное выражение именно в «Логико-философском трактате», поэтому он справедливо считается главным текстом молодого Витгенштейна.

Благодаря переводу «Трактата» на английский язык и введению к его англо-немецкому изданию 1922 года, написанному Бертраном Расселом, имя Витгенштейна стало широко известно в англоязычном философском мире. «Трактат» вызвал бурную полемику, в которой, однако, Витгенштейн, будучи уверен, что «поставленные в нем проблемы решены окончательно» [6, с. 34], не принял никакого участия. Разработкой основных идей «Трактата» занялись, как известно, философы «Венского кружка», благодаря которому он, вероятно, и стал одним из самых влиятельных философских текстов. Это же дало повод и причислять иногда автора «Трактата» к логическим позитивистам (каким он никогда не был).

Одной из немногих книг, которая по степени влияния и значения для

философии XX века могла бы бросить вызов «Логико-философскому трактату» Людвига Витгенштейна, была работа Мартина Хайдеггера «Бытие и время» (1927), которая для «континентальной» философской традиции сыграла такую же определяющую роль, что и «Трактат» для англосаксонской философской традиции. Не одно поколение европейских философов буквально выросло на этой работе; различные философские направления — экзистенциализм и философская герменевтика, постструктурализм и постмодернизм — многим обязаны философским идеям «Бытия и времени».

Отсюда вытекает возможность философского исследования параллелей между ранним Витгенштейном и ранним Хайдеггером. Таких параллелей даже в их биографиях можно выявить немало: опыт участия в Первой мировой войне; грандиозный успех главной книги раннего периода и, одновременно, ощущение непонимания собственной позиции, выраженной в ней; драматические решения после опубликования главной книги: уход Витгенштейна из философии и вступление Хайдеггера в нацистскую партию; наконец, попытки всю оставшуюся жизнь скорректировать выводы, изложенные в главных книгах раннего периода, в главных книгах второго периода — в «Философских исследованиях» (Витгенштейн) и «К философии (О событии)» («Beiträge») (Хайдеггер).

В то же время известно, что Витгенштейн и Хайдеггер никогда не встречались, очень мало интересовались исследованиями друг друга и, судя по всему, друг друга даже не читали. Как справедливо отмечает С. В. Никоненко, «авторам сопоставлений Хайдеггера и Витгенштейна» необходимо постоянно держать в поле своего внимания «факт отсутствия прямого контакта учений двух мыслителей, что порождает определенные натяжки» [15, с. 877]. Различий между их биографиями и философскими позициями не меньше, если не больше, чем перечисленных выше сходств.

Целью данной статьи является сравнительный анализ философских проектов раннего Витгенштейна и раннего Хайдеггера как представителей двух великих философских традиций в европейской философии: аналитической (англоязычной) и феноменолого-герменевтической (немецкой). Из данной цели вытекают две основные задачи. Во-первых, делается попытка определить эти традиции и постараться ответить на вопросы, когда эти традиции разошлись и возможен ли некий их синтез. Во-вторых, посмотреть на «Логико-философский трактат» и «Бытие и время» как на развитие некоторых программных положений двух философов.

В западной философии долгое время сопоставление философских проектов молодых Витгенштейна и Хайдеггера представлялось невозможным, как невозможной представлялась и встреча философских традиций, родоначальниками или представителями которых их традиционно считают: аналитической философии (Витгенштейн) и феноменолого-герменевтической (Хайдеггер). Ситуация начинает меняться в 1960-е годы с появлением трудов немецкого философа К.-О. Апеля, в которых намечается некий синтез этих позиций. Ответ с англоязычной стороны последовал в конце 1970-х годов, когда Ричард Рорти опубликовал свою знаменитую книгу «Философия и зеркало природы» (1979), в которой он представил «Витгенштейна, Хайдеггера и Дьюи как философов, чья цель заключалась в наставлении — в том, чтобы помочь их читателям, или обществу в целом, порвать с устаревшими словарями и подходами... Каждый из них в свои ранние годы пытался найти новый способ сделать философию дисциплиной «оснований»...» [17, с. 16]. Такое «и» между именами Хайдеггера и Витгенштейна, еще недавно невозможное, стало знаковым и повлекло за собой постепенный, но решительный интерес друг к другу представителей обеих традиций.

В отечественной философии за последние годы вышло несколько важных статей, посвященных как непосредственному анализу философских концепций Витгенштейна и Хайдеггера (в основном, сосредоточенных на проблемах языка) [5; 13], так и концептуальному сравнению позиции Витгенштейна с позицией философов, близких Хайдеггеру: например, с Гадамером [8]. Отдельно необходимо выделить статью С. В. Никоненко, где дан интересный сравнительный анализ концепций Витгенштейна и Хайдеггера в контексте отечественной философской традиции [15]. Особое место в изучении позиций двух мыслителей занимают работы В. В. Бибикина [3; 4], который читал лекции и по философии раннего Хайдеггера, и по философии раннего Витгенштейна, которые затем были изданы в виде отдельных книг.

Вместе с тем, и сегодня существует мнение, что никакой встречи между традицией Хайдеггера и традицией Витгенштейна не произошло. По мнению А. Л. Никифорова, Людвиг Витгенштейн — «плохо знавший философию инженер, косноязычный, неспособный написать связного текста автор, философ, опубликовавший всего лишь одну, лишнюю философского содержания работу» [14, с. 169], — оказал и продолжает оказывать влияние только на одну философскую традицию — традицию

аналитической философии, «представители других философских школ — сторонники Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, К. Поппера — о Витгенштейне не упоминают» [14, с. 170]. Вопреки этому резкому, эпатирующему читателя мнению А. Л. Никифорова попробуем все-таки сравнить философские взгляды ранних Витгенштейна и Хайдеггера.

Результаты исследования

Проведение данного сравнения, на наш взгляд, может стать плодотворным, если найти такое большое «событие», внутри которого эти философские проекты сформировались и вообще оказались возможными. Таким событием, как представляется, была та «смена научно-гуманитарной парадигмы», которая произошла в европейской (преимущественно в немецкой) философии в 1910–1920-е годы и которую разные известные деятели XX века называли по-разному: «столетнее десятилетие» (выражение Евгения Замятина), «час Везувия» (Мартин Бубер), «удар грома» (Томас Манн в конце «Волшебной горы»), «переход от мира науки к миру жизни» (Г.— Г. Гадамер) [11]. Этому же посвящена совсем недавно вышедшая на русском языке работа Вольфрама Айленбергера «Время магов. Великое десятилетие философии. 1919–1929», где Витгенштейн и Хайдеггер (вместе с Кассирером и Беньямином) называются «магами», а время этой революции обозначено как 1919–1929 годы — как раз годы, когда вышли «Логико-философский трактат» (1921) и «Бытие и время» (1927) [1].

В центре данной революции стояла проблема радикальной «трансформации философии», по выражению Карла Отто Апеля, когда в работах Эдмунда Гуссерля и его учеников, Мартина Хайдеггера и его учеников, в работах Карла Ясперса, Мартина Бубера, Фердинанда Эбнера, Франца Розенцвейга, Ойгена Розенштока-Хюсси и многих других началась критика классического идеализма и утопизма, которая, в свою очередь, привела к критике или вообще отказу от основных проблем и категорий классической философии, таких, как: «субстанция», «материя», «субъект», «объект», «теория», «опыт», «разум», «познание», «сознание», «метод» и «наука» — все это было поставлено под сомнение или вообще отброшено.

Таким образом, и Витгенштейн, и Хайдеггер могут быть представлены как философы «революции в способе мышления», радикальной переориентации философии. О каких же более конкретных проявлениях

сходства в их мышлении можно говорить?

В статье «Сравнительный анализ учений Хайдеггера и Витгенштейна в контексте российской философской традиции» С. В. Никоненко выделяет шесть таких пунктов, или принципов: «отсутствие обращенности к доказательству», так как и Витгенштейн, и Хайдеггер «стремятся показывать, а не доказывать»; оба критикуют позитивизм и «дескриптивизм», скептически относясь к «позитивистским воззрениям о возможности «простых описаний» науки»; оба понимают философию как «деятельность по разъяснению фундаментальных затруднений», что является следствием «обращения к практике» и «критическому отношению к теории»; и Витгенштейну, и Хайдеггеру свойственна «принципиальная несистематичность», философские устремления обоих мыслителей находятся в «состоянии вечного становления», поэтому их поиски невозможно представить в виде таких «законченных в себе сущностей», как «философия Хайдеггера» и «философия Витгенштейна»; оба философа «понимают язык, исходя из его естественности» и дают «символическое понимание языка и мира»; наконец, и Витгенштейн, и Хайдеггер «стремятся найти изначальный, эйдетический образ языка», трактуя его как «целостный и фундаментальный феномен», рассмотрение которого во многом исчерпывает саму сферу философии [15, с. 881–882].

Опираясь на эти шесть пунктов и одновременно критически отталкиваясь от них, попробуем проанализировать сходства и различия в позициях ранних Витгенштейна и Хайдеггера. Начнем со знаменитого «лингвистического» поворота, который, с одной стороны, определил мышление обоих философов, а с другой, был во многом ими самими «создан». Оба они не просто крупные представители «философии языка», их «невозможно представить вне стремления обрести языковой эйдос» [15, с. 882], поэтому этот «лингвистический поворот» связан с попыткой обоих философов ответить на вопрос: что существует общего (и существует ли вообще) у языка и действительности?

Свою главную задачу ранний Витгенштейн определил в Дневнике за 1915 год: «объяснить природу предложения» [22, с. 113], и решение ее он дает в «Трактате»: «Предложение — образ действительности» [6, с. 74]. Осмысливая корреляцию «язык — действительность», Витгенштейн концентрирует внимание на возможности определить «границу мыслимому и тем самым немислимому» [6, с. 90], то есть тем, что «может быть сказано ясно» [там же] и, соответственно, выражено в логически

четкой форме знания о мире, и тем, что должно быть достигнуто иначе, чем в виде знания. Поскольку «мир есть совокупность фактов, а не предметов» [6, с. 36], в языке только факты и могут быть представлены и описаны. Скорее всего, этими утверждениями Витгенштейн хочет сказать, что его волнует не только то, что мы можем знать о мире, но, прежде всего, чем этот мир является и какова его структура. Если предложения отображают факты, то и мир, который определяется ими, и язык как совокупность предложений имеют такую же структуру, как и мир, поскольку «логический образ может отображать мир» [6, с. 48].

Хайдеггеровское понимание языка, наиболее лаконично (и, одновременно, загадочно) выраженное в знаменитой фразе из «Письма о гуманизме» (1947) — «Язык есть дом бытия» [19, с. 203], можно попробовать объяснить следующим образом. Язык — это способ мироистолкования и миропонимания, который больше любого субъективного представления и понимания и который предшествует любой рефлексии об этом мире. Язык — это то, внутри чего человек понимает себя и окружающий себя мир, вот почему, как отмечал ученик Хайдеггера Г.-Г. Гадамер, «мышление всегда движется в колее, пролагаемой языком» [7, с. 24].

Насколько в понимании языка совпадают позиции Витгенштейна и Хайдеггера? Ответ на этот вопрос зависит от того, как мы понимаем эти позиции, и, прежде всего, позицию Витгенштейна. Односторонней представляется сегодня понимание раннего Витгенштейна сквозь призму логического позитивизма, а значит, и понимание его как представителя «лингвистического инструментализма» (язык только лишь инструмент нашего мышления) тоже представляется некорректным.

Упомянутое выше мнение об «обращении к практике» обоих мыслителей, можно подкрепить и утверждением Е. В. Борисова об их участии в «прагматическом повороте» — «в исследованиях обоих авторов тематизируется холистичность, медиальность, фактичность и перформативность значения — характеристики, определяющие прагматический сдвиг в философской семантике», что, в свою очередь, приводит к сближению (прежде всего, теории языковых игр позднего Витгенштейна и фундаментальной онтологии Хайдеггера) двух интересующих нас традиций — аналитической философии и феноменолого-герменевтической. Центральным для Витгенштейна в «Логико-философском трактате» является «принцип контекстуальности», который изначально восходит к работе Г. Фреге «Основоположения арифметики», где он применялся

по отношению к числу. У раннего Витгенштейна, по мнению Борисова, этот принцип становится более универсальным и всеохватывающим и относится к «несамодостаточности значения имени» и «его зависимости от смысла предложения» (курсив в тексте — И.М.) [5, с. 38].

Следующий важный пункт сравнения — критическое отношение обоих мыслителей к теории и науке и, соответственно, радикальное дистанцирование от трактовки как теории и науки самой философии.

Как справедливо отмечает М. С. Козлова, представление о Витгенштейне как о «типичном мыслителе сциентистского типа, считающем философию бессмысленной и неприязненно к ней относящемся» [9, с. XIII], сегодня уже не могут считаться корректными. Достаточно открыть дневник Витгенштейна за 1914–1916 годы, чтобы убедиться, какое количество этических, эстетических и экзистенциальных проблем волновало его автора: постоянная неуверенность в себе, мысли о самоубийстве, беспокойные попытки найти свое место в философии и вообще в жизни, физические и моральные тяготы «Великой войны» и многие другие. Более того, эти дневниковые записи заставляют по-новому взглянуть и на некоторые афоризмы самого «Трактата»: как на бывшие долгое время на периферии исследовательского интереса (например, «Мир счастливого совершенно другой, чем мир несчастного» [6, с. 214] или «Смерть — не событие жизни. Смерть не переживается» [там же], так и на его знаменитый заключительный афоризм («О чем невозможно говорить, о том следует молчать») [6, с. 218]. В результате этого «Логико-философский трактат» теперь можно прочитать не только как «манифест новой, не ангажированной традиционными философскими проблемами науки» и не только как «философское руководство для носителя нового научного духа» [23, с. 280], а и как такую философскую постановку проблем, где «этика и эстетика едины» [6, с. 212] и выдвинуты на первый план.

Но, несмотря на отказ Витгенштейна от создания некоей законченной философской системы (такой отказ, как мы постарались показать выше, был в духе самой эпохи), о его «принципиальной несистематичности» [15, с. 882] говорить все-таки нельзя. За эмоциональной насыщенностью его дневников, за сложной афористичностью «Трактата», в «Лекции по этике» (1929 или 1930) можно увидеть некоторое единство замысла, просто это единство замысла принципиально незавершено и незакончено, пока длится та или иная человеческая жизнь. В это единство за-

мысла, как мы видели, вплетены экзистенциальные, антропологические, этические, эстетические проблемы, но от этого, как представляется, Витгенштейн не становится ни экзистенциалистом, в духе Ж.-П. Сартра, ни персоналистом, в духе Э. Мунье. Философский замысел раннего Витгенштейна — это попытка соединения научных и экзистенциальных проблем в грандиозном синтезе.

Представления о Хайдеггере как «немецком Бердяеве» или «немецком Шестове», который отвергает науку и философию как науку, тоже сегодня должны быть подвергнуты тщательному пересмотру [16]. Основания для подобных утверждений: стиль философских размышлений Хайдеггера и его некоторые, выдернутые из общего контекста, известные фразы. Одной из таких фраз, часто цитируемых, является знаменитая хайдеггеровская фраза «Наука не мыслит». Попробуем помыслить, что Хайдеггер хочет этим сказать.

Процитируем эту мысль Хайдеггера полностью: «Основанием такого положения дел является то, что наука со своей стороны не мыслит и не может мыслить — и это к ее счастью, то есть к упрочению ее собственной жестко определенной поступи. Наука не мыслит. Вот возмутительный и ставящий в тупик тезис. Оставим этот тезис с его возмутительным характером, даже если мы сразу же добавим следующий тезис: наука все же постоянно и своим особым способом имеет дело с мышлением. Этот способ только тогда верен и впоследствии плодотворен, когда становится видимой пропасть, которая существует между мышлением и наукой, притом такая пропасть, через которую не перекинуть мост» [21, с. 39]. Таким образом, наука не мыслит, но, одновременно все равно каким-то образом имеет дело с мышлением. Попробуем разобраться.

Вероятно, Хайдеггер хочет сказать, что наука не мыслит свою собственную историю и, таким образом, своих собственных оснований. Действительно, современный физик или химик часто не чувствует необходимости обращаться к прошлому своей собственной науки, которое, как ему кажется, преодолено тем современным состоянием, в котором его наука находится. Поэтому у представителя естественных наук нет осознания исторической преемственности, потому что они, как отмечает В. Л. Махлин, «не зависят от собственной истории в попытках продолжить свою историю» (курсив в тексте — И.М.). Это мышление «от результата к результату» (курсив в тексте — И.М.) [10, с. 151], как представляется, и пытается критически осмыслить Хайдеггер.

Поэтому и философия, как в магистральном сюжете западной философии XX века, так и сегодня, оказывается невозможной как такая теория или законченная концепция, которая в своем мышлении пытается сразу схватить весь мир. Поэтому до сих пор актуальными представляются знаменитые афоризмы Витгенштейна, определявшие цели и задачи философии: «Цель философии — логическое прояснение мыслей» или «философская работа по существу состоит из разъяснений» [6, с. 90]. С этим, думается, мог бы согласиться и Хайдеггер.

После того, как мы увидели точки соприкосновения философских проектов Витгенштейна и Хайдеггера, попробуем определить различия в этих проектах. Это касается, прежде всего, различного философского образования, полученного Витгенштейном и Хайдеггером и тех следствий, которые можно отсюда вывести.

Несмотря на чтение молодым Витгенштейном работ Платона, Августина, Канта, Шопенгауэра, Ницше, Кьеркегора и Шпенглера, то есть тех, кто в англоязычном мире проходит по ведомству «континентальной философии», решающими для его профессионального становления были годы учебы в Кембридже (1912–1914 годы), сама философская атмосфера Кембриджа и чтение Фреге, Мура и Рассела, а также, как отмечалось выше, тесное общение с последним. И хотя, «философом британского типа он, понятно, не стал» [9, с. VII], изучение механики и связанных с нею проблем математики и ее философских оснований было в его философском становлении неслучайным. Поэтому вряд ли будет преувеличением утверждение, что молодой Витгенштейн смотрел на философию глазами логика и математика, воспитанного в духе кембриджской философии.

Принципиально иным было философское образование Хайдеггера. Его мысль формировалась под сильнейшим воздействием христианской теологии (католической и протестантской): чтение и интерпретация посланий апостола Павла, работ Августина, Лютера и Кьеркегора, общение с Рудольфом Отто и Рудольфом Бультманом — все это нашло своей отражение в курсах лекций первого десятилетия преподавания философии Хайдеггером. Обучение у Эдмунда Гуссерля феноменологии и внимательное чтение Вильгельма Дильтея (чего мы не найдем в философском становлении Витгенштейна) оказали решающее влияние на понимание Хайдеггером философии и особенно проблем философского метода. Наконец, всегда огромное значение для Хайдеггера имело чте-

ние и интерпретация поэзии (прежде всего, Гельдерлина, но не только). Витгенштейн, «не чуждый искусству» в целом, «был совершенно очевидно равнодушен к языку поэзии» [15, с. 871].

Отсюда вытекают два принципиальных различия в философских проектах молодых Витгенштейна и Хайдеггера, которые влекут за собой и все остальные: отношение к логике и к истории.

Согласно давно установившимся традициям, о которых уже шла речь выше, Витгенштейна до сих пор принято относить к традиции логического позитивизма, т.е. к традиции четко построенного логического анализа, а Хайдеггера — к традиции больше «поэтической» или даже «метафизической», чем «логической», о чем и говорит Р. Карнап в своей знаменитой статье «Преодоление метафизики логическим анализом языка».

Но и здесь сегодня происходит пересмотр традиционных, «само собой разумеющихся», оценок и мнений. Так, современный швейцарский философ и теолог Теодор Бухер утверждает, что «Хайдеггер не слишком мало, а слишком много говорит о логике. По меньшей мере четверть объемистых опубликованных трудов имеют к этому отношению» [16, с. 575]. Задача «деструкции философии», которую ставит молодой Хайдеггер, предполагает и задачу «деструкции логики», но это не означает, что Хайдеггер отвергает любую логику как таковую. Скорее всего, речь идет о критике определенного вида логики, укоренившегося в европейской философской традиции.

Эта философская традиция связана с логикой Аристотеля и понятием *apophansis*, т.е. «высказывания-суждения». Как отмечал Г.-Г. Гадамер, «в классическом пассаже Аристотель подчеркивает, что его занимает исключительно «апофантический» логос, такие виды речи, в которых дело идет лишь об истинном или ложном бытии, и оставляет в стороне такие явления, как просьба, приказание или вопрос, так как они, хотя и представляют собой виды речи, не имеют дело с чистым раскрытием сущего, а значит, не имеют отношения к истинному бытию» [7, с. 17]. Речь идет о сочинении Аристотеля, которое на русский язык традиционно переводится «Об истолковании», а на Западе — «Герменевтика», и где Аристотель обосновывает «высказывающую речь», в которой «содержится истинность или ложность чего-либо» [2, с. 95]. Именно такую логику Хайдеггер и пытался подвергнуть деструкции, то есть не столько «преодолеть» ее, сколько показать ее не абсолютное, а конкретное и определенное место в общей системе западного мышления, начиная с мышления греков.

Поэтому утверждение о том, что «глубоко предвзятое, зачастую

просто невнимательное отношение Хайдеггера к логическим поискам в аналитической философии, к тому же основанное на априорной концепции «поверхностности» логики, делает сопоставления Хайдеггера и Витгенштейна крайне затруднительными» [15, с. 872], нуждается в определенной корректировке. Затруднительным такое сравнение делает разное понимание самих логических оснований: у Витгенштейна и Хайдеггера просто речь идет о разных видах логики.

Во-вторых, важным моментом представляется отношение к истории и историческому. Это различное отношение также вытекает из различных философских традиций, внутри которых каждый философ разрабатывает свой проект: если миром Витгенштейна был мир математики, и идеи истории практически не нашли отражения в его проекте, то Хайдеггер был изначально устремлен к историческому, что нашло свое выражение уже в крайне полемичной рецензии на книгу его тогдашнего друга Карла Ясперса «Психология мировоззрений» (1919), не опубликованную в свое время [12]. Уже здесь, опираясь на философию исторического мира В. Дильтея, Хайдеггер ставит под вопрос современную ему научную философию, опираясь на самого Ясперса, радикализует понятие «экзистенция» и разрабатывает в контексте «бытия и времени» понятие «историчность» (*Geschichtlichkeit*).

«Историчность» человеческого существования (*Dasein*) становится тем решающим пунктом, в котором хайдеггеровский проект отделяется сам себя от традиционной философии истории. Хайдеггер не рассматривает историю ни как науку, ни как методологию, ни как последовательность событий, его интересует «интерпретация собственно исторического сущего на его историчность» [32, с. 10]. Такая историчность проявляется в особой укорененности человека в прошлом, в традиции, в воспитании, которое он получил в детстве и продолжает получать на протяжении всей своей жизни. Именно поэтому, «*Dasein* есть история» (18, с. 116), человек есть история. Перенесение истории из области научной методологии, как это было в великой немецкой исторической школе XIX века у Ранке и Дройзена, в область онтологии, позволяет Хайдеггеру (и идущему за ним Гадамеру) показать, что человек и его история — это субъективность, не самосознание, а, прежде всего, те мнения и оценки, часто неосознаваемые самим человеком, внутри которых происходит его формирование, и которые оказывают на него решающее влияние в качестве пред-мнения, пред-суждения, пред-рассудка.

Таким образом, разное понимание логики и отсутствие у Витгенштейна «исторической» проблематики — два главных принципиальных отличия в философских проектах двух мыслителей.

Заключение

Сравнительный анализ двух философских проектов — ранних Людвига Витгенштейна и Мартина Хайдеггера — показал, что такое сравнение возможно, так как оба они принадлежат к событию, которое можно обозначить как «революция в способе мышления 1910–1920-х годов», благодаря чему в их философских позициях можно увидеть ряд сходств; с другой стороны, разные философские традиции, внутри которых формировались взгляды Витгенштейна и Хайдеггера, определили и существенные различия, в первую очередь касающиеся их отношения к таким ключевым проблемам философии XX века, как трактовка логики и истории.

Литература

1. *Айленбергер В.* Время магов. Великое десятилетие философии. 1919–1929 / Пер. с нем. Н. Федорова. М.: АдМаргинем Пресс: Музей современного искусства «Гараж», 2021. 400 с.
2. *Аристотель.* Об истолковании // Он же. Собр. соч. в 4 т. Т. 2. М.: «Мысль», 1978. С. 91–116.
3. *Бибихин В. В.* Витгенштейн: смена аспекта. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 576 с.
4. *Бибихин В. В.* Ранний Хайдеггер: Материалы к семинару. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. 536 с.
5. *Борисов Е. В.* Прагматическая теория значения у Витгенштейна и Хайдеггера // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 320. С. 38–44.
6. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2017. 288 с.
7. *Гадамер Г. Г.* Философские основания XX века // Он же. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 16–26.
8. *Коваль О. А., Крюкова Е. В.* Лингвоцентрическое понимание мира в философии Х.-Г. Гадамера и Л. Витгенштейна // Вестник Томского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Политология». 2015. № 2 (30). С. 129–136.
9. *Козлова М. М.* Философские искания Л. Витгенштейна // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. Пер. с нем. / Составл., вступ. статья, примеч. М. С. Козловой. Перевод М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. М.: «Гнозис», 1994. С. VII–XXI.
10. *Махлин В. Л.* Второе сознание: Подступы к гуманитарной эпистемологии. М.: Знак, 2009. 632 с.
11. *Махлин В. Л.* Два начала современной философии // Философия и культура. 2016. № 10 (106). С. 1388–1394.
12. *Махлин В. Л.* Экзистенциализм до экзистенциализма: рецензия

М. Хайдеггера на «Психологию мировоззрений» К. Ясперса // Научное рецензирование в гуманитарных дисциплинах: Жанр, исследования, тексты: коллект. моногр. / сост. и отв. ред. Н. М. Долгорукова, А. А. Плешков. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. С. 141–159

13. *Медведев Н. В.* К вопросу о сущности языка: Размышления Л. Витгенштейна и М. Хайдеггера // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия «Общественные науки». 2015. № 2. С. 20–25.

14. *Никифоров А. Л.* Не все то золото, что блестит («Логико-философский трактат» Л. Витгенштейна) // Философский журнал. 2018. № 1. С. 160–172.

15. *Никоненко С. В.* Сравнительный анализ учений Хайдеггера и Витгенштейна в контексте российской философской традиции // М. Хайдеггер: pro et contra, антология / Науч. ред. Ю. М. Романенко. 2-е изд. СПб.: РХГА, 2020. С. 868–884.

16. *Паткуль А. Б.* Деструкция логики в фундаментальной онтологии Мартина Хайдеггера // М. Хайдеггер: pro et contra, антология / Науч. ред. Ю. М. Романенко. 2-е изд. СПб.: РХГА, 2020. С. 575–589.

17. *Рорти Р.* Философия и зеркало природы / Пер. с англ. В. В. Целищева. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2022. 368 с., ил.

18. *Хайдеггер М.* Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Библихина. 5-е изд. М.: Академический проект, 2015. 460 с.

19. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме // Он же. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 192–220.

20. *Хайдеггер М.* Понятие времени // Он же. Понятие времени / Пер. с нем. А. П. Шурбелева. СПб.: «Владимир Даль», 2021. С. 8–138.

21. *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? / Пер. с нем. Э. Сагетдинова. М.: Академический Проект, 2007. 351 с.

22. *Шмитц Ф.* Витгенштейн / Пер. с фр. Н. Баландиной. М.: Группа Компаний «РИПОЛ классик» / «Панглосс», 2019. 255 с.

23. *Эннс И. А., Суворцев В. А.* От переводчиков // Логос. 2004. № 3–4. С. 279–282.

References

- *Aristotel.* Ob istolkovanii // On je. Sobr. soch. v 4t. T.2. М.: «Mysl'», 1978. S. 91–116. [In Rus].
- *Bibihin V. V.* Wittgenstein: smena aspekta. М.: Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. 576 s. [In Rus].
- *Bibihin V. V.* Rannii Heidegger: Materialy k seminary. М.: Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. 536 s. [In Rus].
- *Borisov E. V.* Pragmaticheskaya teoriya znacheniya u Wittgenstein i Heidegger // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 320. S. 38–44. [In Rus].
- *Eilenderger W.* Vremya magov. Velikoe desyatiletie filosofii. 1919–1929 / Per. S nem. N. Fedorova. М.: AdMarginem Press: Musei sovremennoogo iskusstva «Garaj», 2021, 400 s. [In Rus].
- *Enns I. A., Surovcev V. A.* Ot perevodchikov // Logos. 2004. #3–4. S. 279–282.
- *Gadamer H. G.* Filosofskie osnovaniya XX veka // On je. Aktual'nost' prekrasnogo. М.: Iskusstvo, 1991. С. 16–26. [In Rus].
- *Heidegger M.* Bytie i vremya / Per. s nem. V. V. Bibihina. 5-е изд. М.: Akademicheskii projekt, 2015. 460 s. [In Rus].
- *Heidegger M.* Pis'mo o gumanisme // On je. Vremya i bytie; Stat'i i vystupleniya: Per. s nem. М.: Respublika, 1993. S. 192–220. [In Rus].

Философские проекты Л. Витгенштейна и М. Хайдеггера в 1920-е годы ...

- *Heidegger M.* Ponyatie vremeni // On je. Ponyatie vremeni / Per. s nem. A. P. Schurbeleva. SPb.: «Vladimir Dal'», 2021. S. 8–138. [In Rus].
- *Heidegger M.* Cto zovetsya myshleniem? / Per. s nem. T. Sagetdinova. M.: Akademiceskii Proekt, 2007. 351 s. [In Rus].
- *Koval' O.A., Krukova E. V.* Lingvocentricheskoe ponimanie mira d filosofii H. G. Gadamera i L. Wittgensteina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Politologiya». 2015. № 2 (30). S. 129–136. [In Rus].
- *Kozlova M. M.* Filosofskie iskaniya L. Wittgenstein // Wittgenstein L. Filosofskie raboty. Chast' pervaya. Per. s nem. / Sostavl., vstup. stat'ya, primech. M. S. Kozlovoi. Perevod M. S. Kozlovoi i U. A. Aseeva. M.: «Gnosis», 1994. S. VII–XXI. [In Rus].
- *Makhlin V. L.* Vtoroe soznanie: Podstupy k gumanitarnoi epistemologii. M.: Znak, 2009. 632 s. [In Rus].
- *Makhlin V. L.* Dva nachala sovremennoi filosofii // Filosofiya i kul'tura. 2016. № 10 (106). S. 1388–1394. [In Rus].
- *Makhlin V. L.* Ekzistencializm do ekzistencializma: rezenziya M. Heidegger na «Psichologiu mirovozzrenii» K. Jaspers // Naucnoe rezenzirovanie v gumanitarnykh disziplinakh: Janr, issledovaniya, teksty: kollekt. monogr. / sost. i otv. red. N. M. Dolgorukova, A. A. Pleschkova. M.: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2020. S. 141–159. [In Rus].
- *Medvedev N. V.* K voprosy o cucnosti yazyka: Razmyschleniyz L. Wittgensteina i M. Heideggera // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obcestvennye nauki». 2015. № 2 (30). S. 20–25. [In Rus].
- *Nikiforov A. L.* Ne vse to zoloto, cto blestit («Logiko-filosofskii traktat» L. Wittgensteina) // Filosofskii jurnal. 2018. № 1. S. 160–172. [In Rus].
- *Nikonenko S. V.* Sravnitel'nyi analiz ucenii Heideggera i Wittgensteina v kontekste rossiiskoi filosofskoi tradicii // M. Heidegger: pro et contra, antologiya / Nauc. red. U. M. Romanenko. 2-e izd. SPb.: RXGA, 2020. S. 868–884. [In Rus].
- *Patkul' A. B.* Destrukciya logiki v fundamental'noi ontologii Martina Heideggera // M. Heidegger: pro et contra, antologiya / Nauc. red. U. M. Romanenko. 2-e izd. SPb.: RXGA, 2020. S. 575–589. [In Rus].
- *Rorty R.* Filosofiya i zerkalo prirody / Per. s angl. V. V. Celiceva. Kanon + ROOI «Reabilitaciya», 2022. 368 s., il. [In Rus].
- *Schmitc F.* Wittgenstein / Per. s fr. N. Balandinoi. M.: Grupa Kompanii «RIPOL klassik» / «Pangloss», 2019. 255 s. [In Rus].
- *Wittgenstein L.* Logiko-filosofskii traktat. M.: Kanon + ROOI «Reabilitaciya», 2017. 288 s. [In Rus].

Информация об авторе

И. В. Макарьев — кандидат философских наук, доцент кафедры философии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия

Information about the author

Igor V. Makaryev — PhD (Philosophy), Associate Professor at the Department of Philosophy, Institute for Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 07.04.2022.

The article was submitted 30.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 07.04.2022.

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.79–97.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P. 79–97. (In Rus)

Научная статья
УДК 378
[https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2-79-97](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-79-97)

Инверсионные процессы в архитектурном образовании



И. В. Топчий

Ирина Владимировна Топчий
ФБГОУ ВО «Московский архитектурный институт
(государственная академия), Москва, Россия
E-mail: top@markhi.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4459-4376>

Аннотация. Современная система архитектурного образования является, как и иные аналогичные отраслевые системы, иерархической структурой, говоря условно, объединяющей уровни довузовского, вузовского и послевузовского образования, то есть расширяемая за счет дополнительного архитектурного образования детей и взрослых. Ее неоднократные структурные перестроения, вызванные присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу, введением двухуровневого высшего образования и утверждением новых поколений стандартов высшего образования, не привели к существенным изменениям подходов к формированию содержания и методов архитектурного образования. Тогда как архитектурная практика и требования к квалификации выпускаемых специалистов претерпевают непрерывные трансформации, реагируя на социальный и научно-технический прогресс. Актуальным также является и поиск методов преодоления психологических барьеров, препятствующих содержательной трансформации архитектурного образования. С этой целью предлагается использовать метод инверсии.

В данной статье проводится сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта при-

Инверсионные процессы в архитектурном образовании

менения и толкования метода инверсии в разных профессиональных областях: философии, архитектуре, образовании, культуре, инженерном конструировании, управлении творческими процессами. Выявляется общий смысл термина «инверсия», который заключается в перестановке, частичной замене (удалении, добавлении) элементов системы или связей между ними. Ограничением в использовании данного метода является необходимость глубокого понимания ценности и роли элементов и связей в системе. К преимуществу использования данного метода следует отнести психологическое преодоление ментальных барьеров, стереотипных подходов, давления авторитетных мнений. Инверсия позволяет провести целенаправленное реструктурирование, сохранив существенные (неизменные) и атрибутивные (изменяемые) элементы и связи.

В контексте влияния архитектурной практики на профессиональную подготовку архитекторов рассматриваются внешние связи архитектуры со смежными профессиями и «заказчиками» разного рода, воплощенные в общественных и междисциплинарных коммуникациях. Именно коммуникации производят «доставку» новых знаний в архитектурное образование и участвуют в научно-исследовательской и образовательной деятельности представителей внутреннего, академического социума. В процессе инверсии может быть достигнута цель включения архитектурного образования в региональные и национальные программы, направленные на достижение целей устойчивого развития.

В статье сделан вывод о том, что инверсия системы архитектурного образования способствует созданию экосистем, объединяющих архитектурную практику, научные исследования, высшее и дополнительное образование.

Ключевые слова: инверсии в архитектурном образовании, социальные инверсии, инверсия в архитектуре, междисциплинарные коммуникации в архитектуре, общественное взаимодействие в архитектуре.

Для цитирования: Топчий И. В. Инверсионные процессы в архитектурном образовании // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 79–97. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-79-97>

Original article

THE INVERSION PROCESSES IN ARCHITECTURAL EDUCATION

Irina V. Topchiy

Federal state budgetary educational institution of Higher Education «Moscow Institute of architecture (state Academy)», the preparatory courses, Moscow, Russia
E-mail: top@markhi.ru

Abstract. *The modern system of architectural education is, like other similar branch systems, a hierarchical structure, combining the levels of pre-univer-*

sity, university and postgraduate education, expanding it through additional architectural education for children and adults. Its repeated structural adjustments, caused by the accession of the Russian Federation to the Bologna process, the introduction of two-level higher education and the adoption of new generations of higher education standards, have not led to significant changes in the way architectural education is structured and developed. While architectural practice and qualification requirements of graduates undergo continuous transformations, responding to social and scientific and technological progress. The search for methods of overcoming psychological barriers that hinder the meaningful transformation of architectural education is also relevant.

For this purpose, it is proposed to use the inversion method.

This article makes a comparative analysis of domestic and foreign experience in applying and interpreting the method of inversion in various professional fields: philosophy, architecture, education, culture, engineering design, creative process management. The general meaning of the term “inversion” is revealed, which consists in permutation, partial replacement (removal, addition) of system elements or links between them.

The limitation in using this method is the need for a deep understanding of the value and role of elements and connections in the system. The advantage of using this method should include psychological overcoming of mental barriers, stereotypical approaches, pressure of authoritative opinions. Inversion allows for purposeful restructuring, preserving essential (unchangeable) and attribute (changeable) elements and connections. The author considers the external relations of architecture with related professions and “customers” of various kinds, embodied in public and interdisciplinary communications, in the context of the influence of architectural practice on the professional training of architects. It is communications that “deliver” new knowledge to architectural education and participate in the research and educational activities of representatives of the internal, academic society. In the process of inversion, the goal of including architectural education in regional and national programs aimed at achieving sustainable development goals can be achieved.

The article concludes that the inversion of the architectural education system contributes to the creation of ecosystems that combine architectural practice, scientific research, higher and supplementary education.

Keywords: inversions in architectural education, social inversions, inversion in architecture, interdisciplinary communications in architecture, public engagement in architecture.

For citation: Topchiy I. V. The Inversion processes in architectural education // Values and Meanings/Tsennosti I Smyshly. 2022. No.2 (78). P. 79–97. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-79-97>

Введение

В целях обеспечения конкурентоспособности отечественного профессионального архитектурного образования и устойчивой траектории развития высших школ архитектуры в условиях глобального рынка труда определены четыре стратегии (вектора) развития архитектурного образования. Ведущие архитектурные школы мира ориентируются: 1 — на достижение глобального лидерства, поддержку личных амбиций студентов и преподавателей, их участие в решении общемировых проблем средствами архитектуры; 2 — на повышение качества образования с помощью технологических инноваций; 3 — на повышение уровня культуры общества и удовлетворение общественных ожиданий от искусства; 4 — на создание условий для подготовки и прохождения профессионального экзамена и получения права на самостоятельную деятельность в сфере архитектуры.

Проблема

Российские высшие школы архитектуры опираются на традиции профессионального образования, ориентируются, преимущественно, на восприятие опыта практической деятельности архитекторов прошлого и настоящего, то есть реализуют стратегию четвертого типа. Тогда как успех на российском и международном рынке труда, в соответствии с целями программы поддержки развития российских университетов «Приоритет 2030», должен быть достигнут за счет создания и внедрения социальных и экономических инноваций и участия в хозяйственной деятельности. Актуальным для профессионального архитектурного образования является поиск способов преодоления структурных и ментальных ограничений в архитектурном образовании.

Методология

Методология исследования строится на анализе инверсивных процессов в различных аспектах архитектурного творчества (культурологическом, стилистическом, социально-общественном, инженерно-техническом), выявлении общих закономерностей и связей. На основании синтеза полученных результатов разрабатываются рекомендации.

Термин «инверсия» произошел от латинского слова «*inversio*», означающего переворачивание, перестановку компонентов, смену приоритетов, изменение порядка. Целым рядом исследователей, среди

которых Г. С. Альтшуллер, Эдвард де Боно, Э. Злотина, О. И. Ларичев, Б. Эберли), признано, что метод инверсии является одним из методов творческого решения проблем, основанным на латеральном мышлении (от лат. *lateralis* — боковой, от *latus* — бок) и направленным на генерацию новых идей.

При инверсии рассматривается противоположная точка зрения; цели меняются на противоположные. Инверсионный метод применим для решения сложных, многокомпонентных задач, в которых требуется преодоление психологической инерции, отказ от стереотипных подходов и давления авторитетных мнений. Такая смена приоритетов помогает логическое решение задачи дополнить эмоционально-интуитивным подходом.

Ю. Г. Козулина отмечает, что метод инверсии позволяет прогнозировать будущее системы, с учетом ее целостности, анализа отдельных компонентов, видения диалектики их развития, а также последующего синтеза. Преимуществом данного метода, по мнению автора, является возможность выхода из тупиковой ситуации. Лимитирующим фактором использования данного метода является требование высокого уровня знаний и компетенций, необходимых для осознания целостности системы и всех ее компонентов и связей, возможности замены одних компонентов или связей системы на другие, изменение их приоритетов без риска самоуничтожения системы [6].

Инверсионный метод используется в разных областях науки и на практике в качестве одного из творческих методов. К одним из первых проявлений инверсивного мышления относят идеи даосизма и стоицизма [8]. Известен девиз работы на абстрактными математическими задачами немецкого ученого К. Якоби: «инвертируй, всегда инвертируй» (нем. *muss immer umkehren*). Инверсия была включена в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) советского изобретателя Г. С. Альтшуллера (1948). Инверсия мыслительных процессов используется в методах «мозгового штурма» (Алекс Осборн, 1953) и служит для стимуляции творческого мышления при достижении бизнес-целей. Инверсия включена в метод активизации мыслительных креативных процессов SAMPER (англ. *Substitute Combine Adapt Modify Put Eliminate Reverse*), предложенный Бобом Эберли (1997 г.) наряду с процессами замены, комбинации, добавления, модификации, применения и удаления компонентов.

Анализ инверсионных процессов в архитектурном образовании

Исследование инверсионных процессов в образовании с социально-философской точки зрения было выполнено Д. А. Севостьяновым (2020). Автор видит актуальным поиск путей преодоления кризисных явлений в отечественном образовании при помощи метода инверсии. Современная система образования обладает упорядоченной функциональной иерархией, с устойчивыми сущностными связями, которые ограничивают ее развитие и препятствуют внедрению новых идей и методов. Структурированность и иерархичность системы образования позволяет автору обосновать возможность ее функционального переворота, смену целей на средства обучения [10; 11]. В структурах были выделены хронологические, генетические, функциональные характеристики, их сущностные (неизменные) и атрибутивные (изменяемые) структурные элементы [6]. Сделан вывод, что атрибутивные элементы структур могут быть целенаправленно модифицированы инверсионными методами.

Инверсия художественно-стилистических образов архитектуры

Инверсионные процессы в архитектуре рассматривались архитектурными критиками Дж. Вайсом (James Wines), Э. Девисом, Р. Смитсон (R. Smythson) и другими в контексте стилистических трансформаций современной архитектуры. Было обосновано, что инверсия в архитектуре представляет собой фрагментарные изменения в художественно-стилистических, инженерно-конструктивных, функциональных, экономических и экологических качествах архитектурных сооружений и городской среды, возникающие в условиях смены общественных представлений об архитектуре. В рафинированном виде инверсия визуализируется в стилистике деконструктивизма, постмодерна, «анархоархитектуры», концепциях «бумажной архитектуры». Идея инверсии объемно-пространственных форм проявляется в радикальном изменении формы и функции принятого порядка проектирования, в сглаженной форме воплощается при реконструкции зданий. Смыслом инверсионного подхода в архитектуре является раскрытие потенциала развития сложившейся городской среды, ее реконструкция с учетом современных общественных предпочтений. Инверсия в архитектуре присутствует в концепциях «бумажной» архитектуры, фокусирующей внимание на идеях, заложенных в основе пространственно-стилистических решений, а не на реальных конструктивных основах и пространственной устойчивости архитектурных форм [19].

Инверсия в архитектуре — качественная категория, выявляется при сопоставлении со стилистическими образцами, может динамично изменяться в соответствии с изменением «архитектурной морали», то есть критериями ее оценок.

Дж. Вайенс инверсию в архитектуре обосновывает распространением философии популярного в Европе и США в 1980-х годах архитектурного стиля деконструктивизм, указывает на скрытые конфликты и «контекстное напряжение» [25]. Автор предлагает именовать инверсией в архитектуре любые манипуляции с пространственными формами, не обусловленные их функциональной наполненностью. За критерий «функциональной обусловленности зданий» предлагается принять «стандартный» проектный менталитет, а отклонения от него именовать «инверсионной чувствительностью». Все это продвигает идею, что архитектура не может быть построена только на эргономике, а «польза» в архитектуре зависит от природно-климатических и географических условий.

Исследователи семантики архитектуры не смогли найти единый способ «прочитать» архитектуру методом инверсии, выделяя фрагменты — знаки из общей структуры сооружений и пытаясь установить ассоциативный ряд, наделить форму смыслом [14]. Было выявлено, что способами изменения семиотических аспектов восприятий архитектуры и признаками инверсии в архитектуре могут быть изменение масштаба, установка фрагмента в непривычное место, создание визуальных иллюзий при узнаваемом фрагменте и другие художественные приемы, присущие различным архитектурным стилям.

В единую концептуальную исследовательскую область, интегрирующей варианты достижения нового качества пространственной формы через инверсию структурных элементов, имеет смысл включить теорию прототипов. Присутствие пространственных прототипов объясняется влиянием объективных природно-климатических и географических факторов на формообразование и предшествующим жизненным опытом архитектора, образами, создаваемыми его сознанием. Разнообразие архитектурных приемов и художественно-стилистических образов в архитектуре достигается в процессе изучения опыта предшествующих поколений и входит в содержание профессионального архитектурного образования. Художественно-эстетические идеалы архитектуры воплощаются в создании «образцовых» проектов, типовых зданий и использовании архитектурных прототипов. Прототипы, как структурные

элементы зданий, могут быть скомбинированы в новые структуры, то есть подвергнуты инверсии. Интерес к ним поддерживается дискуссиями архитекторов о ценности прототипов для современной архитектурной практики, анализом причин отказа от прототипов в пользу генерации уникальных форм, убеждениями, что методы прототипирования творчески ограничены [2]. Сторонники прототипирования (проф. МАРХИ М. Белов, проф. ВГТУ П. Капустин, доц. МАРХИ П. Завадовский, проф. ННГАСУ А. А. Худин, доц. НИУ МГСУ и МГАХИ им. В. И. Сурикова Н. Васильев и другие) едины во мнении, что проектирование не может состояться без прототипирования, аналогии и ассоциативности.

Современный этап инверсии в архитектуре связывают с проектированием в цифровой среде, использованием графических примитивов (прототипов разного масштаба), созданием цифровых пространственных форм с помощью геометрической инверсии трехмерных графических примитивов [21]. Исследователи алгоритмов цифровой инверсии форм пришли к выводу, что алгоритмы цифровых трансформаций следуют за связями нейронных сетей мозга создавших их людей. Иными словами, используют опыт материальных трансформаций пространственных форм. Потенциал виртуальных пространственных инверсий может быть использован «архитектурным мозгом» в полной мере, при условии наличия аналогичного объема информации, заложенного в мозг архитектора. Об этом говорят исследования последних десятилетий, посвященные когнитивной природе архитектурной деятельности.

Формирование «архитектурного» мышления происходит в процессе закладывания в нейронные сети мозга информации, которую впоследствии можно использовать в творческой проектной деятельности. Природа архитектурного опыта является мультисенсорной, то есть основана на познании происходящего через сенсорное, тактильное, визуальное, эмпатическое, трансцендентальное и иные виды восприятия [20].

Инверсии в социальных аспектах архитектуры

Процессы архитектурного проектирования связаны с социальными явлениями. Изменение «заказчиков» архитектуры, их вкусов, поведения важно учитывать в проектной деятельности. Эволюция иерархичности социальных систем ведет к смене эстетических общественных идеалов, художественной стилистики архитектуры и прослеживается в периоды кризиса в европейской культуре (Извеков А. И., 2015). В период динамич-

ных социальных изменений, например, во второй половине XIX века, социальные системы менялись столь быстро, что стилистическая опора находилась в эстетических идеалах прошлого (историзм, «русский стиль», эклектика) [5, с. 237]. Инверсия в архитектуре проявляется в периоды социальной нестабильности (Г. Матта-Кларк).

Приметами инверсии в архитектуре являются структурная разорванность и нарочитая дематериализация объектов; включение «вспомогательных» природных элементов в структуру здания, искажение пропорций, абсурдное использование «знакомых» элементов, приводящих к появлению китча. Такие приверженцы инверсии в архитектуре навязывают стилистически нелогичный визуальный ряд, объединяя его общей идеей (постройки Э. О. Мосса, М. Грейвса, Курамото, Р. Вентури и других) [15].

Особенности психофизиологического реагирования людей на окружающую среду изучает когнитивная урбанистика. Современные практикоориентированные исследования общественных территорий выделяют социальные параметры, влияющие на психологический комфорт пространства и социально-культурную интеграцию людей внутри него (Крашенинников, 2020) [7]. Нейробиологические исследования доказывают, что красота окружающего антропогенного пространства влияет на состояние человека, его благополучие и здоровье. На этом воздействии основана потребность человека в красоте, ряд атрибутов архитектурного пространства воспринимается как «неизменно красивые», тогда как другие элементы меняются [17]. На основании устойчивых параметров психофизиологического восприятия формулируются основные принципы проектирования (Сюзен Эн и Джастин Б. Холландер, 2021) [22].

Когнитивная урбанистика демонстрирует важность участия будущих пользователей городского пространства — представителей городского социума в предпроектных научных исследованиях, обучения будущих архитекторов методам общественного взаимодействия и включения в образовательные коммуникации представителей внешнего, не академического социума.

Культурные инверсии, проецируемые в пространственную среду

Рассмотрим архитектуру как динамическую систему, являющуюся частью культуры и обеспечивающую связи между поколениями.

Кризисы культурных ценностей, соотносимые с развитием архитектуры, указывают на их неизбежность, обусловленность инверсионными

процессами в культуре. Смена культурных приоритетов происходит в рамках культурных традиций народов, сущностной «канвы» национальной ментальности [12]. Инверсионные процессы в искусстве являются результатом ослабления прежних смыслов и появлением новых целей деятельности. Проводниками «новых ценностей» являются «культурные герои» — лидеры социальных групп, нравственные авторитеты, герои эпоса (Сафар М. Я., 2018) [9]. К ним относятся и архитекторы — создатели новых пространственных форм. Важность участия профессионального архитектурного сообщества в оценке результатов образовательной деятельности будущих архитекторов нельзя отрицать. Но и роль «заказчика» архитектуры, устанавливающего запрос на проектирование пространственной среды с определенными качествами, не менее важна. По мнению доктора архитектуры А. Э. Гутнова, высказанного в конце 1980-х годов, пожелания заказчика (частного лица, группы людей, организации или государства) часто определяют вкус и программу проектирования сооружения [4]. При этом надо учесть, что пожелания заказчика зачастую зависят от экономических факторов [15].

В современном мире приоритеты культуры имеют глобальные качества и определяются представителями разных сфер человеческой деятельности, проводятся в жизнь с помощью профессиональных, творческих и общественных объединений. План достижения лучшего будущего планеты задекларирован Организацией объединенных наций в «Целях устойчивого развития». Он предполагает объединение усилий по их достижению с представителями смежных специальностей, формирование долгосрочных стратегий развития территорий, обеспечивающих их экологическую устойчивость, комфорт и безопасность. Все это возможно при условии объединения усилий представителей разных профессий и установление междисциплинарных коммуникаций в архитектурно-строительном комплексе. Таким образом, учет заявленных целей в процессах инверсии архитектурного образования является условием формирования стратегий современного архитектурного образования.

Инженерно-технологические инверсии в процессах архитектурного проектирования

Инверсии в инженерных аспектах архитектуры связаны с материальным воплощением пространственных идей и компонентом «прочность» в витрувианской триаде требований к архитектуре. По мнению группы

экспертов (Д. И. Буслов, И. Н. Холкин и др.), инверсионный метод в инженерном проектировании синонимичен «диверсионному анализу» и является целенаправленным процессом выявления рисков, возможных ошибок, сбоев, скрытых механизмов, угроз и других негативных явлений в проектируемых конструкциях, которые могут проявиться в будущем. Моделирование «диверсий», которые могут привести систему к краху, помогают предвидеть возможные трудности и предотвратить их [3].

Инверсию в практике инженерно-строительного проектирования можно рассматривать как метод, системно организующий творческий процесс архитектурного проектирования, нацеленный на решение конкретной инженерной задачи и стимулирующий творческое мышление, основанное на перемещении и замене элементов. Непрерывность научно-технического прогресса, экспоненциальный рост числа изобретений и многообразие возможностей их использования, дают новое понимание инверсии в инженерно-техническом творчестве как процесса подбора компонентов в системах инженерных решений зданий.

Инвертирование как способ инженерного конструирования успешно используется в полномасштабных моделях при обучении архитектурному проектированию. Метод основан на подборе конструктивных или отделочных элементов, инженерного оборудования с помощью их замены. Он преследует цель создать наиболее выразительную архитектурную форму, найти оптимальное экономическое или экологическое решение с помощью внедрения инженерно-технологических инноваций [24].

Экономические и организационно-управленческие инверсии в архитектуре

Появление цифровых коммуникативных технологий коренным образом изменило подходы к взаимодействию и создало новые возможности в организации проектного процесса, расширив число моделей коммуникации и состав их участников. При сохранении единых подходов к архитектурному проектированию и управлению проектной командой, этапов проектной деятельности (инициация, планирование, организация и контроль выполнения проекта, завершение проекта), под влиянием информационных коммуникационных технологий произошла значительная трансформация методов проектирования [1]. Это связано с возможностью накопления, сохранения и передачи больших объемов данных об объекте проектирования (BIM-технологии), привлечения

Инверсионные процессы в архитектурном образовании

к участию в проектном процессе непрофессиональных участников архитектурной деятельности — представителей социума и независимых экспертов (сетевые технологии), интеграцию проекта в крупные проектные системы (GIS-технологии). На основе объединения реальной и цифровой среды формируется новый опыт взаимодействия, охватывающий широкие временные рамки, мониторинг жизненного цикла объекта в локальных и глобальных экологических системах.

Инверсия процессов управления проектированием способствует переходу от вертикальной иерархии к междууровневому функциональному взаимодействию, объединяющему участников проектирования, строительства, эксплуатации, реставрации и утилизации архитектурного объекта. В результате инверсии организационно-управленческих проектных процессов происходит создание новой, пространственно-временной экосистемы.

Инверсивные процессы поддерживаются с помощью мониторинга состояния компонентов архитектурного объекта как системы характеристик и связей между ними, их соответствия представлению об устойчивом развитии пространственной среды. В практике управления проектированием указывают на изменение приоритетов, вслед за которым происходит изменение всей системы, в том числе художественно-конструктивных, пространственных, функциональных характеристик архитектурных объектов. Экономические основания инверсии в архитектуре продиктованы желанием инвесторов использовать уже застроенную землю с большей выгодой.

В архитектурной практике и высшем архитектурном образовании инверсия управленческих компетенций означает перестройку имеющихся компетенций под уровень ответственности и условия взаимодействия с партнерами на данном этапе профессиональной карьеры [13]. Следующая ступень или изменение траектории профессиональной карьеры автоматически означает инверсию имеющихся профессиональных знаний.

Инверсия методов архитектурного образования

В ходе исторического развития архитектурных школ России сложилось так, что самыми крупными и авторитетными архитектурными школами являются государственные архитектурные академии: Московский архитектурный институт (государственная академия), Новосибирская

государственная архитектурно-художественная академия (с 2015 г.— Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств), Уральская архитектурно-художественная академия в г. Екатеринбурге (с 2015 г.— Уральский государственный архитектурно-художественный университет), Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета в г. Ростове-на-Дону. Таких крупных школ немного. Авторитетные архитектурные школы в классических и технических университетах в Москве, Нижнем Новгороде, Самаре, Санкт-Петербурге, Уфе и других городах значительно меньше и обладают более слабым научным потенциалом. Это является одной из причин развития архитектурного образования в монопрофессиональном русле и препятствует формированию коммуникативных компетенций будущих архитекторов. Частично коммуникативные функции архитекторов принимают на себя специалисты смежных специальностей — инженеры, технологи строительства, художники, которые генерируют новые художественные, инженерно-конструктивные подходы к архитектуре, стремятся внедрить их в архитектурно-строительную практику.

Еще одна проблема — это слабые социальные и общественные связи высших школ архитектуры, не позволяющие быстро реагировать на динамику изменений художественно-стилистических предпочтений общества, представлений об уровне комфорта и безопасности пространственной среды. Высшие архитектурные школы не используют интеллектуальный потенциал локальных социумов, профессиональных союзов, общественных организаций. Данная проблема частично решается представителями городской администрации, приглашающей преподавателей и студентов совместно с другими социальными группами городов к оценке проектов реконструкции.

Методы обучения архитекторов средствам художественной визуализации (рисунку, моделированию, черчению), используемые архитекторами для фиксации и изучения архитектуры, творческого поиска и презентации проектов, сохраняют традиции, заложенные в средневековых академиях архитектуры, и развиваются в исследованиях современных ученых (В. Ф. Кринский, И. В. Ламцов, М. А. Туркус, О. Г. Максимов, Д. Л. Мелодинский и др.). Отечественными учеными были созданы методы обучения архитектурному проектированию с помощью абстрактного моделирования, ставшие основой профессионального обучения на начальных этапах профессиональной подготовки.

Инверсионные процессы в архитектурном образовании

Роль визуализационных компонентов архитектурного образования, создающих материальные носители знаний (чертежи, модели, экспериментальное строительство и пространства университетских кампусов), рассматривается в монографии голландских ученых Елке Цоучез, Райеш Хейницкс (Elke Couchez, Rajesh Heynickx, 2021) [18]. В их монографии были изучены истории архитектурных школ Европы, Великобритании, Северной Америки и Австралии, теоретические исследования известных архитекторов - педагогов западной Европы Далибора Весели (Dalibor Vesely), Дома Ханса ван дер Лаана (Dom Hans van der Laan), группы Global Tools, Генриха Вельфлина (Heinrich Wölfflin), Альфонса Хоппенбрауэrsa (Alfons Hoppenbrouwers.), Джозефа Рикверта (Joseph Rykwert), Панчо Гедеса (Pancho Guedes) и Роберта Каммингса (Robert Cummings) и сделан вывод о наличии структурных типологий, которые циклически инвертируются, переставляются, меняя приоритеты, сохраняя основные компоненты.

Технологические инновации в проектировании расширили художественную палитру архитекторов, способствовали появлению новых пространственных форм и архитектурных стилей. В архитектурном образовании и научных исследованиях широко изучается тема влияния цифровой среды на формообразование (Е. В. Барчугова, Н. А. Рочегова, Е. С. Пронин и др.).

Потенциал использования новых форм и методов представления архитектурных проектов происходит без внимания к презентационным функциям архитектуры и цели привлечения потенциальных заказчиков и работодателей. Альтернативный подход к изучению визуализационных средств существует в западноевропейских и североамериканских школах архитектуры, где учитывают важность задачи получения одобрения от заказчиков архитектурного проекта (преподавателей, потенциальных работодателей, архитектурных критиков, представителей администрации и общественности) в соответствии с психологией менеджмента и социального управления.

В начале третьей четверти XX века Питер Айзенман предложил пять инверсионных принципов архитектурного образования, выводящих архитектурное образование из замкнутой академической среды. Все они основаны на создании коммуникационных образовательных ситуаций, в которых студент решает определённый комплекс задач и таким образом учится проектировать [26]. Теоретическое обоснование выхода

архитектурного образования из «четырех стен», включения «в социально-экономическую ткань сообщества» была осознана в зарубежных архитектурных школах в третьей четверти XX века, и поддерживалась авторитетными экспертами в сфере архитектуры и архитектурного образования: Седриком Прайсом, Томом Холердом, Робертом Вентури, Никасом Моргенталером и другими [23]. Предложенные принципы исключают следование чьему-то бы ни было творческому опыту, отдается предпочтение медленному самостоятельному профессиональному взрослению. Преподавателям предлагается категорически отказаться от «стремительного воспроизведения официальных стилей».

Заключение и выводы

Архитектура меняется вслед за изменением художественно-стилистических предпочтений общества и его отдельных социальных групп, требований к уровню комфорта, безопасности, экологичности пространственной среды. Инверсионные процессы сопровождают архитектурную деятельность во всех ее аспектах: социально-культурных, инженерно-технических, организационно-правовых и экологических, адаптируя социальные и научно-технические инновации и сохраняя триединые витрувианские требования к архитектуре — «пользы, прочности и красоты». Для обеспечения конкурентоспособности высших школ архитектуры и разработки моделей стратегического развития требуется выделение в содержании архитектурного образования сущностных (неизменных) и атрибутивных (изменяемых) элементов и создание инверсионных методов формирования перспективных моделей архитектурного образования в условиях социального и научно-технического прогресса. Сущностным элементом системы архитектурного образования представляется его содержание, отраженное в витрувианской триаде требований к архитектуре — «польза, прочность и красота», атрибутивными компонентами являются художественно-стилистические, инженерно-конструктивные, организационно-управленческие, социально-культурные, экологические аспекты архитектурной деятельности, меняющиеся в ходе исторического развития.

Принцип размыкания внутреннего академического социума может быть использован для отделения сущностных и атрибутивных компонентов и связей в моделях архитектурного образования.

Развитие исследования предполагает изучение передового опы-

та российских и зарубежных школ архитектуры в направлении междисциплинарных коммуникаций архитектуры со специальностями, объединёнными общими целями обеспечения устойчивого развития пространственной среды, выявления условий, обеспечивающих поиск, оценку, внедрение и мониторинг архитектурно-строительных инноваций в учебное проектирование и научную деятельность. Полнота исследования инверсивных процессов в архитектурном образовании и возможность внедрения их в практику достигаются в результате изучения специфики очных, предметных и сетевых коммуникационных технологий в архитектурном образовании.

Инверсия в архитектурном образовании даёт выход из замкнутой системы внутриакадемического взаимодействия и включает непрерывное архитектурное образование в локальные экосистемы, объединяя профессиональных и непрофессиональных участников архитектурной деятельности с целью достижения устойчивого развития пространственной среды.

Литература

1. *Александрова Л. Д., Полушина И. С.* Влияние цифровой трансформации коммуникативных технологий и систем на управление бизнес-процессами // Гуманитарная информатика. 2016. № 11, С. 25–33.
2. *Багина Е.* О прототипах в архитектуре. Интернет-дискуссия. Проект Байкал. 2020. № 66 [Электронный ресурс] URL: doi.org/10.51461/projectbaikal.66.1719 (дата обращения 12.01.2022).
3. *Буслов Д. И., Холкин И. Н.* Как, используя диверсионный анализ ТРИЗ, найти критическую уязвимость, грозящую безопасности SAP Hana /Математика и информационные технологии в нефтегазовом комплексе. 2015. № 2. С. 45.
4. *Гутнов А. Э.* Мир архитектуры: Язык архитектуры. М.: Издательство «Эврика», 1985. 351 с., С. 306–309.
5. *Извеков А. И.* Интродукция противоречий кризиса культуры в структуру личности. Дис. д. филос. н. Санкт-Петербург, 2015. 330 с., С. 236–254.
6. *Козулина Ю. Г.* Методика преподавания психологии: хрестоматия / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 45–47.
7. *Крашенинников А. В.* Когнитивная урбанистика: архетипы и прототипы городской среды. М.: Издательство «КУРС», 2020. 208 с.
8. *Марков С.* Метод инверсии или обращения как метод творческого решения проблем [Электронный ресурс]. URL: <https://geniusrevive.com/metod-inversii-ili-obrashheniya-kak-metod-tvorcheskogo-resheniya-problem/> (дата обращения 20.04.2020).
9. *Сараф М. Я.* Инверсии ценностей как основной показатель системных изменений культурного пространства. Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество, 2018. № 1–2. С. 644–646.
10. *Севостьянов Д. А.* Реализация инверсивных отношений в инновационном

образовании. Экономика образования. 2010. № 3–2. С. 142–147.

11. *Севостьянов Д. А.* Инверсивные отношения в образовании: социально-философский анализ. Автореф. дисс. докт. филос. наук., Новосибирск, 2020. 38 с.

12. *Тамаркова К. А.* О некоторых аспектах использования технологий инверсивного обучения в организации образовательного процесса/ Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2015. №. 2. С. 53–56.

13. *Топчий И. В.* Инверсия управленческой компоненты процесса архитектурного образования // Гаудеамус. 2021. Т. 20. № 2 (48). С. 31–40.

14. *Фигурный Г. Н.* Семиотика архитектуры: полвека в поисках мнимых сущностей // Architecture and Modern Information Technologies. 2019. № 2. С. 57–70 [Электронный ресурс]. URL: https://marhi.ru/AMIT/2019/4kvart19/PDF/04_figurny.pdf (дата обращения 12.01.2022).

15. *Шашкова Н. О.* Итальянские реминисценции в железнодорожной архитектуре России // Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке: монография / под науч. ред. С. В. Ивановой, Д. Кароли. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2021. 1100 с. С. 794.

16. CityLab of The Historical Museum Frankfurt [Электронный ресурс]. URL: <https://www.historisches-museum-frankfurt.de/de?language=en>. (дата обращения 05.01.22).

17. *Donald H. Ruggles.* Beauty, Neuroscience, and Architecture: Timeless Patterns and Their Impact on Our Well-Being, Jan 13, 2018. 256 p.

18. *Elke Couchez, Rajesh Heynickx.* Architectural Education Through Materiality: Pedagogies of 20th Century Design. Taylor & Francis, 2021. 268 p.

19. *Fincher R., Wiesel I.* High-Rise Homes. Dec. 2012, In book: International Encyclopedia of Housing and Home, pp. 379–383.

20. *Harry Mallgrave Francis.* The Architect's Brain. Neuroscience, Creativity, and Architecture. 2009. 273 pp. ISBN-13: 978–1405195850

21. *Špaček Robert, Hajtmanek Roman, Uhrík Martin.* Architectural education: a reflection of three generations. Global Journal of Engineering Education. 22. (2020). pp.142–148.

22. *Sussman Ann, Justin B Hollander.* Cognitive Architecture: Designing for How We Respond to the Built Environment. Jul 12, 2021. p.200. ISBN-13: 978–0415724692

23. *Tom Holert.* Educationalize and Fail. E — flux. March 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-flux.com/architecture/education/322663/educationalize-and-fail/> (дата обращения 05.01.22).

24. *Vrontissi M., Thoennissen U.* Full-scale design explorations in architecture education: small-scale reciprocal structures for outdoor use. Conference: Future Visions [International Association for Shell and Spatial Structures (IASS), 20 Sept. 2015. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/284182716_Full-scale_design_explorations_in_architecture_education_small-scale_reciprocal_structures_for_outdoor_use/ (дата обращения 03.02.22).

25. *Wines James.* Architecture as the Inversion of Architecture/ Oz (Journal of the Kansas State University College of Architecture, Planning, and Design): Vol. 9, pp. 24–31, 1987 [Электронный ресурс]. URL: [https://doi.org/10.4148/2378–5853.1136](https://newprairiepress.org/oz/vol9/iss1/7/) (дата обращения 05.01.22).

26. *Zellner Peter.* Architectural education is broken — here's how to fix it. Sept. 16, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archpaper.com/2016/09/architectural-education-broken-fix/> (дата обращения 05.01.22).

27. Zevi A., Truglio M.R., Lee P.M. Object to Be Destroyed: The Work of Gordon Matta-Clark. *The Art Bulletin* 83(3), September 2001.

References

- Aleksandrova L. D., Polushina I. S. Vliyaniye cifrovoj transformacii kommunikativnyh tekhnologij i sistem na upravleniye biznes-processami // *Gumanitar-naya informatika*. 2016. № 11, S. 25–33. [In Rus].
- Bagina E. O prototipah v arhitekture. Internet-diskussiya. Proekt Bajkal. 2020. № 66 [Elektronnyj resurs] URL: doi.org/10.51461/projectbaikal.66.1719 (data obrashcheniya 12.01.2022). [In Rus].
- Buslov D. I., Holkin I. N. Kak, ispol'zuya diversionnyj analiz TRIZ, najti kriticheskuyu uyazvimost', grozyashchuyu bezopasnosti SAP Hana. /*Matematika i informacionnyye tekhnologii v neftegazovom komplekse*. 2015. № 2, S. 45. [In Rus].
- CityLab of The Historical Museum Frankfurt [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.historisches-museum-frankfurt.de/de?language=en>. (data obrashcheniya 05.01.22).
- Donald H. Ruggles. Beauty, Neuroscience, and Architecture: Timeless Patterns and Their Impact on Our Well-Being, Jan 13, 2018. 256 p.
- Elke Couchez, Rajesh Heynickx. *Architectural Education Through Materiality: Pedagogies of 20th Century Design*. Taylor & Francis, 2021. 268 p.
- Figurnyj G. N. Semiotika arhitektury: polveka v poiskah mnimyh sushchnostej // *Architecture and Modern Information Technologies*. 2019. № 2. S. 57–70 [Elektronnyj resurs]. URL: https://marhi.ru/AMIT/2019/4kvart19/PDF/04_figurnyj.pdf (data obrashcheniya 12.01.2022). [In Rus].
- Fincher R., Wiesel I. High-Rise Homes. Dec. 2012, In book: *International Encyclopedia of Housing and Home*, pp. 379–383.
- Gutnov A. E. *Mir arhitektury: Yazyk arhitektury*. M.: Izdatel'stvo «Evri-ka», 1985. 351 s., S.306–309. [In Rus].
- Harry Mallgrave Francis. *The Architect's Brain. Neuroscience, Creativity, and Architecture*. 2009.
- Izvekov A. I. Introekciya protivorechij krizisa kul'tury v strukturu lichnosti. *Dis. d. filos. n. Sankt-Peterburg*, 2015. 33012 s., S.236–254. [In Rus].
- Kozulina Yu. G. *Metodika prepodavaniya psihologii: hrestomatiya* / Krasnoyarsk gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2013. 2013. S. 45–47. [In Rus].
- Krashennikov A. V. *Kognitivnaya urbanistika: arhetipy i prototipy gorod-skoj sredy*. M.: Izdatel'stvo «KURS» 2020. 208 s.
- Markov S. Metod inverstii ili obrashcheniya kak metod tvorcheskogo resheniya problem [Elektronnyj resurs] URL: <https://geniusrevive.com/metod-inverstii-ili-obrashcheniya-kak-metod-tvorcheskogo-resheniya-problem/> (data obrashcheniya 20.04.2020). [In Rus].
- Saraf M. Ya. Inverstii cennostej kak osnovnoj pokazatel' sistemnyh izmene-nij kul'turnogo prostranstva. *Bol'shaya Evraziya: Razvitie, bezopasnost', sotrud-nichestvo*. 2018. № 1–2. S. 644–646. [In Rus].
- Sevost'yanov D. A. Realizaciya inversivnyh otnoshenij v innovacionnom obrazovanii. *Ekonomika obrazovaniya*. 2010. № 3–2. S. 142–147. [In Rus].
- Sevost'yanov D. A. *Inversivnye otnosheniya v obrazovanii: social'no-filosofskij analiz*. Avtoref.diss. dokt.filos. nauk., Novosibirsk, 2020. 38 s. [In Rus].

Инверсионные процессы в архитектурном образовании

- *Shashkova N. O.* Ital'yanskie reminiscencii v zheleznodorozhnoj arhitekture Rossii // Rossiya — Italiya: sotrudnichestvo v sfere gumanitarnykh nauk i obrazovaniya v XXI veke: monografiya / pod nauch. red. S. V. Ivanovoj, D. Karoli. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO». 2021. 1100s. S.794. [In Rus].
- Špaček Robert, Hajtmanek Roman, Uhrík Martin. Architectural education: a reflection of three generations. *Global Journal of Engineering Education*. 22. (2020). pp.142–148.
- Sussman Ann, Justin B Hollander. *Cognitive Architecture: Designing for How We Respond to the Built Environment*. Jul 12, 2021.
- *Tamarkova K. A.* O nekotorykh aspektah ispol'zovaniya tekhnologij inversiv-nogo obucheniya v organizacii obrazovatel'nogo processa/ Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve. 2015. № . 2. S. 53–56. [In Rus].
- *Topchij I. V.* Inversiya upravlencheskoj komponenty processa arhitekturnogo obrazovaniya // *Gaudeamus*. 2021. T. 20. № 2 (48). S. 31–40. [In Rus].
- Tom Holert. *Educationalize and Fail. E — flux*. March 2020 [Elektronnyj re-surs]. URL: <https://www.e-flux.com/architecture/education/322663/educationalize-and-fail/> (data obrashcheniya 05.01.22).
- *Vrontissi M., Thoennissen U.* Full-scale design explorations in architecture education: small-scale reciprocal structures for outdoor use. Conference: *Future Visions* [International Association for Shell and Spatial Structures (IASS), Sept. 2015.
- Wines James. *Architecture as the Inversion of Architecture/ Oz* (Journal of the Kansas State University College of Architecture, Planning, and Design): Vol. 9, pp. 24–31, 1987 [Elektronnyj re-surs]. URL: <https://newprairiepress.org/oz/vol9/iss1/7/> <https://doi.org/10.4148/2378-5853.1136> (data obrashcheniya 05.01.22).
- Zellner Peter. *Architectural education is broken — here's how to fix it*. Sept. 16, 2016 [Elektronnyj re-surs]. URL: <https://www.archpaper.com/2016/09/architectural-education-broken-fix/> (data obrashcheniya 05.01.22).
- *Zevi A., Truglio M. R., Lee P. M.* Object to Be Destroyed: The Work of Gordon Matta-Clark. *The Art Bulletin* 83(3), September 2001.

Информация об авторе

И. В. Топчий — кандидат архитектуры, директор подготовительных курсов ФБГОУ ВО «Московский архитектурный институт (государственная академия)»

Information about the author

Irina V. Topchij, PhD (architecture), Director of preparatory courses in Federal state budgetary educational institution of Higher Education «Moscow Institute of architecture (state Academy)»

Статья поступила в редакцию 10.01.2022; одобрена после рецензирования 28.01.2022; принята к публикации 01.02.2022.

The article was submitted 10.01.2022; approved after reviewing 28.01.2022; accepted for publication 01.02.2021.



С. И. Краснов

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P. 98–111. (In Rus)

Научная статья
УДК 37.036.5.
<https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-98-111>

Точка присутствия Мераба Мамардашвили в контексте перспективной цели образования как творческой деятельности

Сергей Иванович Краснов
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
РАО», Москва, Россия
E-mail: ksi1962@mail.ru

***Аннотация.** Статья посвящена обоснованию новой перспективной цели образования как творческой деятельности для воспитания инновационной личности. Педагоги и учащиеся в самостоятельной проектной деятельности должны стать полноправными участниками и соавторами процесса творения культуры человечества. Совместное проектирование педагога и ребенка как субъектов образования, их творческая коммуникативная деятельность являются условием их развития и не только способом приобщения их к высшим достижениям «высокой» духовной культуры человечества, но и участия в эстафете поколений по ее интерпретации в новых условиях. Восстановление культурной традиции новым поколением в новой ситуации сначала в своем сознании, а затем в своей жизни является культурным определением инновационной деятельности в образовании, формирующей инновационную личность. Перспективный образ образования творческой деятельности выходит на проблематику генезиса смыслов и становление ценностей у субъектов образовательного процесса с опорой на их уникальный способ понимания. Автор*

статьи обращается к философскому наследию М. К. Мамардашвили, его исследованиям в области онтологии сознания, изложенным им в курсах лекций о творчестве Марселя Пруста и в книге «Картезианские размышления». Выделяется центральное понятие «точка присутствия». Организация творческой ситуации в точке присутствия приводит к образованию личностной позиции. Самым существенным моментом в точке присутствия является то, что вместе с новым пониманием и включением рефлексии как обратной связи хода реализации обнаруженной культурной ценности пробуждается самосознание — механизм последующего периодического включения человека в творческую деятельность. Образование, направленное на развитие самосознания, есть процесс организации творения смыслов педагогами и учениками в точках присутствия. В статье отмечается решающее значение учителей в формировании новой педагогики. Учитывать детей видеть и понимать неопределенную ситуацию в целом, вырабатывать в ней собственную позицию и уметь отстаивать ее — новая цель педагога, воспитывающего инновационную личность.

Ключевые слова: образование как творческая деятельность, точка присутствия, включение самосознания, образование новых смыслов, включение человека в творческую деятельность.

Для цитирования: Краснов С. И. Точка присутствия Мераба Мамардашвили в контексте перспективной цели образования как творческой деятельности // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 98–111. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-98-111>

Original article

MERAB MAMARDASHVILI'S POINT OF PRESENCE IN THE CONTEXT OF THE PERSPECTIVE GOAL OF EDUCATION AS A CREATIVE ACTIVITY

Sergey I. Krasnov

Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia

E-mail: ksi1962@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the substantiation of a new perspective goal of education as a creative activity for the education of an innovative personality. Teachers and students in independent project activities should become full participants and co-authors of the process of creating the culture of humanity. Joint design of the teacher and the child as subjects of education, their creative communicative activity is a condition of their development and not only a way of introducing them to the highest achievements of the "high" spiritual culture of humanity, but also participation in the relay race of generations on its interpretation in new conditions. The restoration of cultural tradition by a new generation in a new situation, first in their minds and then in their lives, is the

cultural definition of innovative activity in education, which forms an innovative personality. The perspective image of education as a creative activity goes to the problems of the genesis of meanings and the formation of values in the subjects of the educational process, based on their unique way of understanding. The author of the article refers to the philosophical heritage of M. K. Mamardashvili, his research in the field of ontology of consciousness, presented by him in the courses of lectures on the work of Marcel Proust and in the book "Cartesian Reflections". The central concept of "Point of Presence" is highlighted. The organization of the creative situation at the point of presence leads to the formation of a personal position. But it is even more significant that the point of presence, together with a new understanding and inclusion of reflection as a feedback of the course of realization of the discovered cultural value, awakens self — consciousness — the mechanism of subsequent periodic inclusion of a person in creative activity. Education aimed at the development of self-consciousness is the process of organizing the creation of meanings by teachers and students at points of presence. The article notes the crucial importance of teachers in the formation of a new pedagogy. Teaching children to see and understand an uncertain situation as a whole, to develop their own position in it and to be able to defend it is a new goal of a teacher who educates an innovative personality.

Keywords: education as a creative activity, a point of presence, the inclusion of self-awareness, the formation of new meanings, the inclusion of a person in creative activity.

For citation: Sergey I. Krasnov S. I. Merab Mamardashvili's point of presence in the context of the perspective goal of education as a creative activity // Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.X (XX). P. 98–111. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-98-111>

Обоснование новой цели образования

Современная действительность преобразуется так стремительно, что, только успев овладеть одним новшеством, надо уже осваивать второе, третье... Мы начинаем понимать и привыкать к тому, что на нас стремительно надвигаются все новые и новые волны инновационных процессов.

В педагогической науке происходит осознание того факта, что современное общество и современное образование вступают в иную культуру — инновационную. (Ю. С. Бердова, Е. В. Горелова, С. В. Иванова, М. В. Кларин, К. К. Колин, В. С. Лазарев, А. И. Ракизов, Э. П. Семенюк, В. И. Слободчиков, В. В. Сериков и др.). Ее сущностная характеристика — постоянная изменяемость и обновляемость социальных структур и мировоззренческих и профессиональных программ в сознании

конкретных людей. Меняются не только багаж знаний, но и технологии, образ жизни и т.п., и происходит это значительно быстрее, чем течет время жизни отдельного человека. Полученные нами в школе еще в XX веке качественные и актуальные в то время знания, умения и навыки в XXI веке стремительно устаревают. Возникает постоянная потребность в новых компетенциях, адекватных современной жизни. Образование становится поликультурным и ориентированным на развитие его субъектов, открытым для инноваций, всемирным по основным параметрам приобретаемых знаний. На первый план выходит решение задачи воспитания инновационной, творчески мыслящей личности, способной к проектированию своей профессиональной и жизненной траектории.

Еще одна важнейшая черта современного мира в связи с динамикой изменений — он становится все более и более неопределенным. Введение категории неопределенности в педагогику заставляет по-новому определить цель современного образования. Для построения новой педагогики необходим *необычный и нестандартный взгляд* на образование, учитывающий не только освоение культуры преимущественно в научной упаковке (то есть недооцененными в образовании являются все нормативные дисциплины: этика, право, философия, а также искусство и др.). Вся и духовная, и материальная культура по сути своей есть множество реализовавшихся и «опривыченных» проектов, то есть искусственного происхождения. Знаки и символы (культура) замещают практическую деятельность, когда она сопряжена с неопределенностью и риском. Проектная деятельность является особого рода производством в семиотической форме желаемого и предназначенного к осуществлению образа будущего объекта в неопределенной ситуации с более или менее гарантированным результатом. Процесс трансляции знаний в системе образования надо дополнить совместной проектной деятельностью педагогов и учащихся по раскодировке зашифрованных в знаниях ценностей и смыслов авторов культурных проектов и выстраивания к ним своего отношения. Для этого необходимо перформативировать представленные в учебной деятельности готовые и логично упакованные знания в лично значимые для субъектов образования проекты. Что имеется ввиду? Необходимо любое новое, вводимое в учебный процесс понятие рассматривать как проект конкретного человека или группы людей, которые решали определенную

теоретическую или практическую *жизненно важную для себя* проблему. Иными словами надо, доходя до оснований предлагаемых к усвоению знаний, обнаруживать определенные ценности, выстраивая к ним личное отношение и обучающихся, и педагогов, определять, волнуют или не очень обнаруженные проблемы, выявлять *смыслы* проделываемой предыдущими поколениями людей мыслительной деятельности. А именно: зачем это понятие появилось, как устроено, для чего употребляется, и как оно будет функционировать в нашей жизни? А главное — учиться *выявлять позиции авторов исследуемых проектов: какую ценность каким способом они пытались реализовать*. Введение в образовательный процесс категории «смысл» является решающим шагом для формирования как личности, так и инновационной личности, как среди школьников, так и педагогов. В образовательном процессе, благодаря исследованию позиций авторов культурных проектов, необходимо создание ситуаций проявления и надстраивания ценностных ориентаций как обучающихся, так и педагогов. И образование становится возможным как осознание культурных ценностей и освоение новых средств, необходимых для успешной реализации осознанных ценностей. В организованном таким образом образовании у его субъектов постепенно должно сформироваться «личностное ядро», которое Н. И. Пирогов называл «внутренним человеком» [6]. Должны формироваться самосознание, субъектность и такое качество личности как автономия. Под субъектностью нами понимается способность человека рефлексировать и проектировать свою жизнь и деятельность. Идею автономии человека ввел в философский и научный дискурс И. Кант [2], имея ввиду способность человека самому определять норму своей деятельности и жизни. С. И. Гессен в своей педагогической концепции относил автономию к цели третьей (взрослой) ступени образования [1]. Нам представляется, что относительная автономия возникает вместе с пробуждением рефлексивных способностей, то есть — в подростковом возрасте. Таким образом, приоритетной идеей педагогики оказывается формирование в каждом ребенке и педагоге *субъектности, автономии* посредством выращивания у них способности собственного понимания и интерпретации артефактов (искусственно созданных образцов) культуры в неопределенной ситуации.

Сформулированная современными философами (Огурцов А. П., Платонов В. В.) цель образования как создание условий для развития

ребенка посредством приобщения его к высшим достижениям «высокой» духовной культуры человечества (в отличие от «низкой» бытовой, в которой он находился с рождения) в связи с вышеизложенным должна быть уточнена [5]. Формирующейся новой целью образования в современном инновационном обществе могут быть следующие положения. Педагоги и учащиеся в самостоятельной проектной деятельности должны стать полноправными участниками и соавторами процесса творения культуры человечества. Совместное проектирование педагога и ребенка, их творческая коммуникативная деятельность являются условием их развития и не только способом приобщения их к высшим достижениям «высокой» духовной культуры человечества, но и участия в эстафете поколений по ее интерпретации в новых условиях. Восстановление культурной традиции новым поколением в новой ситуации сначала в своем сознании, а затем в своей жизни и является культурным определением инновационной деятельности в образовании. В современном инновационном и неопределенном мире на первый план выходит способность *вырабатывать и отстаивать собственную личностную позицию. А образование становится местом формирования этой способности на примерах реализовавшихся проектов предыдущих поколений. Вся духовная культура человечества состоит из ценностей и способов их реализации, то есть является бесконечно большим набором описаний определенных сильных позиций, реализовавших свое жизненное призвание людей. Таким образом, к имеющемуся смыслу образования как пониманию ценности того или иного культурного проекта и освоению способов ее реализации добавляется новый смысл — формирование у субъектов образования способности обновления при помощи собственного понимания методов реализации культурной ценности в новых неопределенных ситуациях.*

Точка присутствия М. К. Мамардашвили как творческая ситуация — место включения самосознания и образования личностной позиции

Формирующийся образ образования как творческой деятельности выходит на проблематику генезиса смыслов и становления ценностей у субъектов образовательного процесса с опорой на их уникальный способ понимания. Тогда мы попадаем в область философии — онтологию сознания. И берем в проводники философию М. К. Мамардашвили, изложенную им в курсах лекций о творчестве Марселя Пруста и в книге «Картезианские размышления». М. К. Мамардашвили в своих опубли-

кованных лекциях продолжает традицию становления самосознания, представленного такими мыслителями, как М. Хайдеггер («тут — присутствие», Dasein нем. — «здесь — бытие»), Э. Гуссерль («Жизненный мир человека»), Г.В.Ф. Гегель («Феноменология духа»), Р. Декарт («Метод радикального сомнения»).

Сначала сформулируем основные тезисы М. К. Мамардашвили в его лекции о творчестве Марселя Пруста. Основной идеей в его учении является вводимое им понятие «точки присутствия».

«Наше предназначение можно увидеть в точке, возникающей перед нами тогда, когда нам удастся что-то увидеть «первым светом». И эта точка самим человеком каждый раз создается заново. Эта точка возникает только тогда, когда я доопределяю что-то существующее вне меня, но без меня это не состоялось бы. Для доопределения необходима работа моей души: волнение, самостоятельная мысль, поступок. Таким образом, предназначение не может случиться, сделаться без меня, кем-то вместо меня, предназначение — это то, что могу и призван сделать только я. *Несделанное мною — не существует.*

Говоря о предназначении, можно заметить, что, оказывается, существует какая-то пустота, которая ко мне взывала. Однако какие-то акты в мире, имеющие отношение ко мне, совершаются без моего участия.

И те из них, которые совершаются без моего акта самоопределения, и будут составлять структуру иллюзии, заблуждения. «Свято место пусто не бывает». Место, в котором прозвучал голос нашего предназначения, действительно «святое», поскольку оно единственное, уникальное, отсюда меня окликнули — и я не сделал. И тогда закон гласит, что пустым оно не останется. В святое место поместится зло» [3].

По М. К. Мамардашвили, «точка присутствия» есть ситуация самоопределения и творческого акта. И он считает, что попасть в точку «полного присутствия» можно только после процедуры *размыкания* как с прошедшим миром, так и *с самим собой* (со своими отжившими стереотипами и шаблонами). Точка присутствия, в его понимании, всегда точка начала координат. Следующей существенной характеристикой точки присутствия является то, что это некоторое отношение к чему-то, что не оставило равнодушным. Это связка человека и чего-то вне него, вызывающего у него переживание.

М. К. Мамардашвили считает, что нахождение в точке присутствия возможно только время от времени, с перерывами. Заполнив пустое место

своим актом самоопределения, человек начинает жить в этой точке своей настоящей, подлинной жизнью, но только на какое-то незначительное время. Затем наступает полоса обыденной жизни, которая наполнена какими-то автоматическими действиями — до следующего попадания в точку присутствия. Таким образом, Мераб Константинович формулирует положение о жизни человека одновременно в двух мирах: ставшем и становящимся благодаря усилиям его самого. Далее Мамардашвили утверждает, что именно в точке присутствия человеку открывается истина. Но она неприятна и даже ужасна. И перед тем, кто это понял, стоит проблема, как жить дальше с этим новым пониманием? Как это уместить в себе? М. К. Мамардашвили вводит образ «расширяющейся души», которая должна расширяться настолько, чтобы и «ад в себя вместить». По-видимому, в акте понимания была явлена новая ценность или новый смысл, который разоформляет предыдущий мир, обесмысливает старые ценности. Старому миру больше не на чем держаться, и поэтому необходимо начинать строить новый мир, в котором новая реальность заняла бы свое место. Следовательно, в происходящем за точкой присутствия откроется новый мир в той мере, в какой человек в состоянии расширяться душой и измениться. Таким образом, понимание у М. К. Мамардашвили является трансцендентным актом: понять что-то можно только «выйдя» из самого себя и обратно вернуться уже невозможно, поскольку новый смысл разрушает старую структуру ценностей.

Под «пустотой» М. К. Мамардашвили надо понимать отсутствие ценности в месте, где она должна быть. Точка присутствия — постулирование необходимости введения ценности в эту пустую ситуацию. И ввести ее кроме конкретного субъекта, который понимает проблемность ситуации и берет ответственность за ее введение в социальную практику, — некому. Ценность без акта самоопределения конкретного человека в физическом мире сама не реализуется. Приведем в качестве примера, иллюстрирующего вышеперечисленные тезисы, описание фильма «Наследники» режиссера Мари-Кастиль Менсьон-Шаар (Франция, 2014). Фильм снят на основе реальных событий разворачивающихся в одной из парижских школ, в классе, где учились не самые успешные подростки из разных этнических групп. Учительница истории в классе, где школьники постоянно устраивали стычки и разборки друг с другом, разделяясь на группы по национальному и религиозному признакам, решает включить их в совместную проектную деятельность по теме:

«Последствия преследования лиц еврейской национальности нацистской Германией». Сначала учащиеся самостоятельно исследуют факты биографий переживших ужасы войны людей. Затем учительница организует посещение одного из лагерей смерти, превращенного в музей Холокоста, где перед подростками разворачивается жуткая история одного из самых ужасных фактов массового уничтожения людей по национальному и религиозному признакам. Далее она знакомит их с оставшимися в живых узниками концлагерей. Потрясенные школьники, прожив и поняв последствия межнациональной и религиозной розни, дают клятву продолжить в своей жизни борьбу против любой формы дискриминации людей. В этом фильме точкой присутствия является *клятва детей и оставшихся в живых узников концлагеря не допустить повторения уничтожения или дискриминации людей по признаку «инаковости»*. Школьники осознали, к каким последствиям приводят межнациональные, межрелигиозные и расовые предрассудки, что приводит их к необходимости занять новую мировоззренческую и личностную позицию. Отношения в классе постепенно меняются. Формируется дружный коллектив, в учебе появляются первые успехи. Детский проект побеждает в национальном конкурсе. Школьники осознанно включаются в учебную деятельность и многие впоследствии продолжают обучение в колледжах и университетах. Произошло то, что и является смыслом образования — восстановление культурной традиции новым поколением в новой ситуации, формирование у школьников определенной культурной и мировоззренческой позиции.

Приведем утверждение М. К. Мамардашвили в «Картезианских размышлениях».

«Суть философии Декарта можно выразить одной фразой: мир, во-первых, всегда нов. В нем как бы ничего еще не случилось, а только случится вместе с тобой. И, во-вторых, в нем всегда есть для тебя место, и оно тебя ожидает. Ничто в нашем мире не доопределено до конца, пока ты не занял свое пустующее место для доопределения какой-то вещи. И третье: если в этом моем состоянии все зависит только от тебя, то, следовательно, без тебя в мире не будет порядка, истины, красоты» [4].

Декарт, по Мамардашвили, утверждает, что для того чтобы человеку родиться и стать человеком, необходимо произвести критический анализ программ своего сознания, которые оказались там независимо от него самого. Для этого нужно совершить, как говорил Э. Гуссерль,

процедуру «оставления за скобками», «срезания» всего, что вошло в человека помимо его воли, без его согласия и принципиального сомнения. М. К. Мамардашвили в этом цикле лекций настойчиво возвращается к точке присутствия. Каждый человек, по Мерабу Константиновичу, обязан искать свой акт. Под этим символом он понимает значение в жизни каждого человека ценностного самоопределения, которое является важнейшим искусственным добавлением к естественной природе человека и формирует его как личность.

Что можно увидеть в этой точке присутствия, точке «зазора»? В ней надо пытаться видеть и «держат» вместе свободу и закон. Понимая, что свобода находится на вершине волны необходимости, интерпретируя Р. Декарта, М. К. Мамардашвили считает: акт мысли всегда целиком находится только в настоящем. Вечные ценности, весь жизненный мир конкретного человека всегда только здесь и теперь, в настоящем. И в этом настоящем всегда есть место для акта самоопределения конкретного человека. Это место находится благодаря свободной воле человека, в предположении, что без его воли нет и этого мира.

Точка присутствия — это такое место, где известное нам знание должно быть обязательно проблематизировано, разоформлено новой ситуацией и новым пониманием новых включающихся в культурный проект людей. И только самостоятельная сборка исследуемого понятия включившихся в мышление людей приводит не только к «оживлению» пылившегося в архиве культуры, потерявшего смысл знания, его обновлению, но и «рождению», оформлению самого человека как мыслящей творческой личности. Правда, в отличие от физического рождения, духовное рождение, то есть личностное и уникальное понимание в каждой новой социально-культурной ситуации производится в точках присутствия каждый раз заново. Таким образом, в точке присутствия происходит второе рождение человека. Под «вторым рождением» понимается обнаружение и принятие определенной культурной ценности как смысла своей жизни. Вместе с новым пониманием и включением рефлексии как обратной связи хода реализации обнаруженной ценности пробуждается самосознание — *механизм последующего периодического включения человека в творческую деятельность.*

Поскольку М. К. Мамардашвили и у Пруста, и у Декарта обнаруживает одно и то же, наверное, имеет смысл эти же идеи считать принадлежащими и ему самому. Какие же это идеи?

Вся духовная культура человечества искусственной природы, избрета людьми. Человек как личность не может родиться стихийно-естественным образом. «Второе рождение» человека как личности носит искусственный характер, не может произойти без его активного участия, без его воли, понимания, акта самоопределения, может быть инициировано только в точке присутствия или абсолютного отстранения, в точке «зазора». Чтобы попасть в эту точку «полного присутствия», «точку интенсивности» или «зазора», необходимо произвести размыкание с миром и самим собой как природным, естественно-стихийно сложившимся индивидом. В этой точке присутствия, «точке интенсивности» происходит перевод психики человека в другой режим — трансцендирования к смыслам и ценностям духовной культуры, из которого он потом «выпадает» в социальный мир как личность.

После того как человеку удалось попасть в эту точку и «выпасть», кристаллизаться уже как личности, он продолжает жить в двух мирах: ставшем и становящимся. И последний начинает существовать только благодаря его усилиям.

В этот момент человек понимает, что *смысл его собственной жизни в постоянном изменении самого себя*. Мир творчества, личностный мир, мир сплошной актуальности — есть мир мышления и понимания, самоопределения и рефлексии, куда человек попадает благодаря включению самосознания. *Человек как духовное существо, как автономная личность не дан раз и навсегда, а каждый раз должен рождаться заново в точках «полного присутствия».* В них, включая самосознание, *восстанавливать себя как культурного деятеля в своем самостоятельном мышлении и понимании посредством свободного творения новых смыслов.*

Образование как творение смыслов педагогами и учениками в точках присутствия

Какие выводы следуют из положений философии М. К. Мамардашвили? Образование как творческая деятельность связано с созданием условий для попадания педагогов и учащихся в точки присутствия. В них идет поиск ценностных оснований авторов культурных проектов и выработка субъектами образования к этим основаниям своего отношения. Важное значение в этих точках имеют процессы организации самоопределения, понимания, рефлексии. В точках присутствия не только происходит формирование системы ценностей, мировоззренческой позиции и са-

мосознания, но теперь само самосознание становится творческим орудием, способствующим формированию в каждой новой неопределенной ситуации новой личностной позиции.

Чтобы оказаться в точке присутствия, педагоги и учащиеся должны перестать относиться к имеющемуся у них набору знаний, норм и правил, ценностей и смыслов как универсальному объективно существующему и достоверному, которые имеются где-то вне них вечно (в архиве духовной культуры человечества). Необходимо представить себе ситуацию, когда авторы этих знаний, норм и правил, ценностей и смыслов еще сами находились в проблемной ситуации, то есть решение еще не найдено. Попадая в проблемную ситуацию, субъекты образования помещают себя в обстановку отсутствия готовых форм. *Проблема — это отсутствие культуры в готовой форме и ее необходимо заново восстанавливать и порождать — что и является сущностным основанием проектирования.* Но не только в своих головах, но, главным образом, в своей социальной практике, под которой понимается имитационно-игровое моделирование проблемных ситуаций. Необходимо занять очень ответственную и рискованную позицию участвующего в порождении норм культуры в ситуации их отсутствия и актуализирующего у себя способности, которые помогут эту способность приобрести.

Важнейшей характеристикой современно организованной проектной деятельности с участием педагогов и учащихся является следующее положение. Она должна представлять собой специально организованную точку присутствия, в которой создана ситуация творческой коммуникации школьников и педагогов, обеспечивающая нетривиальные результаты всех участников творческой деятельности. Проживание, понимание и интерпретация ценности суть проектного подхода в образовании.

Разоформляющий и оформляющий сознание проектный подход в образовании полагает, что педагог также не знает правильного ответа. Только в настоящей неопределенной ситуации возможна равноправная коммуникация, самое существенное в которой — *творение новых смыслов в точках присутствия.* В процессе творческой коммуникации, коллективного обсуждения между педагогом, который выступает в роли опытного «сталкера» — проводника в лабиринте неопределенности, и обучающимися происходит взаимообмен идеями. Благодаря этому в ситуации неопределенности между всеми участниками образовательной деятельности устанавливается событийная общность, направленная на

формирование разных личностных позиций.

На решающее значение учителей в формировании новой педагогики указывает В. В. Сериков. Он подчеркивает в своих работах принципиальную *неполноту педагогического знания*, которое не может описать весь многоаспектный функционал профессиональной деятельности учителя в современном мире. В конкретных педагогических ситуациях педагог почти всегда оказывается перед необходимостью доопределения этих ситуаций. От него, по мнению В. В. Серикова, сегодня требуются такие профессиональные качества, как *творческое воображение*, *активность* и *установка на саморазвитие*. *Учить детей видеть и понимать неопределенную ситуацию в целом, вырабатывать в ней собственную позицию и уметь отстаивать ее — новая цель педагога, воспитывающего инновационную личность.*

Но для реализации этой цели, кроме разработки философских оснований нового образа образования, необходимы и системные междисциплинарные исследования и перестройка всей системы подготовки и повышения квалификации педагогов, и политические решения, отвечающие духу современности.

Литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва, «Школа-пресс», 1995. 447 с.
2. Кант И. Основы метафизики нравственности; Критика практического разума; Метафизика нравов: [Перевод] / Иммануил Кант; [Вступ. ст. Я. А. Слина, с. 5–52]. СПб.: Наука: Санкт-Петербург. изд. фирма, 1995. 528 с.
3. Мамардашвили М. К. «Конгениальность мысли», Москва, «Прогресс», 1999 г. 240 с.
4. Мамардашвили М. К. «Картезианские размышления», Москва, «Прогресс», 1993 г. 352 с.
5. Огурицов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
6. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. Избр. пед. соч. М., Изд. АПН РСФСР, 1953 г. С. 29–51.

References

- Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. SHkola-press. 1995. 447 s. [In Rus].
- Kant I. Osnovy metafiziki npravstvennosti; Kritika prakticheskogo razuma; Metafizika npravov: [Perevod] / Immanuel Kant; [Vstup. st. YA. A. Slinina, s. 5–52].— SPb.: Nauka: Sankt-Peterburg. izd. firma, 1995. 528 s. [In Rus].

- *Mamardashvili M. K.* «Kongenial'nost' mysli», Moskva, «Progress», 1999 g. 240 s. [In Rus].
- *Mamardashvili M. K.* «Kartezijskie razmyshleniya», Moskva, «Progress», 1993 g. 352 s. [In Rus].
- *Ogurcov A. P., Platonov V. V.* *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek.* SPb.: RHGI, 2004. 520 s. [In Rus].
- *Pirogov N. I.* *Voprosy zhizni. Izbr. ped. soch. M., Izd. APN RSFSR, 1953 g. S. 29–51.* [In Rus].

Информация об авторе

С. И. Краснов — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва, Россия

Information about the author

Sergey I. Krasnov — PhD (Education), Senior Research Fellow of the Scientific and Educational Centre for Continuing Professional Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; одобрена после рецензирования 02.03.2022; принята к публикации 04.03.2022.

The article was submitted 19.02.2022; approved after reviewing 02.03.2022; accepted for publication 04.03.2022.



И. А. Фурса

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.112-126.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. № 2 (78).
P.112–126. (In Rus)

Научная статья

УДК 1(091)

<https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-112-126>

Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы*

Ирина Анатольевна Фурса

Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь,

Минск, Республика Беларусь

E-mail: fursa-irina@yandex.ru

ORCID:<http://orcid.org/0000-00002-2920-99196>

***Аннотация.** Основным понятием, вокруг которого и через которое осмысливается образование в статье, выступает идеал. Автором отмечается сложность понимания сущности образовательного идеала, как и интерпретации актуального современной социокультурной ситуации наполнения этого понятия. Показывается, что преодоление трудностей социально-философской рефлексии в отношении образовательного идеала возможно благодаря осмыслению его специфики, осуществлению последовательного нормативного методологического анализа гносеологического, аксиологического и эпистемологического образов идеального образования. Предлагается логическая организация изучения образовательного идеала, представленная как синтез результатов автономных исследовательских практик с использованием методологических инструментов структурализма, социального конструкционизма, феноменологии. Предположительно, техника автономного анализа различных аспектов сложного объекта социокультурной реальности, каким является образовательный идеал, позволит расширить границы его понимания.*

Ключевые слова: культурно-исторический подход, образование, образовательный идеал, конструкционизм, феноменологический подход, философия образования.

Для цитирования: Фурса И. А. Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры и принципы // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 112–126. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-112-126>

Original article

THE EDUCATIONAL IDEAL: THREE PLANS OF RESEARCH, COGNITIVE PROCEDURES, AND PRINCIPLES

Iryna A. Fursa

Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus

E-mail: fursa-irina@yandex.ru

Abstract. *The main concept that use for analysis the issues concerning an education in the article is the ideal. The author notes the complexity of understanding the essence of the educational ideal, as well as the complications of definition this notion amid the interpretations of the actual today's socio-cultural situation. The article shows how best ways to deal with those complications from a methodological standpoint, including a better insight into the specifics of the educational ideal and through a normative methodological analysis of the gnoseological, axiological and epistemological dimensions of the educational ideal. A logical organization of the study of the educational ideal is proposed, presented as a synthesis of the results of autonomous research practices using the methodological tools of structuralism, social constructionism, and phenomenology. Presumably, the technique of autonomous analysis of various aspects of the educational ideal as a complex object of sociocultural reality will expand the boundaries of its understanding.*

Keywords: *cultural-historical approach, education, educational ideal, constructionism, phenomenological approach, philosophy of education.*

For citation: *Iryna A. Fursa. The Educational Ideal: Three Plans of Research, Cognitive Procedures, and Principles // Values and Meanings/ Tsennosti I Smyshly. 2022. No.2 (78). P. 112–126. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-112-126>*

Введение. Поиск смыслов и идеалов в образовании — процесс «хронической» проблематизации, обращение к этому вопросу не специфично для нашего времени. В статье 1929 года А. Уайтхед пишет, что «английское образование в его нынешней фазе страдает от отсутствия определенной цели и от внешнего механизма, который убивает его жизнеспособность (vitality)» [18]. Философ, осуждая практики образования, основанного на «инертных идеях» («пассивное восприятие разрозненных идей,

не озаренных какой-либо искрой жизненности»), называет две версии образовательного результата, сложность выбора между которыми и является причиной размытости целей: образ любителя-универсала и образ эксперта, обладающего специальными знаниями. Пожалуй, эта альтернатива на повестке дня и в наше время. Раскрывая особенности мировых систем образования с высокими результатами, А. Шляйхер [12] не единожды упоминает важное условие достижения их существенного прогресса — цементирующее все составляющие образовательных структур единое, конвенциональное для конкретного общества, понимание идеального представления того, что есть образование. Такое общественное соглашение отличает успешные образовательные практики. Сингапур добился, по свидетельству авторитетного международного эксперта, ясного понимания образовательных результатов на каждом уровне. Канада является примером того, «чего можно достичь без единой национальной стратегии, но с понятными целями и движением в одном направлении» [12, с. 138, 150]. Составляющей успеха Финляндии стала фундаментальная трансформация парадигм и убеждений, лежавших в основе политики и практики образования [16, с. 9]. Эти две линии обсуждения отражают ракурсы рассмотрения образовательного идеала и как предмета теоретического исследования, и как способа решения конкретных социальных задач, имеющих чисто прикладной характер. Следует отметить, что в теоретическом плане фактически осуществляется возврат к идеям классической аналитической философии образования, ядро исследовательской программы которой состояло в применении методологии аналитической философии для последующих самостоятельных исследовательских практик и для логического обоснования центральных понятий, базовых концептов философии образования, таких как, например, «опыт», «выбор», «развитие» (И. Шеффлер, 1973) [15, р. 14–15].

Цель статьи. Толкование социальных смыслов образования, исследование образовательного идеала как общественной и научной проблемы осуществлялось многократно. Несмотря на это, ставить точку в поднятом вопросе преждевременно: важные пункты дискуссий все еще актуальны, включая основную цель статьи — определение методологических рамок изучения образовательного идеала во всем многообразии его проявлений.

Методология и методы. Разработка методологических оснований изучения образовательного идеала в своей отправной точке строится

на определении меры сложности и многогранности образовательного идеала. Попытка объединить в одной дефиниции все ключевые характеристики образовательного идеала приводит к созданию запутанной, не воспринимаемой, бесполезной как для теории, так и для практики конгломерации. Предположим, что возможно *изучить образовательный идеал не как один цельный объект исследования, а как три относительно автономных суб-объекта*. Последовательно рассмотрев образовательный идеал как (1) структурную модель должного, как (2) социокультурный конструкт и как (3) форму познания, своего рода универсалию, вероятно, будет получено наиболее полное о нем представление. Такой прием позволяет выделить три направления методологических изысканий в отношении образовательного идеала, сконцентрированных на поиске трёх образов совершенства в образовании:

(1) гносеологического (поиск универсальных предпосылок и основоположений образовательного идеала). Идея выбора оснований, позволяющих осмыслить образование вне конкретных временных и пространственных границ, и ранее вызывала интерес. Н. А. Бердяев декларирует первичность идеала личности, производной которого является идеал общества. Философ описывает ретроспективную смену идеалов человека: античный мир предложил идеал мудреца, христианский мир восхищал образ святого, средневековье создало идеал рыцаря. Стремление к идеальному, к совершенству, по Бердяеву, — это непременно нравственный путь [3, с. 260–264]. Идея совершенного образования в каких бы исторических декорациях она ни была показана всегда конкретизируется через идеал человека;

(2) аксиологического (поиск условий, или ценностных оснований, при которых возможен актуальный «здесь и сейчас» образовательный идеал). Аксиологический образ представляет собой сумму ценностных оснований образовательного идеала, релевантного конкретному общественному состоянию в конкретном пространстве в конкретный момент времени (образовательный идеал «разными глазами»). Примером аксиологического образа, то есть образовательного идеала в этом смысле, может быть представление об идеальном образовании Г. В. Ф. Гегеля, нашедшее отражение, в том числе, в его педагогических высказываниях [7]. Как известно, знаменитый философ с 1808 по 1816 годы занимал должность директора гимназии в Нюрнберге. Выпускные классы гимназии покидали стены учебного заведения после впечатляющего

напутствия своего куратора. Как следует из содержания выступлений директора гимназии, Гегеля вдохновлял идеал античного образования («дух и цель нашего учебного заведения — это подготовка к занятиям наукой, а именно подготовка, которая зиждется на изучении греков и римлян», «всякий новый подъем и развитие науки и образования происходит из обращения к древности», «тот, кто не знал произведений древних, жил, не зная красоты») [7, с. 398–399, 402]. Рассуждая о пользе изучения отдельных предметов учебной программы, Гегель показывает также горизонты цели и смысла образования: «лишь *духовное содержание*, имеющее ценность и интерес в себе и для себя, укрепляет душу и создает такую непосредственную опору, такую субстанциальную сердцевину, которая есть мать *самообладания, благоразумия, присутствия и неусыпности духа*; оно превращает *вращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель* [...]» (курсив наш) [7, с. 403]. Такое видение контекстно. Можно предположить, что оно не отражает в полной мере образовательные ценности всех педагогов и учеников немецких гимназий начала XIX века, ещё менее — немецких народных школ. И тем более не вполне соотносимо с реалиями нашего времени. Культурно-исторические различия легко можно представить по перечню предметов, которые осваивали ученики в гимназии Гегеля: греческая и латинская грамматика, античная литература, религия, немецкий язык, арифметика, позже алгебра, геометрия, география, история, физиография, включающая космографию, историю природы и физику, философскую пропедевтику, затем французский (либо древнееврейский), рисование и каллиграфия [7, с. 408]. Иллюстрирование образования в таких интерпретациях «таит в себе бездну исторических коннотаций» [5], но интересно порой точными злободневными попаданиями. Так, в докладе 1823 года профессора Берлинского университета Г. В. Ф. Гегеля обсуждается масштаб невежества лиц, поступающих в университеты. Оно настолько значительно, что, по словам автора доклада, подготовку абитуриентов следовало бы начинать «с орфографии родного языка» [6], на что часто сетуют и современные университетские педагоги;

(3) эпистемологического образа как «чистого смыслообразования», необходимого для развития научного знания в этой области. Если задачей создания образовательного идеала в границах гносеологии является обсуждение возможности безусловной его топологии, или своего рода базовой структуры; его осмысления в категориях аксиологии — описание

состояния образования, обусловленного ценностями и социокультурным рамками современного общества, то моделирование эпистемологического образа есть попытка построения беспредпосылочного знания, схватывания образовательного идеала «как есть», в его целостности и уникальности. Здесь удерживается важная мысль о движении к сути вещей, определяющих уникальность человека и всего того, что он делает, включая образование.

Эти грани образовательного идеала в отдельных своих интерпретациях содержат принципиальные противоречия. Например, понимание образовательного идеала как относительно универсальной структуры противостоит его интерпретации как упорядоченной в историческом и социокультурном контексте конструкции. Тогда возникает вопрос выбора методологической платформы, подходящей для исследования противоречащих друг другу сущностей.

Методология, как известно, сравнима с инструментом, от верного выбора которого зависит скорость, корректность, качество решения исследовательских задач. Какой инструмент может быть комплементарен трем разным аспектам объекта? Очевидный ответ — таких инструментов должно быть, как минимум, три: каждый для своей цели. Идея состоит в том, чтобы предложить разработку образовательного идеала в логике разных методологий, релевантных их содержанию подходов, и сопоставить результаты. Простыми словами, замысел состоит в следующем: попробовать решить одну и ту же задачу тремя разными способами, каждый из которых сфокусирован на конкретном аспекте образовательного идеала. Такой «умышленный антиметодологизм» допускается намеренно в попытке уловить хотя бы тени истинной сущности образовательного идеала.

Перспективы выявления паттернов образования

Задача изучения образовательного идеала как структуры намекает на необходимость её решения с методологических позиций *структурализма* и его последующих модификаций. Следует отметить, что методологический поиск явных и неявных относительно фиксированных структур не единожды критиковали за излишний редукционизм. Справедливо, но иногда без некоторого преднамеренного упрощения невозможно создать внятную схему, как нельзя нарисовать понятную карту города без существенной схематизации, исключаящей из общего

плана мелкие, не имеющие решающего значения для ориентирования детали городского ландшафта.

Методологические программы структурализма и постструктурализма чрезвычайно разнородны, их признаки обнаруживаются в различных областях научного знания. Общее их ядро состоит в признании существования в сознании и культуре неких первичных структур, которые играют роль кода, детерминирующего поведение, или шифра, формирующего смысл культурной деятельности. Так, М. Фуко отмечал, что коды культуры управляют ее языком, схемами восприятия, формами выражения и воспроизведения, ценностями и иерархией практик и определяют «для каждого человека эмпирические порядки, с которыми он будет иметь дело и в которых будет ориентироваться» [11].

Образовательный идеал в такой логике может быть представлен как некая ментальная *структура, являющаяся внутренним регулятором действий человека*. По своей сути это простая элементарная структура, которая может быть выражена через *конечное множество значений*. При этом составляющих не может быть слишком много. Человек легко удерживает эту идею, а значит ей должен быть присущ *принцип простоты формы структуры*. Поведение (личности, группы, общества) представляется следствием влияния этой структуры, а ее объективация происходит через символические формы.

Инвариантное ядро образовательного идеала (его структура) кодирует поведение субъекта в образовательном пространстве, что может быть *явным* (осознаваемым, декларируемым) и *латентным* (интуитивным). Существуют социальные практики, позволяющие обобщить или усреднить имеющиеся у различных групп населения культурные ожидания от образования, то есть *сделать структуры образовательных идеалов «видимыми», различимыми*. Например, выразить их через совокупность образовательных целей, но не поставленных исключительно теоретиками, а эксплицированными по результатам эмпирических исследований. Сингапур в результате такой работы предложил населению рамочную учебную программу «Ценности в действии», где акцент делается на ценностях уважения, ответственности, устойчивости, целостности, заботы и гармонии. Эти ценности представляют собой сочетание традиций и инноваций и призваны сформировать у учащихся такие черты характера, как самосознание и социальное сознание, управление взаимоотношениями и ответственное принятие решений [12, с. 273–274]. В данном примере

в качестве базовой структуры образовательного идеала и способов ее манифестирования заявлены ценности. Вопрос состоит в том, только ли ценности составляют структуру образовательного идеала и есть ли структура универсального порядка? Что остается неизменным, несмотря на внешние вызовы (кризисы, пандемии, реформы и т.п.)?

Структура образовательного идеала присутствует в письменных и вербальных образовательных дискурсах: она не может быть не выражена, но может не подвергаться анализу, обобщению, предъявлению. Теоретически всю совокупность эмпирических данных, в которых может найти отражение образовательный идеал в какой бы то ни было форме, можно рационально связать и объяснить базовой структурой, определяющей логику социальных действий участников образовательных отношений.

Заслуга постструктуралистской программы состоит во включении контекста культуральных исследований в поиск строгих оснований социальной практики, что способствовало сглаживанию острых углов методологических позиций, децентрализации фокуса исследования. Прежде всего, культурные процессы размывают строгость структуры, подвергают сомнению его инвариантность. Отсюда *внимание к культурным цитатам* как внешнему контуру интерпретации образовательного идеала, понимание образовательного идеала как культурно- и социально организованного опыта.

Образовательный идеал как социальный конструкт

Содержательная повестка образования задается, в том числе, параметрами актуального развития общества, определяющего его динамику. Вследствие этого важно понять, какие тенденции определяют внешний контур в развитии общества, на какие международные образовательные инновации наиболее активно откликается социум, в каком социокультурном контексте происходит изучение образовательного идеала. Поскольку итогом такого анализа становится своего рода социокультурный конструкт, это закономерно приводит к теоретизированию в границах *социального конструкционизма и культурно-исторического подхода* как методологических инструментов для изучения образовательного идеала. При этом логичной представляется «субъект–субъектная» исследовательская позиция, где первым субъектом выступает исследователь, а под вторым субъектом может быть понят широкий класс единичных

и коллективных субъектов социальной активности (от конкретного социума в прошлом, настоящем и будущем и всего педагогического профессионального сообщества до отдельного педагога, ученика и родителя — каждый из них конструирует свой набор ценностей образования, исходя из своего опыта и сложившейся системы ценностей).

Классический социально-конструкционистский подход часто связывается с магистральной работой П. Бергера и Т. Лукмана 1966 года. Суть концепции, как резонно замечают её авторы в самых первых строках своего трактата, ясно отражена в её названии: реальность социально конструируется («организм и тем более Я нельзя адекватно понять отдельно от конкретного социального контекста, в котором они были сформированы»), и наука может проанализировать и реконструировать эти процессы [2, с. 9, 85]. Социальная реальность как субъективна, так и объективна. Так же как и её феномены. В частности, образовательный идеал может быть рассмотрен как *объективная и субъективная реальность*. Первую сущность П. Бергер и Т. Лукман рассматривают через призму процессов институционализации, объективации и легитимации символического универсума. Общество и социальные феномены как субъективная реальность возможны благодаря механизму интернализации.

Результатом применения социально-конструкционистского подхода в изучении образовательного идеала, таким образом, является *идея принципиальной возможности социального конструирования образовательного идеала*. Он существует в сознании человека, но и является объективной социальной реальностью. Соответственно допускается взаимное воздействие субъективных и объективных представлений об образовательном идеале. При этом ключевым пунктом подхода является оппозиция универсальности, утверждение социальной реальности как изменяемой сущности, что позволяет актуализировать широкий контекст идеи пересечения субъектностей, *трансверсальности* (Ф. Гваттари). Образовательный идеал возникает на перекрёстке множества сингулярностей, хотя каждое отдельное высказывание об образовательном идеале не может восходить к общей структуре, потому что «недопустимо определять общую категорию через описание одного, хотя бы и типичного, случая “идеальности”» [9, с. 7].

Современный виток социального конструкционизма связан с десятками интерпретаций классической концепции. Одна из версий — применение социально-конструкционистского подхода к решению социальных

проблем. М. Спектор и Дж. Китсьюз [17] формируют новое понимание конструирования социальной проблемы, когда её не формулируют исследователи, а она конструируется объективно через выдвижение утверждений-требований со стороны социума [17, с. 76]. Учитывая множество циркулирующих в публичном пространстве утверждений-требований на тему образования по самым разным её аспектам, отсутствие чётко сформулированного образовательного идеала, лежащего в основании образовательной политики, может быть выражено как социальная проблема, вызывающая общественное беспокойство. Процесс конструирования социальных проблем предполагает особое внимание к тому, каким образом утверждения-требования одобряются/выдвигаются и вытесняются/дискредитируются [17, с. 62]. Такой анализ реализуется на основе *изучения контекстуалистской практики*, которая выступает фактологической рамкой интерпретаций образовательного идеала. Исследуется целиком риторика дискурса социальных проблем для различения устойчивых образцов в явлении, включая изучение риторических идиом, контрриторических стратегий, лейтмотивов и стилей выдвижения утверждений-требований [17, с. 68–71].

Социокультурные контуры образования

В. С. Библер отмечал смещение основного фокуса школьного образования к идее «человека культурного», подметив следующее: «если в Новое время целью и смыслом школы (сейчас речь идет, прежде всего, о средней школе) было сформировать человека образованного, то в канун XXI века — смысл школы — участие в жизни “человека культуры”» [4]. Это очень важное обобщение, так как культура, по А. Уайтхеду, есть активность мысли, провоцирующая восприимчивость к красоте и гуманным чувствам [18].

Культурно-исторический подход применительно к поиску методологических оснований изучения образовательного идеала может иметь две проекции: в осмыслении, во-первых, «культурного следа» в образовательных методологиях и измерениях, во-вторых, социальной практики кросс-культурных исследований.

Первый ракурс нашёл красивое выражение в определении культуры, данное В. С. Библером: «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных — прошлых, настоящих и будущих — культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [4]. В таком

смысле образовательный идеал в терминологии белорусского философа Игната Абдираловича не философский камень, который может помочь во всяком случае, а изменяющаяся, «любящаяся» форма, что есть результат человеческого творчества [1, с. 21].

Второй план анализа обусловлен отмечаемым сегодня бумом меж-
страновых сопоставлений. Вероятно, самый известный кросс-культур-
ный лонгитюд был проведен Г. Хофстеде, которым было организовано
масштабное исследование особенностей национальных ценностей
и различий в разных регионах мира. Любопытно, что можно провести
параллели между особенностями национального характера, выявленными
Г. Хофстеде и его последователями, и результатами секторальных меж-
страновых образовательных измерений, например, проведенных ОЭСР
в рамках исследовательской программы PISA. Так, уровень професси-
ональной автономии учителя предсказуемо ниже в странах с традици-
онно высокой установкой на коллективизм и значительную дистанцию
с властными структурами (страны Юго-Восточной Азии, постсоветского
пространства) [12, с. 108]. Тогда статистические наблюдения тестов оценки
образовательных достижений выглядят как очередное подтверждение,
во-первых, культурных и исторических различий, отраженных, в том
числе, в форме образовательного идеала, и во-вторых, тезиса о том,
что образовательной стратегией не может быть выжимка из коллекции
лучших образовательных практик и трендов со всего мира, а только их
переосмысление с учетом особенностей национальной культуры.

К истокам идеальности

Не существует методологической техники, позволяющей рас-
крыть чистоту понятий лучше, чем это возможно в феноменологии.
Следует оговориться, что изучение образовательного идеала в этой
плоскости функционально исключительно для интереса исследователя.
Феноменологический анализ в классической версии осуществляется
с целью достижения ясности логических идей, понятий и законов. В этом
смысле проблематика образовательного идеала как нельзя лучше ложит-
ся в методологическую канву феноменологии, поскольку, как отмечает
Э. В. Ильенков, «проблема идеальности всегда была аспектом проблемы
объективности («истинности») знания» [9, с. 10].

Наше видение образовательного идеала всегда предопределено со-
циальным опытом: словами, ранее прочитанными, и мнениями, ранее

услышанными. Многообразие высказываний об образовательных ожиданиях, целях, идеях, ценностях, достижениях создают сложный фон, в котором сложно разглядеть истинное знание. К примеру, существуют десятки классификаций компетенций, позиционируемых как видение образовательного идеала глазами практики. Однако внимательный анализ связи таких понятий с реальной действительностью дает понимание, что большинство номинаций, входящих в группы глобальных, демократических, универсальных и т.д. компетенции, не более, чем симулякры, не имеющие воплощения в социальной практике.

Феноменологический ракурс актуализирует позицию *настороженности и сомнений в оценке высказываний*, вызывающих всеобщую уверенность, что нацеливает на поиск оригинальных, «своих» решений. В пример можно привести концепцию американского ученого Н. Постмана, который в работе 1982 г. приводит результаты оригинального социокультурного исследования о пересмотре взглядов на детство, по сути, отменяя все известные о нем представления. Доказывается, что кристаллизация детства происходит по мере приближения стрелы времени к современности (то есть существовало не всегда) и связана с усложнением коммуникативных технологий. Постман объявляет детство преимущественно социальным, культурно детерминированным артефактом [14, с. 126–127].

Интенциональность [8] как особого рода мыслительная установка чистой направленности сознания на предмет, избавленная от мыслительных привычек и удобных схем анализа, позволяет вынести «за скобки» все допущения, связанные с предшествующим социальным опытом. Чистое понимание сущности образовательного идеала должно служить фундаментом для анализа иных его проявлений, которые связываются с гносеологическим, социальным, этическим, иным опытом осмысления идеального в образовании.

Заключение

Сложность образовательного идеала как объекта познания определяет нетипичную исследовательскую стратегию соединения в одной аналитической практике в некоторой мере контрадикторных методологий. Замысел состоит в изучении образовательного идеала не как одного цельного объекта исследования, а как трех относительно автономных суб-объектов (базовая структура, социокультурный конструкт, форма

познания). Такой прием оправдан спецификой образовательного идеала и самой философии образования, в границах которой он анализируется. Опираясь на приведенные аргументы, было предложено три плана изучения образовательного идеала.

Инструментальное направление и назначение проекта изучения образовательного идеала требует построения его структуры. Монтаж такого гносеологического ряда предложено осуществлять с позиций структуралистского подхода и его модификаций. Содержание данного подхода применительно к исследованию образовательного идеала отражают такие исходные посылки, как структурность образовательного идеала, который представляется как некая ментальная структура, являющаяся внутренним регулятором действий человека; элементарная форма структуры; акцент на усиление «явности» структуры и интерес к культурным цитатам как внешнему контуру интерпретации образовательного идеала.

Социокультурные корни образовательного идеала предполагается отыскать с опорой на социально-конструкционистский и культурно-исторический подходы, которые раскрываются через идею признания возможности социального конструирования образовательного идеала в точке пересечения множества социальных практик посредством анализа практики контекстов.

Эпистемологический образ, в проектировании которого допускается некоторый логоцентризм, возможен благодаря феноменологической методологии, что определяет единственно верный путь к чистой логике и ясности понимания сущности образовательного идеала.

** Статья подготовлена на основе материалов исследования, проведенного по заданию 12.8.1.01 ГПНИ «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства» (подпрограмма «Образование») на 2021–2025 годы.*

Литература

1. *Абдіраловіч І.* Адвечным шляхам: Даследзіны беларускага светагляду. Мінск: Навука і тэхніка, 1993. 44 с.
2. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
3. *Бердяев Н. А.* О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Париж: Современные записки, 1931. 320 с.
4. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.

Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры ...

5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Доклад Королевскому Прусскому министерству просвещения // Работы разных лет: в 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1. С. 564–573.
7. Гегель Г. В. Ф. Речи директора гимназии // Работы разных лет: в 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1. С. 395–416.
8. Гуссерль Э. Логические исследования: в 2 т. / пер. с нем. В. И. Молчанова. М.: Академический Проект, 2011. Т. 2. Ч. 1: Исследования по феноменологии и теории познания. 565 с.
9. Ильенков Э. Диалектика идеального // Логос. № 1(69). 2009. С. 3–62.
10. Социальные проблемы: конструкционистское прочтение / сост. И. Г. Ясавеев. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. 276 с.
11. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. В. П. Визгин, Н. С. Автономова. СПб.: А-сад, 1994. 408 с.
12. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI в.? / А. Шляйхер; [пер. с англ. И. С. Денисенко, И. Ю. Облачко]; предисловие С. С. Кравцова. М.: Изд. «Нац. образование», 2019. 336 с.
13. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.
14. Postman N. The Disappearance of Childhood. N. Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.
15. Scheffler, I. Reason and Teaching / Israel Scheffler. Indianapolis [etc.]: Hackett, 1989. 203 p.
16. Schleicher A. The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe's Success / A. Schleicher // Policy brief. The Lisbon Council. 2006 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf> (дата обращения: 12.12.2021).
17. Spector M., Kitsuse J. Constructing social problems. Routledge, 2001. <https://doi.org/10.4324/9781315080512>.
18. Whitehead A. The Aims of Education and Other Essays. New York: The Macmillan Company, 1929 [Electronic resource]. URL: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf> (дата обращения: 12.12.2021).

References

- Abdziralovich I. *Advechnym shlyaham: Dasledziny belaruskaga svetaglyadu*. Minsk: Navuka i tekhnika, 1993. (in Belorussian)
- Berdyaev N.A. *O naznachanii cheloveka. Opyt paradoksal'noj etiki*. Parizh: Sovremennye zapiski, 1931. (in Russian)
- Berger P, Lukman T. Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya. Moscow: "Medium", 1995. (in Russian)
- Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (Opyt opredeleniya), *Voprosy filosofii*. 1989, No. 6, pp. 31–42. (in Russian)
- Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moscow: Progress, 1988. (in Russian)
- Gegel' G.V.F. Doklad Korolevskomu Prusskomu ministerstvu prosveshcheniya. In: *Raboty raznyh let*. Moscow: Mysl', 1972. Vol. 1, pp. 564–573. (in Russian)
- Gegel' G. V.F. Rechi direktora gimnazii. In: *Raboty raznyh let*. Moscow: Mysl', 1972. Vol. 1, pp. 395–416. (in Russian)

Образовательный идеал: три плана изучения, познавательные процедуры ...

- Gusserl' E. *Logicheskie issledovaniya*. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2011. Vol. 1. (in Russian)
- Il'enkov E. *Dialektika ideal'nogo, Logos*, 2009, No. 1(69), pp. 3–62. (in Russian)
- *Social'nye problemy: konstrukcionistskoe prochtenie* / sost. I. G. Yasaveev. Kazan': Izd-vo Kazansk. un-ta, 2007. (in Russian)
- *Fuko M. Slova i veshchi. Arheologiya gumanitarnyh nauk*. St. Petersburg: A-cad, 1994. (in Russian)
- *Shlyajher A. Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nuyu sistemu XXI v.?* Moscow: Izd. "Nac. Obrazovanie", 2019. (in Russian)
- *Yudin E. G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'*. Moscow: Editorial URSS, 1997. (in Russian)
- ostman N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982.
- *Scheffler, I. Reason and Teaching* / Israel Scheffler. Indianapolis [etc.]: Hackett, 1989. 203 p.
- *Schleicher A. The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe's Success* // Policy brief. The Lisbon Council. 2006 [Electronic resource]. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf> (date of access: 12.12.2021).
- *Spector M., Kitsuse J. Constructing social problems*. Routledge, 2001. <https://doi.org/10.4324/9781315080512>.
- *Whitehead A. The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Macmillan Company, 1929 [Electronic resource]. URL: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf> (date of access: 12.12.2021).

Информация об авторе:

И. А. Фурса — кандидат философских наук, консультант Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь, Минск, Беларусь

Information about the author

Iryna A. Fursa — PhD (Philosophy), Consultant of The Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

Статья поступила в редакцию 10.03.22; одобрена после рецензирования 14.03.2022; принята к публикации 16.03.2022.

The article was submitted 10.03.2022; approved after reviewing 14.02.2022; accepted for publication 16.03.2022.

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.127–145.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly 2022. No. 2 (78).
P. 127–145. (In Rus)

Научная статья
УДК 378.225
<https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-127-145>

Осмысление процесса формирования цифровой грамотности начинающих исследователей сквозь призму зарубежных теорий обучения: кейс Университета Хельсинки

Оксана Павловна Чигишева¹
Анна Валерьевна Дмитрова²
¹ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия
E-mail: opchigisheva@sfedu.ru
<http://orcid.org/0000-0003-3358-2898>
²ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: annabondar@sfedu.ru
<http://orcid.org/0000-0002-0778-1626>



О. П. Чигишева



А. В. Дмитрова

Аннотация. Проблема дидактического обеспечения организации учебного процесса в условиях цифровизации актуализирует необходимость его осмысления с позиции ведущих теорий обучения. Данная статья направлена на выявление востребованности ключевых идей бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма при проектировании и реализации учебных курсов по цифровой грамотности для PhD студентов в современной информационно-образовательной среде европейских университетов. В качестве примера был выбран кейс Университета Хельсинки (University of Helsinki). Использование методов анализа, синтеза, генерализации, классификации и сравнения позволило всесторонне изучить и проанализировать зарубежный

опыт в исследуемом аспекте. Авторами уточнено определение понятия «цифровая грамотность» по отношению к начинающему исследователю, описаны прикладные умения и навыки, характеризующие сформированность цифровой грамотности начинающего исследователя. В статье особое внимание уделено раскрытию основных идей зарубежных теорий обучения с позиции участников учебного процесса. На примере учебного курса «Введение в науку об открытых данных» (Introduction to Open Data Science), реализуемого для PhD студентов Университета Хельсинки и направленного на формирование цифровой грамотности начинающего исследователя, выявлено, что специфика данного процесса предполагает доминирование идей конструктивизма и коннективизма, получающих отражение на различных уровнях. В результате сделан вывод о том, что обоснованная и сбалансированная опора на ключевые идеи ведущих теорий обучения при проектировании учебных курсов по цифровой грамотности обладает огромным потенциалом при организации процесса обучения в современной информационно-образовательной среде университетов, позволяя обучающимся и обучающимся использовать преимущества цифровых условий и минимизировать возможные лимитирующие факторы.

Ключевые слова: цифровая грамотность, начинающий исследователь, Университет Хельсинки, зарубежные теории обучения, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, коннективизм.

Для цитирования: Чигишева О. П., Дмитрова А. В. Осмысление процесса формирования цифровой грамотности начинающих исследователей сквозь призму зарубежных теорий обучения: кейс Университета Хельсинки // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.127–145. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-127-145>

Original article

CONSIDERING THE PROCESS OF DIGITAL LITERACY FORMATION BY FIRST STAGE RESEARCHERS THROUGH THE PRISM OF FOREIGN LEARNING THEORIES: UNIVERSITY OF HELSINKI CASE

Oksana P. Chigisheva¹

Anna V. Dmitrova²

¹ Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia; Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia

E-mail: opchigisheva@sfedu.ru

² Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia

E-mail: annabondar@sfedu.ru

Abstract. The issue of didactic support of the educational process organiza-

tion in the context of digitalization actualizes the need to comprehend it from the standpoint of leading learning theories. This article is aimed at identifying the relevance of the key behaviorism, cognitivism, constructivism and connectivism ideas when designing and implementing digital literacy training courses for PhD students in the modern information and educational environment of European universities. The case of the University of Helsinki was chosen as an example. The use of analysis, synthesis, generalization, classification and comparison made possible a comprehensive study and analysis of foreign experience in the aspect under consideration. The authors clarified the definition of "digital literacy" concept in relation to the first stage researcher, described applied skills that characterize the process of its formation by the first stage researcher. In the article special attention is paid to the disclosure of the main ideas postulated in the foreign learning theories from the point of educational process participants. Using the course "Introduction to Open Data Science" implemented for PhD students at the University of Helsinki and aimed at developing digital literacy of first stage researcher as an example, it was revealed that the specifics of this process presupposes the dominance of constructivism and connectivism ideas, reflected at various levels. In conclusion, it is stated that a reasonable and balanced reliance on the key ideas of leading learning theories when designing training courses on digital literacy has a significant potential for the organization of the learning process in the modern information and educational environment of universities. It allows professors and students to take advantage of digital conditions and minimize possible limiting factors.

Keywords: digital literacy, first-stage researcher, University of Helsinki, foreign learning theories, behaviorism, cognitivism, constructivism, connectivism.

For citation: Chigisheva O. P., Dmitrova A. V. Considering the process of digital literacy formation by first stage researchers through the prism of foreign learning theories: University of Helsinki case // Values and Meanings/ Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78). P.127–145. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-127-145>

Введение

Современный технологический уровень развития общества характеризуется повсеместной цифровизацией. Она приводит к значительному увеличению объема данных, формированию электронного пространства знаний, предоставлению и расширению доступа к нему, изменению требований к умениям, навыкам и способностям человека для его полноценного функционирования в трансформирующемся мире. В этой связи все больше внимания уделяется преодолению последствий не только технологического цифрового разрыва, проявляющегося в неравном доступе к технологиям, но и нового цифрового разрыва, характеризую-

щегося дисбалансом между активным использованием современных цифровых инструментов, владением требуемыми для этого навыками и их пассивным использованием, и, как следствие, недостаточным уровнем владения цифровыми навыками для решения не только повседневных, но и профессиональных задач. На современном этапе накоплен достаточный положительный опыт формирования и развития цифровой грамотности у различных субъектов [1; 19], в том числе и в рамках организации учебного процесса, который трансформируется в сторону усиления его технологизации, интерактивности и вариативности [5].

При сохранении субъект-субъектного взаимодействия между участниками процесса обучения роль обучающихся и обучающихся в цифровой среде меняется. Преподаватель теперь часто выступает в качестве наставника, тьютора или ментора [29], демонстрирующего не только высокий уровень владения цифровой грамотностью, но и достаточную мотивацию к постоянному совершенствованию цифровых умений и навыков, готовность к трансформациям в учебном процесс под влиянием цифровизации. Это особенно важно при работе со студентами третьего уровня обучения (аспирантами в России и PhD студентами в европейских странах), которые только начинают свою исследовательскую карьеру и нуждаются в ускоренном формировании цифровой грамотности в условиях максимально качественно и эффективно организованного процесса обучения.

Стоит отметить, что характерной чертой современной информационно-образовательной среды университетов является опережающее применение новых методов и средств обучения в практической образовательной деятельности без их должного предварительного теоретического осмысления с дидактических позиций, что частично объясняется динамизмом цифровизации и вызовами, которые она постоянно ставит перед образованием. На наш взгляд, с одной стороны, это проблематизирует важность отказа от интуитивного «внедрения цифровых технологий в образовательный процесс» [8, с. 102] с целью формирования цифровой грамотности у обучающихся, с другой стороны, актуализирует необходимость осмысления этого процесса с точки зрения ведущих теорий обучения, способных объяснить его идейно-теоретические предпосылки.

Обзор литературы

Изучением особенностей дидактического обеспечения современного процесса обучения в условиях цифровизации занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи. Цифровая трансформация образования, по мнению И. В. Роберт, способствует становлению цифровой парадигмы образования, определяющей развитие современной дидактики [8]. И. М. Осмоловская подчеркивает, что традиционные закономерности и принципы обучения изменяются в информационно-образовательной среде, приобретая некоторую специфику, не теряя своей востребованности [6]. П. Дилленбург указывает на то, что цифровизация привела к появлению открытой образовательной экосистемы с разнообразными платформами для взаимодействия преподавателей и студентов, что позволяет значительно персонализировать образовательный процесс [17]. Помимо определения возможностей, которые появляются у участников образовательного процесса благодаря цифровизации образования, внимание исследователей также обращено и к прогнозированию рисков данного процесса [11; 16; 30].

Отдельные ученые оценивают перспективы применения идей традиционных теорий обучения при разработке новых программ обучения или отдельных курсов [7; 15]. По мнению Е. В. Пискуновой и Е. С. Заир-Бек, традиционные теории обучения также лежат в основе эффективной организации онлайн-обучения, где важная роль отводится педагогическому дизайну [7]. Несмотря на большое количество разнообразных моделей педагогического дизайна (модель SAMR [25] (Комментарий 1), модель ТРАСК [21] (Комментарий 2)), востребованных сегодня при проектировании образовательных курсов в цифровой среде, стоит подчеркнуть, что они не всегда демонстрируют явную связь с определенными устоявшимися в педагогике и дидактике положениями. Как отмечает М. Джанелли, «теория обучения, образовательная практика и исследовательская работа нечасто встречаются друг с другом, по этой причине появляются программы электронного обучения, которые могут даже снижать образовательные результаты» [3, с. 95].

Все чаще процесс формирования какой-либо определенной компетенции, навыка, способности, какого-либо вида функциональной грамотности [12], востребованного в условиях повсеместной цифровизации, ставится во главу угла при реализации конкретного учебного курса вне зависимости от формата его представления. Несмотря на это, исследователей больше интересует анализ различных аспектов образовательного

процесса, осуществляемого в условиях интенсификации применения разнообразных информационно-коммуникативных технологий [23; 26], а не изучение концептуально и теоретически значимых идей, лежащих в его основе и обеспечивающих возможность достижения заранее запланированных результатов обучения при их грамотном учете и должном теоретическом осмыслении с дидактических позиций.

Методология и методы исследования

Цель исследования состоит в рассмотрении процесса формирования цифровой грамотности начинающих исследователей в европейских университетах с позиции ключевых идей ведущих теорий обучения (бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, коннективизм).

В качестве задач исследования были определены следующие:

- 1) охарактеризовать феномен цифровой грамотности по отношению к начинающему исследователю;
- 2) выявить и представить идейное своеобразие ведущих теорий обучения в зависимости от ролей обучающего/обучаемого, характера их взаимодействия, предполагаемого результата обучения и источников мотивации обучающихся к обучению;
- 3) изучить и проанализировать процесс формирования цифровой грамотности начинающих исследователей сквозь призму ключевых идей бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма, имеющих значение при организации процесса обучения в современной информационно-образовательной среде на примере Университета Хельсинки.

В рамках исследования были использованы преимущественно теоретические методы, такие как анализ, сравнение, классификация, генерализация и интерпретация полученных результатов.

Результаты и дискуссия

О понятии «цифровая грамотность начинающего исследователя»

Согласно документу «На пути к европейской рамке исследовательской карьеры» (Towards a European framework for research careers, 2011), начинающие исследователи (First Stage Researcher, R1) — это студенты вне зависимости от возраста, еще не получившие степени PhD, которые выполняют исследования под непосредственным руководством своего научного руководителя в исследовательских организациях или университетах

[32]. В нашем исследовании, следуя данной европейской классификации, именно эта категория студентов находится в фокусе рассмотрения.

Важность цифровой составляющей в деятельности современного начинающего исследователя подчеркивается в ряде нормативно-правовых европейских инициатив [13; 14]. Принимая во внимание позиции исследователей, характеризующих цифровую грамотность как способность использовать цифровые технологии для управления информацией [1; 23], под цифровой грамотностью начинающего исследователя мы подразумеваем способность безопасно и ответственно использовать цифровые технологии для осуществления поиска, оценки, обработки, создания и передачи информации с целью проведения исследований и составления грантовых заявок под руководством более опытных ученых, обучения, участия в научных коммуникациях, организации сотрудничества в цифровизирующемся научно-образовательном пространстве. Это предполагает, что начинающие исследователи по окончании процесса обучения должны демонстрировать наличие основных прикладных умений и навыков, лежащих в основе цифровой грамотности, а именно — технологических, коммуникативных и критико-рефлексивных с упором на осуществление взаимодействия в современном научном обществе с учетом принципов Открытой науки, этических норм и ответственности. Достижение описанного результата обучения зависит от того насколько грамотно организован, теоретически и методологически обоснован учебный процесс.

Идейное своеобразие ведущих теорий обучения

Ключевыми зарубежными теориями обучения на сегодняшний день признаны бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм и коннективизм. Такая последовательность достаточно полно отражает идейную эволюцию теорий обучения начала XX — первой четверти XXI века и на этой основе трансформацию организационных и дидактических основ учебного процесса под влиянием новых технологических вызовов времени, связанных с изменением информационно-образовательной среды университетов.

Бихевиоризм как новое направление в психологии возник в начале XX века в ответ на критику господствовавшего в то время основного метода психологических исследований — интроспекции (самонаблюдения) [2]. Представители этой теории (Э. Торндайк, Э. Ч. Толмен, Б. Ф. Скиннер, И. П. Павлов) считали, что процесс обучения строится вокруг *использова-*

ния внешних стимулов и ответных реакций обучающихся с применением методов поощрения желательного поведения [9]. Однако игнорирование внутренних психических процессов обучающихся, неподдающихся непосредственному наблюдению, привело к тому, что построение учебного процесса только на идеях данной теории было малоэффективным, так как особенности личности обучающегося упускались из внимания.

Теория когнитивизма сформировалась в середине XX века и основывалась на идее о том, что внешнее поведение человека является следствием его внутренней познавательной деятельности. Странники данной теории (Д. С. Брунер, Л. Андерсон) изучали влияние мышления, памяти, восприятия и внимания на процесс обучения, который рассматривался как преобразование информационных потоков [9]. *В рамках когнитивизма особо подчеркивается, что внутренняя мотивация, связанная с интересом обучающихся к изучаемому материалу, является важным условием эффективного обучения* [9]. Однако когнитивизм, также как и бихевиоризм, «рассматривает знания как внешние по отношению к обучающемуся, а процесс обучения — как акт интернализации знания» [28, с. 3]. В связи с этим процесс обучения реализуется в предсказуемых и контролируемых обучающим условиях, на которые отдельный обучающийся, практически, не может повлиять.

Для смягчения данного ограничения к концу XX века была разработана конструктивистская теория. Основоположники конструктивизма (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский) утверждали, что обучение представляет собой *активный процесс, направленный на создание у обучающихся собственных знаний на основе имеющегося опыта, размышлений и совместной деятельности* [10]. Согласно данной теории обучающиеся сами формируют объем своих знаний.

Массовое распространение информационно-коммуникационных технологий способствовало появлению в начале XXI века теории коннективизма. Ее сторонники (Дж. Сименс, С. Даунс) подчеркивают, что большое значение для обучения *имеют сети, формирующие узлы, соединения и потоки информации, взаимодействие посредством которых дает возможность обучающимся приобретать новые знания* [28]. Важную роль при таком обучении играют разнообразные учебные ресурсы, которые представлены в открытом сетевом образовательном пространстве.

Более подробно идейное своеобразие теорий бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма в зависимости от ролей

обучающего/обучаемого, характера их взаимодействия, предполагаемого результата обучения и источников мотивации обучающихся к обучению обобщено и представлено нами в таблице 1.

Как мы видим из таблицы 1, по мере перехода от теории бихевиоризма к теориям когнитивизма, конструктивизма и коннективизма обучаемый перестает быть пассивным слушателем, а становится активным участником образовательного процесса — обучающимся. Обучающий, в свою очередь, сохраняет ключевую роль в учебном процессе в соответствии с основными положениями каждой из обозначенных выше теорий. Однако под влиянием концептуально значимых идей конструктивизма и коннективизма, направленность его деятельности меняется от авторитарной, сугубо «передаточной» деятельности к сопровождающей или поддерживающей. Данные изменения отражаются и на характере взаимодействия в учебном процессе, который из субъект-объектного превращается в субъект-субъектный.

Формирование цифровой грамотности начинающих исследователей: кейс Университета Хельсинки

В современной информационно-образовательной среде европейских университетов существуют разнообразные возможности для формирования цифровой грамотности начинающих исследователей и повышения ее уровня:

1) учебные курсы, предлагаемые университетами в рамках освоения программ PhD подготовки;

2) практикоориентированные обучающие мероприятия (семинары, вебинары, воркшопы), предлагаемые вспомогательными подразделениями университетов (университетскими библиотеками, Центрами развития карьеры);

3) ресурсы для самостоятельного использования, позволяющие оценить уровень владения цифровой грамотностью (модели, рамки) и скорректировать его при необходимости (подкасты, тьюториалы).

Формирование цифровой грамотности является сложной дидактической задачей, которая подразумевает обязательное наличие опоры на педагогически значимые идеи, позволяющие с теоретических позиций осмыслить и обосновать учебный процесс. С целью анализа данного процесса нами был изучен кейс Университета Хельсинки — старейшего и крупнейшего университета Финляндии, где на данный момент действует 33 программы PhD подготовки, на которых обучается около

Таблица 1

Основополагающие идеи бихевиоризма, когнитивизма, коннективизма и коннективизма с позиции участников учебного процесса

Критерий	Бихевиоризм	Когнитивизм	Конструктивизм	Коннективизм
Роль обучающего	Обучающий (авторитетный источник и транслятор знаний)	Обучающий (запускает процесс усвоения знаний, при этом управляя процессом обучения)	Обучающий с функциями тьютора (сопровождает обучающегося в реализации образовательного процесса)	Обучающий с функцией тьютора (способствует появлению у обучающегося индивидуальной образовательной траектории в виртуальной образовательной среде) Обучающий с функцией ментора (обеспечивает длительную неформальную коммуникацию в виртуальных академических сообществах и сетях)
Роль обучающегося	Обучаемый (пассивный слушатель, ретранслятор знаний)	Обучающийся (участник образовательного процесса, сознательно пытающийся обработать поток информации, поступающий к нему от обучающего)	Обучающийся (активный субъект образовательного процесса)	Обучающийся (активный субъект образовательного процесса, реализуемого с использованием сетевых ресурсов; инициатор личностного и профессионального развития в виртуальной среде)
Характер взаимодействия «обучающий — обучающийся»	Непосредственный субъект-объектный (активный-пассивный)	Непосредственный субъект-субъектный (активный-полуактивный) (Комментарий 3)	Непосредственный субъект-субъектный (активный-активный)	Непосредственный субъект-субъектный (активный-активный) Опосредованный ресурсно-субъектный (пассивный-активный)

Продолжение таблицы 1

Предполагаемый результат обучения для обучающегося	Формирование желаемого поведения по образцу, «сти- мул-реакция-подкрепление» (неосознанный выбор)	Запуск механизмов внутренней познавательной активности и познавательных способностей (неосознанный выбор под влиянием извне)	Формирование знаний, умений, навыков, компетенций в виртуальной среде (осознанный выбор под влиянием извне)	Формирование знаний, умений, навыков, компетенций в виртуальной среде (осознанный выбор под влиянием извне)
Источники мотивации обучающихся к обучению	Исключительно внешние мотивы (поощрение/наказание)	Появление наряду с внешними — внутренних мотивов (познавательный интерес)	Баланс между внешними и внутренними мотивами	Получение витальных знаний в профессиональной области (осознанный личный выбор) Преобладание внутренних мотивов над внешними

Составлено авторами с использованием [2; 9; 10; 28].

4900 PhD студентов [18]. Высокое качество подготовки PhD студентов в Университете Хельсинки признается не только в Финляндии, но и на международном уровне [22].

С 2018 по 2022 гг. докторской школой гуманитарных и социальных наук (Doctoral School in Humanities and Social Sciences) Университета Хельсинки на регулярной основе реализуются три курса, нацеленных на формирование цифровой грамотности начинающих исследователей: «Открытая наука» (Open Science) [24], «Наука в обществе» (Science in Society) [27], «Введение в науку об открытых данных» (Introduction to Open Data Science) [20].

Наиболее показательным с позиции формирования цифровой грамотности начинающего исследователя нам представляется последний учебный курс в силу его практикоориентированности и профессионально-функциональной направленности. Он предназначен для PhD студентов в области гуманитарных и социальных наук. Учебный курс направлен на изучение основ использования программного обеспечения с открытым исходным кодом для обработки данных, а также принципов и преимуществ работы с открытыми данными. Содержание курса представлено тремя взаимодополняемыми тематическими блоками, рекомендуемыми к изучению: Открытые данные — Открытая наука — Наука о данных (см. Таблицу 2).

Таблица 2.
Содержание учебного курса «Введение в науку об открытых данных»
(англ. Introduction to Open Data Science)

	Открытые данные	Открытая наука	Наука о данных
Тематический блок и его содержание	Использование и обмен открытыми данными.	Повторное использование данных и возможность воспроизведения полученных результатов.	Статистические инструменты обработки научных данных для визуализации, анализа, кластеризации, интерпретации результатов исследования.

Составлено авторами с использованием [20].

Учебный курс «Введение в науку об открытых данных» ставит своей целью формирование у начинающих исследователей технологических умений и навыков работы с современным статистическим инструментарием и инструментами с открытым исходным кодом (R, RStudio,

Rmarkdown), используемыми для обработки научных данных, визуализации и размещения результатов в открытом доступе, проведения воспроизводимых исследований (reproducible research) [20].

Анализ syllabus учебного курса «Введение в науку об открытых данных» [20], представленного на сайте Университета Хельсинки, дает возможность проанализировать роль бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма в его разработке и реализации на практике с позиции участников учебного процесса (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

Доминирующие идейно-теоретические позиции, используемые при проектировании учебного курса «Введение в науку об открытых данных» (англ. Introduction to Open Data Science)

Критерий	Доминирующая теория	Пример
Роль обучающего	Коннективизм	Обучающий оказывает сопровождение, техническую поддержку обучающимся в процессе реализации учебного курса в виртуальной среде, тем самым выполняя роль тьютора.
Роль обучающегося	Коннективизм	Обучающийся — активный субъект образовательного процесса, использующий сетевые ресурсы данного курса с целью обучения и взаимодействия с обучающим и другими участниками учебной группы.
Характер взаимодействия «обучающий — обучающийся»	Конструктивизм	Обучающий получает обратную связь о процессе организации курса от обучающихся по его окончании, что способствует его совершенствованию, а также развитию сотрудничества между участниками учебного процесса. Ассистенты из числа бывших студентов, прошедших обучение, помогают обучающему в дальнейшей реализации курса с новыми группами PhD студентов, работая в качестве ассистентов.
	Коннективизм	Обучающийся получает возможность выбора синхронного (онлайн-платформа Mooc.helsinki.fi) или асинхронного (онлайн-площадка DataCamp, онлайн-ресурс GitHub) взаимодействия с обучающим при освоении курса.

	Коннективизм	Формирование функционально значимых умений и навыков работы с современными инструментами науки о данных (англ. state-of-the-art tools of data science), которые являются vitalными для дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося. Обучающийся получает опыт критического взаимного оценивания (англ. critical peer-review) заданий, представленных в онлайн-среде на базе GitHub.
Источники мотивации обучающихся к обучению	Бихевиоризм	Выставление оценки по окончании учебного курса.
	Когнитивизм	Стимулирование познавательного интереса в области изучения тем учебного курса благодаря использованию разнообразных мультимедийных средств обучения (презентации, электронные учебники, подготовленные в соответствии с темами курса датасеты с открытым доступом, коды программ для обработки датасетов) и интерактивных упражнений на онлайн-площадке DataCamp.
	Конструктивизм	Применение в обучении практиориентированного подхода (англ. hands-on approach), предполагающего выполнение индивидуальных практических заданий, представляющих интерес для обучающегося.
	Коннективизм	Онлайн-взаимодействие с участниками учебного процесса (обучающий, студенты-ассистенты, отдельные участники учебной группы, учебная группа).

Составлено авторами с использованием [20; 31].

Из таблицы 3 следует, что разработчики учебного курса «Введение в науку об открытых данных» в основном опираются на теоретические положения конструктивизма и коннективизма. Основной акцент делается на активизации роли обучающегося, стремящегося к формированию актуальных и востребованных практикоориентированных умений и навыков с использованием онлайн-среды, и сотрудничества между всеми участниками учебного процесса, что наилучшим образом способствуют достижению целей обучения.

Заключение

Владение цифровой грамотностью является конкурентным преимуществом для современных начинающих исследователей. В связи с этим ее формированию уделяется значительное внимание при организации учебного процесса за рубежом. Как правило, учебный процесс основывается на определенных теоретических положениях бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма, во многом определяющих роли его участников, характер их взаимодействия, предполагаемый результат обучения и источники мотивации. Однако в условиях современной информационно-образовательной среды европейских университетов, когда учебный процесс приобретает смешанный или исключительно онлайн-характер, предпочтение отдается идеям конструктивизма и коннективизма. С одной стороны, это позволяет в достаточной степени прагматизировать цели и задачи учебного процесса, направленного на формирование цифровой грамотности начинающих исследователей, демонстрирует явный акцент на необходимость функционализации, получаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков, в том числе и вне учебного контекста. С другой стороны, все это дает возможность обучающим и обучающимся «конструировать в режиме диалога постоянно обновляющуюся реальность образования, находясь в процессе, не имеющем рамок, конца и результатов» [4, с. 12], осмыслить необходимость дальнейшего непрерывного совершенствования уровня владения цифровой грамотностью.

Комментарии

В модели SAMR представлены четыре возможных уровня использования информационных технологий в образовательном процессе: 1 — замещение (англ. substitute), 2 — улучшение (augmentation), 3 — изменение (modification), 4 — преобразование (redefinition) [25]. — *Примечание авторов.*

Модель ТРАСК (The Technological Pedagogical Content Knowledge) — модель, в которой показано, что для эффективного обучения с использованием информационных технологий необходимо обладать знаниями технологий, знаниями содержания предмета и педагогическими знаниями [21]. — *Примечание авторов.*

Обучающий сохраняет ведущую роль, несмотря на некоторую активизацию обучающегося при обработке получаемой информации. — *Примечание авторов.*

Литература

1. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193.
2. Гуревич П. С. Психология: учебник. Москва: Юнити, 2015.— 319 с.
3. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования. 2018. № (4). С. 81–98.
4. Иванова С. В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 6–13.
5. Иванова С. В., Иванов О. Б. Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 6–27.
6. Осоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.: СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
7. Пискунова Е. В., Заир-Бек Е. С. Концепции цифрового образования в зарубежной и отечественной науке и практике образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 8. Статья № 2869 [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2869.htm> (дата обращения: 25.07.2021).
8. Роберт И. В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. 2021. № 1–2 (105). С. 89–103.
9. Семеновских Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие. Тюмень: Тюменский государственный университет. 2013. 307 с.
10. Чигишева О. П. Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия: учебное пособие; под научной ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». 2021. 122 с.
11. A Europe fit for the digital age. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019–2024/europe-fit-digital-age_en (дата обращения: 25.07.2021).
12. A new ERA for Research and Innovation. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://euraxess.ec.europa.eu/euraxess/news/new-era-research-and-innovation> (дата обращения: 25.07.2021).
13. Bates A. W. Teaching in a Digital Age. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (дата обращения: 25.07.2021).
14. Chigisheva O., Soltovets E., Dmitrova A., Akhtyan A. G., Litvinova S. N., Chelysheva Y. V. Digital literacy and its relevance to comparative education researchers: Outcomes of SciVal analytics // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2021. 17(10). em2017. doi: 10.29333/ejmste/11183.
15. Dillenbourg P. The Evolution of Research on Digital Education // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2016. 26(2). 544–560.
16. Doctoral education. University of Helsinki. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-education> (дата обращения: 01.03.2022).
17. Eshet-Alkali Y., Amichai-Hamburger Y. Experiments in digital literacy // Cyberpsychology and Behavior. 2004. № 7(4). P. 421–429.
18. Introduction to Open Data Science. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://studies.helsinki.fi/courses/cur/hy-opt-cur-2122-6bc9901d-e80d-4ba7-8bce-829e42c15521> (дата обращения: 01.03.2022).
19. Koehler M. J., Mishra P., Akcaoglu M., Rosenberg J. M. The Technological

Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators. In Resource Book on ICT Integrated Teacher Education (ed. by Mr. R. Thyagarajan, pp. 20–30). New Delhi: CEMCA. 2013. 80 p.

20. Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M., Pyhäntö, K. Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment // Higher Education. 2019. 77(4). 587–602.

21. McGuinness C., Fulton C. Digital literacy in higher education: A case study of student engagement with e-tutorials using blended learning // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2019. 18. P. 1–28.

22. Open Science. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://courses.helsinki.fi/en/DONAS-114/131107745> (дата обращения: 01.03.2022).

23. Puente R. R. SAMR: An Applied Introduction. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hippasus.com/rwpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroduction.pdf> (дата обращения: 01.03.2022).

24. Radiani J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // Computers and Education. 2020. 147. Art. No 103778. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.

25. Science in Society. 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://studies.helsinki.fi/courses/cur/hy-CUR-138891483/Science_in_Society (дата обращения: 01.03.2022).

26. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2014. № 2 (1). P. 1–8.

27. Soltovets E., Chigisheva O., Dubover D., Dmitrova A. Russian digital education landscape during the current pandemic: is the impact felt? // E3S Web of Conferences. 2021. 273. 12026. doi: 10.1051/e3sconf/202127312026.

28. Think Open Blog. Introduction to Open Data Science (you may become a data scientist!). 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.helsinki.fi/thinkopen/welcome-open-data-science/> (дата обращения: 01.03.2022).

29. Towards a European framework for research careers. 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf (дата обращения: 25.07.2021).

References

• Boronenko T. A., Kajsina A. V., Fedotova V. S. Razvitie cifrovoj gramotnosti shkol'nikov v usloviyah sozdaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 2 (38). S. 167–193. [In Rus].

• Gurevich P. S. Psihologiya: uchebnik. Moskva: Yuniti, 2015. 319 s. [In Rus].

• Dzhaneli M. Elektronnoe obuchenie v teorii, praktike i issledovaniyah // Voprosy obrazovaniya. 2018. № (4). S. 81–98. [In Rus].

• Ivanova S. V. Didakticheskij koncept v epohu postmoderna // Cennosti i smysly. 2015. № 3 (37). S. 6–13. [In Rus].

• Ivanova S. V., Ivanov O. B. Sistemnye transformacii v sfere obrazovaniya v usloviyah vnedreniya cifrovih tekhnologij // Cennosti i smysly. 2020. № 5 (69). S. 6–27. [In Rus].

• Osmolovskaya I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. M.: SPb.: Nestor-Istoriya. 2020. 248 s. [In Rus].

• Piskunova E. V., Zair-Bek E. S. Konceptii cifrovogo obrazovaniya v zarubezhnoj

i otechestvennoj nauke i praktike obrazovaniya // Pis'ma v Emissiya.Offline. 2020. № 8. Stat'ya № 2869 [Electronic resource]. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2869.htm> (data obrashcheniya: 25.07.2021). [In Rus].

- *Robert I. V.* Razvitie obrazovaniya v usloviyah cifrovoj paradigmy v kontekste aksiologicheskogo podhoda // *Mir psihologii*. 2021. № 1–2 (105). S. 89–103. [In Rus].
- *Semenovskih T. V.* Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie. Tyumen': Tyumenskij gosudarstvennyj universitet. 2013. 307 s. [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Amerikanskije teorii obucheniya v kontekste ih sovremennyh teoretiko-metodologicheskij podhodov // *Novoe v psihologo-pedagogicheskij issledovaniyah*. 2014. № 1 (33). S. 55–62. [In Rus].
- *Ustyuzhanina E. V., Evsyukov S. G.* Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy. *Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G. V. Plekhanova*. 2018. № 1 (97). S. 3–12. [In Rus].
- *Chigisheva O. P.* Funkcional'naya gramotnost' issledovatelya: metodologiya vvedeniya novogo pedagogicheskogo ponyatiya: uchebnoe posobie; pod nauchnoj red. S. V. Ivanovoj. M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya». 2021. 122 s. [In Rus].
- A Europe fit for the digital age. 2019 [Electronic resource]. URL: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019–2024/europe-fit-digital-age_en (data obrashcheniya: 25.07.2021).
- A new ERA for Research and Innovation. 2020 [Electronic resource]. URL: <https://euraxess.ec.europa.eu/euraxess/news/new-era-research-and-innovation> (data obrashcheniya: 25.07.2021).
- *Bates A. W.* Teaching in a Digital Age. 2019. [Electronic resource]. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (data obrashcheniya: 25.07.2021).
- *Chigisheva O., Soltovets E., Dmitrova A., Akhtyan A. G., Litvinova S. N., Chelysheva Y. V.* Digital literacy and its relevance to comparative education researchers: Outcomes of SciVal analytics // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2021. 17(10). em2017. doi: 10.29333/ejmste/11183
- *Dillenbourg P.* The Evolution of Research on Digital Education // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. 26(2). 544–560.
- Doctoral education. University of Helsinki. 2022 [Electronic resource]. URL: <https://www.helsinki.fi/en/research/doctoral-education> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
- *Eshet-Alkali Y., Amichai-Hamburger Y.* Experiments in digital literacy // *Cyberpsychology and Behavior*. 2004. № 7(4). P. 421–429.
- Introduction to Open Data Science. 2021 [Electronic resource]. URL: <https://studies.helsinki.fi/courses/cur/hy-opt-cur-2122-6bc9901d-e80d-4ba7-8bce-829e42c15521> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
- *Koehler M. J., Mishra P., Akcaoglu M., Rosenberg J. M.* The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators. In *Resource Book on ICT Integrated Teacher Education* (ed. by Mr. R. Thyagarajan, pp. 20–30). New Delhi: CEMCA. 2013. 80 p.
- *Lonka K., Ketonen E., Vekkaila J., Cerrato Lara M., Pyhältö K.* Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*. 2019. 77(4). 587–602.
- *McGuinness C., Fulton C.* Digital literacy in higher education: A case study of student engagement with e-tutorials using blended learning // *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2019. 18. P. 1–28.

- Open Science. 2021 [Electronic resource]. URL: <https://courses.helsinki.fi/en/DONAS-114/131107745> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
- *Puentedura R. R.* SAMR: An Applied Introduction. 2014 [Electronic resource]. URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroduction.pdf> (data obrashcheniya:01.03.2022).
- *Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I.* A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // *Computers and Education*. 2020. 147. Art. No 103778. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
- *Science in Society*. 2021 [Electronic resource]. URL: https://studies.helsinki.fi/courses/cur/hy-CUR-138891483/Science_in_Society (data obrashcheniya: 01.03.2022).
- *Siemens G.* Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2014. № 2 (1). P. 1–8.
- *Soltovets E., Chigisheva O., Dmitrova A.* The role of mentoring in digital literacy development of doctoral students at British universities // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. 16(4). em1839. DOI: 10.29333/ejmste/117782.
- *Soltovets E., Chigisheva O., Dubover D., Dmitrova A.* Russian digital education landscape during the current pandemic: is the impact felt? // *E3S Web of Conferences*. 2021. 273. 12026. doi: 10.1051/e3sconf/202127312026.
- Think Open Blog. Introduction to Open Data Science (you may become a data scientist!). 2021 [Electronic resource]. URL: <https://blogs.helsinki.fi/thinkopen/welcome-open-data-science/> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
- Towards a European framework for research careers. 2011 [Electronic resource]. URL: http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf (data obrashcheniya: 25.07.2021).

Информация об авторах

О. П. Чигишева — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия; доцент кафедры по глобальному образованию ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва, Россия. А. В. Дмитрова — преподаватель кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия.

Information about the authors

Oksana P. Chigisheva — PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Educational Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia; Associate Professor at the Chair on Global Education of the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia.

Anna V. Dmitrova — lecturer at the Chair of Preschool Education of the Academy of Psychology and Educational Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia.

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; одобрена после рецензирования 10.03.2022; принята к публикации 11.03.2022.

The article was submitted 14.02.2022; approved after reviewing 10.03.2022; accepted for publication 11.03.2022.



Е. О. Каменная

Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.146–160.
Values and Meanings/Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78).
P. 146–160. (In Rus)

Научная статья
УДК 316.75:37.01
[https://doi.org/ 10.24412/2071-6427-2022-2-146-160](https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-146-160)

Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность

Елена Олеговна Каменная¹
Коноплева Нина Алексеевна²

^{1,2} ФГБОУ ВО "Владивостокский государственный университет экономики и сервиса" (ВГУЭС), Владивосток, Россия

¹E-mail: elena.kamennaya1@vvsu.ru; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8652-155X>

²E-mail: nika.konopleva@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5969-3193>



Н. А. Коноплева

Аннотация. Ценности в исторической динамике культуры приобретают свою значимость в результате деятельности человека и социума. Историческая смена или переоценка ценностей зачастую ощущается как резкий скачок или революция в культуре. К главным движущим и нормативным силам культуры относят ценности, научно-технические достижения, юридические нормы и установления. В первой части статьи дается определение понятию «ценности» и его толкованию в системе научных знаний, демонстрируется, каким образом начинается понимание культуры, она становится значимой для молодых людей.

Во второй части статьи речь идет об обучении и воспитании как главных составляющих образовательного процесса, способствующих формированию не только знаний, но и морально-нравственных принципов, и ценностных установок. Отмечается, что их основания начинают формироваться в семье, по мере взросления в период обучения снижается обучающе-воспи-

тательная роль родителей и передается институциональным структурам. Именно образование, являющееся одним из основных трансляторов культурных ценностей, требует концентрации педагога не только на процессе обучения знаниям, умениям и навыкам, необходимым для будущей жизни и профессиональной деятельности, но и на привитии обучающимся базовых культурных норм и правил, ценностных установок, значимых для формирования целостного мировосприятия и культурных ориентиров. Важность получения образования обусловлена необходимостью подготовки квалифицированных специалистов для современного конкурентного рынка труда, развития науки и техники, с одной стороны, саморазвития, самореализации, формирования молодежи смысловых ориентиров и ценностных установок для успешного и счастливого бытия – с другой.

В третьей части статьи приводятся результаты эмпирического исследования, демонстрирующего ценностное отношение молодежи к будущей профессиональной деятельности, микроклимату социальной группы и актуальности получаемых знаний, определяющих ценностное отношение современных студентов к образованию.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, ценности, культура, ценностно-смысловая сфера, молодежь.

Для цитирования: Каменная Е.О., Коноплева Н.А., Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С.146–160. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-146-160>

Original article

EDUCATION AS THE BASIC VALUE OF RUSSIAN CULTURE: HISTORY AND MODERNITY

Elena O. Kamennaya ¹

Nina A. Konopleva ²

^{1,2} Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

¹E-mail: elena.kamennaya1@vvsu.ru

²E-mail: nika.konopleva@gmail.com

Abstract. Values in the historical dynamics of culture are the result of human and social activity. The historical change or reevaluation of values is often felt by society as a sharp leap or revolution in culture. The main driving and normative forces of culture: values, scientific and technical achievements, in this regard, the first part of the article defines the concept of "values" and its interpretation in the system of scientific knowledge, demonstrates where the understanding of culture and its significance for young people begins.

The second part of the article deals with education and upbringing as the main components of the educational process, contributing to the formation of not only knowledge, but also moral principles and values. It is noted that their foundations begin in the family, but as they grow older, there is a need to receive public education, and therefore the educational role of parents decreases and is transferred to institutional structures. It is education, which is one of the most important translators of cultural values, that requires the teacher's concentration not only on the process of teaching knowledge, skills and abilities necessary for future professional activity, but also on instilling in students' basic cultural norms and rules, values that are important for the formation of a holistic world-view and cultural orientations of modern youth. The importance of education is due to the need to train qualified specialists for the modern competitive labor market, the development of science and technology, on the one hand, self-development, self-realization, the formation of meaningful guidelines and values by young people for a successful and happy existence, on the other.

The third part of the article presents the results of an empirical study demonstrating the value attitude of young people to future professional activity, the microclimate of a social group and the relevance of the knowledge obtained, determining the value attitude of modern students to education.

Keywords: *education, training, upbringing, values, culture, value-semantic sphere, students.*

For citation: *Kamennaya E.O., Konopleva N.A. Education as the basic value of russian culture: history and modernity // Values and Meanings/ Tsennosti I Smysly. 2022. No.2 (78). P. 146–160. (In Rus). <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-2-146-160>*

Введение

В условиях современных социально-экономических, политических преобразований, развивающихся и внедряемых в различные жизненные процессы и образование цифровых технологий культура претерпевает значительные трансформации. В динамически изменяющемся мире происходит переоценка человеком предшествующих традиционных смыслов бытия, ранее сложившихся ценностных установок и ориентиров.

Ценности являются предметом изучения аксиологии, характеризующей их не только в качестве признаков и свойств, присущих предмету, явлению, человеку, но и определяющей их как отношение между мышлением человека и окружающей реальностью, так как именно ценности являются движущими силами, воздействующими на достижение целей, намерений, планов. Благодаря ценностям у личности формируется отношение к миру, определяется его значимость. Ценности приобретают значение для

личности, находя одобрение в социальной группе. Представители социальной группы будут схожи во взглядах и мнениях, но каждый из них будет уникален, так как то, что важно и имеет ценность для одной личности, может отличаться от ценности бытия для другой личности [14].

Ценностно-смысловая сфера актуальна в исследованиях многих ученых, С.В. Рубинштейн понимал под ценностями социальное явление, которое имеет некую значимость для человека [17]. Д.А. Леонтьев выделял три этапа в формировании человеческих ценностей: первыми выступают общественные идеалы и эталоны, затем реализация их в реальности, а заключительным являются мотивационные структуры, побуждающие личности воплощать в жизнь социально-значимые ценности. Все этапы переходят друг в друга [13]. М. Рокич выделял терминальные (ценности-цели, к которым стремится личность) и инструментальные (ценности-средства, за счет которых личность добивается поставленной цели) ценности [22].

Методология

Многозначность подходов и трактовок понятия «ценность» в современной науке обусловлена разносторонностью и различием подходов к его изучению, рассмотрением его сущности на основе: объективно-субстанционального подхода, как независимых от индивидуума принципов его бытия (В. Виндельбанд, Н. Гартман, Г. Риккерт, И. Кант, М. Шелер, Н.О. Лосский); или же субъективно-субстанционального подхода, когда ценностная реальность рассматривается, как зависящая от человека, как категория антропобытия и установления принципов взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания человеком мира (М. Вебер, Э. Дюркгейм, А. Тойнби, О.Н. Панфилова, П. Сорокин и др.).

Так, во взглядах В. Виндельбанда, Г.Риккерта можно видеть возврат к античным представлениям о ценностях (Сократ, Платон) и рассмотрение их как идеальных сущностей, хоть и несуществующих в реальности, но чрезвычайно значимых для любой культуры, являющихся базисом ее существования. И. Кант связывал ценности с целесообразностью деятельности, с высшими целями человеческого существования, отвергал исследование ценностей, основываясь на склонностях, потребностях, обуславливающих достижение наслаждения «... ценность имеет особую объективность, не объективность природных ве-

щей, но объективность высших целей человеческого существования. Царство целей и является пространством ценностей» [12, с. 276].

Вместе с тем, многие авторы, как отечественные, так и зарубежные, основывают свои исследования ценностей на потребностной сфере человека (С. Александер, Дж. Дьюи, Р. Перри, С.Ф. Анисимов, В.А. Василенко, В.П. Тугаринов, С.Л. Рубинштейн и др.). Подобный подход приводит к тому, что «ценность» не концептуализируется, как самостоятельная научная категория, а рассматривается как основа предметных ценностных ориентаций человека. Такой подход, обусловленный принципами практицизма и утилитаризма, можно проследить в работах Ф. Brentano, А. Смита, У. Джемса, Дж. Дьюи, Р. Перри и др. Согласно представлению Ф. Brentano, понятия, характеризующие ценностное отношение к действительности «хорошо - плохо», «добро - зло», «благо», «польза» имеют отношение к объектам или состояниям человека и только в таком аспекте исследования приобретают смысл [3].

Ряд ученых преимущественное внимание уделяли религиозной аксиологии, то есть христианским ценностям (М. Экхарт, Р.Г. Лотце, В. Виндельбанд, М. Шелер, Д. фон Гиндельбранд, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский и др.).

Несомненно, в эпоху традиционной патриархальной российской культуры ценности определялись преимущественно благодаря религиозным образам и установкам, их формирование основывалось на вере в святость сложившихся порядков и правил, что обуславливало неукоснительное следование молодежью дисциплине, унаследованной от прошлого, а также преданности старшим, что и, как и предполагалось, наделяло человека духовностью.

И если М. Вебер в свое время объяснял тип социально-возрастных отношений в культуре на основе форм узаконенного господства, выделив три его основные формы: легальное – характеризующееся формальной системой образования и воспитания, основным институтом которой является школа; традиционное, основанное на патриархальных традициях и послушании старшим; харизматическое, в основе воспитательной системы которого признание за вождем и учителем исключительных качеств, требующих приобщения и подчинения ему в силу его избранности [4], то И.И. Докучаев отмечает, что, «...хотя формы выражения ценностей зависят от смены «способов хозяйство-

вания, но не объясняются ею, так как являются результатом бытия, конкретизацией модели деятельности человека, выражая сущность, характерную для данного периода времени» [8].

Способом трансляции ценностей в эпоху современной культуры, сменившей традиционную, становятся принципы и достижения научно-технического прогресса, ускорившего эволюцию культуры, а определяющей движущей силой становится наука.

Исторически ценностный аспект образования был обусловлен реализацией его воспитательной функции, что способствовало формированию не только интеллекта, но и становлению нравственности и духовности подрастающего поколения [5].

Истоками образования на Руси считается принятие христианства и деятельность в этом направлении князей Владимира и Ярослава Мудрого, основавших первые школы в Новгороде. Религиозные заповеди стали ядром в формировании духовных ценностей человека. Именно церковные деятели становились первыми учителями, разрабатывали воспитательные принципы и способствовали появлению первых школ (поучения И. Златоуста – 304–407 г., «Изборник Святослава» – 1076 г., Владимира Мономаха – 1096 г.) [11].

В период средневековья сформировалось преимущественно авторитарное воспитание, ценностным ориентиром которого стало жесткое, суровое следование ветхозаветным идеалам, подчинение старшим.

Вместе с тем, период X–XIII веков в древнерусской истории отличается становлением народности и государственности, когда церковь стала источником религиозного объединения общества и оказала воздействие на создание первых школ на Руси.

К XVI веку складывается система народной педагогики и принципов воспитания, которое начинает рассматриваться как наставление учителя, обладающего знаниями и высокими нравственными качествами (Епифаний Славинецкий – «Гражданство обычаев детских») [7].

Необходимость в образованных профессионалах становится основополагающей в годы правления Петра I, ценностью становится европейское образование, уже к концу XVIII века в стране формируется слой образованных культурных людей – «интеллигенции», образование начинает восприниматься главным двигателем прогресса [9, с. 86]. Первый академический университет в стране был открыт при

Петербургской Академии наук в 1724 году, что явилось началом становления системы высшего образования. В дальнейшем к середине XVIII века в стране начинают открывать университеты с классической для России формой высшего образования. К началу 1917 года в России действовало 11 императорских университетов, формирующих у молодежи интерес к истории и филологии, юриспруденции, книгоиздательской и медицинской деятельности, физике и математике. В дальнейшем выпускники этих учебных заведений способствовали прогрессу театра, балетного искусства и др. Но в первых университетах обучались дети преимущественно дворянского сословия.

К началу XIX в. образование в стране значительно продвинулось в своем развитии и становлении национальной педагогической системы. Наиболее востребована в этот период идея гуманизма, главными ценностями стали образование и воспитание, приводящие к самопознанию, самоформированию и саморазвитию личности, способствующей процветанию страны, будучи свободной и самоценной [6].

Смена власти и установление Советского Союза характеризовались комплексной постройкой школ и университетов, уравниванием возможности получения образования для всего населения, открытием внешкольных учреждений, формированием идеологии патриотического воспитания. Повсеместно государственная культура помогала развиваться советской идеологии патриотизма – снимались фильмы, возводились памятники, создавались литературные, музыкальные и живописные произведения, распространение получила креативная культура, главная задача которой – выражение ценностей посредством идеологии [10]. Стремление получить образование, работать, быть полезным государству и Родине создало одну из лучших систем образования в мире – советскую [9].

Многолетний застой в стране завершился периодом перестройки, подразумевавшей изменения, демократизацию общества, исследования в экономической науке и укрепление внешнеполитических связей [16]. Усложнение и реформирование системы образования, отнесение этой сферы деятельности к услугам привели к утрате воспитательной функции.

Распад Советского Союза ознаменовал не только смену политического режима на демократическую, но и смену движущей силы культуры – ценностных установок и смысложизненных ориентиров.

С развитием научных технологий изменяется мир, появляется необходимость в специалистах, обладающих знаниями и опытом в новых профессиях. Но погоня только за знаниями и умениями приводит вначале к снижению, а затем почти полной утрате воспитательной функции образования. Обесценивание функциональной стороны воспитания приводит к потере нравственных ориентиров и духовности молодежи, ужесточению социального неравенства, потере интереса к получению новых знаний и мотивации успеваемости, определяя условную необходимость образовательного процесса.

В связи с этим актуальность исследования заключается не только в формировании новых культурных ценностей, обусловленных социокультурными научно-техническими трансформациями, но и значимости для современного российского общества трансляции в процессе образовательной деятельности исторически сформировавшихся духовных ценностей. Культура человека является результатом социализации, а воспитывая и обучая его, ориентируясь не только на культурные новшества, но и сохраняя ценные традиции, можно полноценно сформировать личностно-смысловую сферу подрастающего поколения.

В свое время Э. Тайлор определил культуру, как равную цивилизации, как взаимодополняемые части знания, искусства, науки, традиций и норм, нравственности и законов социума [18]. В свою очередь, О. Шпенглер определял развитие науки и техники, становление цивилизации как сил, разрушающих культуру, приводящих к утрате духовности, потере культурно-исторических ценностей, преобладанию рационализма и капиталистических идеалов [21]. Э. Фромм, глубоко изучив капиталистическое общество, отмечал, что именно актуальные тенденции политического развития ставят под угрозу величайшее достижение современной культуры: индивидуальность и неповторимость каждого человека, так как проявление уникальности в условиях рыночной экономики, с одной стороны, приводят к неординарному подходу в реализации творческого потенциала, а с другой – свободе, приравненной к одиночеству, непониманию со стороны общества, социальной депривации [20]. В результате все это может приводить к мятежу, бунту в отношении государственности. У человека возникает проблема выбора: либо преодолеть одиночество, либо жертвовать своей свободой, присоединившись к господствующему большинству,

потерять свою индивидуальность.

Духовное воспитание подразумевает овладение ценностями и базовыми нормами нравственной культуры. Согласно М.Т. Цицерону, изначально под культурой понималось «возделывание души», изменение, воспитание, реформация собственных убеждений, формирование духовности личности и раскрытие потенциала – социально-нравственная работа над собой [19]. Определения культуры как многогранного понятия, изучаемого различными направлениями науки, трактуемого с точки зрения собственных целей и задач, сходны во многом, в частности, под культурой понимается результат исторической деятельности социума, опыт, передаваемый молодому поколению, духовность и искусство, сохраненное и транслируемое, все то, что создано людьми для людей [15]. Таким образом, культура является не только моральными и нормативными требованиями к любой деятельности человека, а также опытом его жизнедеятельности, бытия. Выступая в качестве системы культуры, образование является социальным институтом, целенаправленно транслирующим данный опыт подрастающему поколению. Фиксируя полученное в культуре, передавая информацию и транслируя культурные ценности, знания, умения, навыки, нормы и правила, именно обучение и воспитание становятся главными ценностями культуры [2].

Образование дает возможность личности как члену общества с пониманием относиться и участвовать в неизбежных мировых изменениях, тем самым давая возможность образованию уйти от культуры полезности к культуре достоинства. Таким образом выстраивается независимость культуры и образования [1].

Результаты

Понимание специфики выбранной профессиональной деятельности современной молодежью предопределяет ценностное отношение к образованию. Для исследования ценностных установок по отношению студентов к выбранной специальности и микроклимату студенческой среды нами был использован социологический метод исследования – разработанный авторами опрос-анкетирование. Проведенное исследование было пилотным и является основой для дальнейшего исследования данной проблематики. Цель исследования состояла в получении информации о специфике отношения молодежи к обучению в

организации высшего образования, мотивах выбора специальности и анализе проблем, с которыми чаще сталкиваются современные молодые люди в студенческой среде.

В исследовании принимал участие 341 студент Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Сбор данных происходил на базе Google Forms при помощи разработанной авторами анкеты.

Проведенное исследование демонстрирует, что довольны процессом обучения 65,7%, не довольными остаются 23,2% респондентов, затрудняются ответить 11,1%. Компетентными считают своих преподавателей лишь 70% обучающихся, 15,1% считают их некомпетентными и 14,9% студентов затруднились ответить.

Респонденты обозначили наиболее ценные характеристики при выборе профессиональной специализации. Вопрос предполагал несколько вариантов ответа, где 55,3 % опрошенных главной ценностью получения высшего образования считают возможность самореализоваться, 54,4 % указали на возможность в будущем получения высокого материального достатка, а для 47,1% респондентов это достижение карьерного роста.

Приведены результаты оценки психологического микроклимата в группе. По мнению обучающихся (результаты оценены по пятибалльной шкале, где «1» – критерий не важен, «5» – критерий очень важен), ответы указаны в процентном соотношении. Результаты отражены в таблице 1 «Отношения в студенческой группе».

Таблица 1 «Оценка взаимоотношений в студенческой группе»

Ценность \ Балл	1	2	3	4	5
Взаимопомощь	1,2%	6,2%	24,3%	40,2%	28,2%
Дружелюбие	2,6%	6,5%	18,5%	34,3%	38,1%

Оценивали уровень получаемых знаний респонденты также по пятибалльной шкале. Значительная часть обучающихся оценивают содержание курсов и получаемые знания на 5 баллов 18,7% и на 4 балла 40,9%, что говорит о получаемых знаниях, как об актуальных, отражающих новизну. Респонденты также оценили на 4 балла (36,8%) соответствие содержания курса программе обучения. Значительная часть оценила понятность излагаемого материала также на 4 (39,8%) и 5

(24,6%) баллов. Интенсивность проводимых занятий оценена на 4 балла (37,7%). Используемые технологии в обучении и их практическая значимость получили также хорошую оценку 4 балла 35,4%. В целом респонденты довольны получаемыми знаниями, умениями и навыками, составляющими основу компетентностной модели специальности, и оценивают их на «хорошо».

Также приведены результаты раскрытия личностных качеств посредством обучения, респонденты отметили актуальность, новизну, удовлетворенность от знаний и навыков в среднем на 4 балла, точные результаты процентного соотношения приведены в таблице 2.

Таблица 2 «Критерии оценки обучения»

Критерии оценки обучения	Оценка, %				
	1	2	3	4	5
1. Соответствие содержания курса в целом обучения ожиданиям	3,5	7,3	29,3	41,1	18,8
2. Актуальность для Вас полученных знаний (своевременность)	4,4	7,3	27,6	37	23,8
3. Новизна полученной информации (современность)	3,8	8,5	27	32,6	28,2
4. Соответствие содержания курса программе обучения	3,8	4,7	25,5	40,8	25,2
5. Понятность изложения материала преподавателями	4,7	5,9	25,2	39,6	24,6
6. Темп/ритм/быстрота проводимых занятий	5	8,5	25,5	37,8	23,2
7. Удовлетворенность используемыми технологиями обучения	6,2	9,1	25,2	35,5	24
8. Практическая ценность полученного материала, применимость для работы	6,2	8,2	25,5	34,9	25,2
9. Удовлетворенность полученными знаниями	7,9	8,8	21,7	37	24,6
10. Удовлетворенность полученными умениями	8,2	8,5	23,5	36,4	23,5

11. Удовлетворенность полученными навыками	8,2	7,6	23,5	37	23,8
12. Насколько обучение, по Вашему мнению, способствовало совершенствованию личностных качеств?	7,3	9,7	25,8	33,4	23,8

Выводы

Высокие показатели по критериям оценки процесса обучения говорят об актуальности получаемых знаний, умений и навыков, а также о ценностном отношении современной молодежи к образованию. Образование дает основу в ознакомлении с нормами и правилами, транслирует накопленный исторический опыт, помогая сохранить культурное наследие, достояние российского искусства и творчества, незыблемость истории государства. Именно поэтому актуальность в изучении дисциплин, связанных с ценностями и культурой, необходима не только обучающимся по гуманитарным направлениям подготовки, но и студентам всех остальных направлений подготовки. Таким образом, взаимозависимость образования и культуры обусловлена необходимостью формирования ценностно-смысловой сферы личности, ее смысложизненных ориентиров, основываясь не только на достижениях современных наук, но и традиционных культурных ценностях. При этом именно образование следует рассматривать базовой ценностью культуры.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
2. *Батищев Г. С.* Избранные произведения. /Под общ. ред. З. К. Шаукеновой. Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. 880 с.
3. *Брентано Ф.* О происхождении нравственного познания. Изд-во: СПб.: Алетейя, 2000. 186 с.
4. *Вебер М.* Избранные произведения: Пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
5. *Волков Г.Н.* Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса / Г.Н. Волков. М.: Владос, 2001. 179 с.
6. Гуманистическое воспитание системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Редактор составитель *Е.И. Соколова* / Под общей ре-

дакцией доктора педагогических наук Н.Л. Селиванова. М.: Педагогическое общество России, 1998. 336 с.

7. *Джурицкий А.Н.* История педагогики. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.
8. *Докучаев И.И.* Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. СПб.: Наука, 2009. 595 с.
9. *Дубынин П.А., Клешина И.А.* Сравнительный анализ инженерного образования советского Союза и Российской Федерации / П.А. Дубынин, И.А. Клешина // Решетневские чтения. 2016. №20. Т.2. С. 515–516.
10. *Золотарев О.В.* Советский союз в 1930-е годы: поворот в идеологии и историческое образование / О.В. Золотарев // Интеллигенция и мир. 2015. №1. С. 28–38.
11. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. академика РАО *А.И. Пискунова*. 2е изд., испр. и доп. М.: Сфера, 2001. 512 с.
12. *Кант И.* Основы метафизики нравственности: пер. с нем. /под редакцией В.Ф. Асмуса // Сочинения в 6 т., Т. 4, Ч. 1. Серия: Философское наследие. М.: Мысль, 1965. 543 с.
13. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. НПФ «Смысл», 2007. (Фундаментальная психология). 790 с.
14. *Москаленко О.В.* Саморазвитие и самореализация современного будущего профессионала в ценностно-смысловом контексте социума // Образовательные технологии. 2017. № 1. С. 22-32.
15. *Пелипенко А.А.* Избранные работы по теории культуры. М.: Согласие, 2014. 728 с.
16. *Пигореева О.В.* Государственная политика в религиозной сфере и реформирование системы образования: 1985-1991 годы / О.В. Пигореева // Среднерусский вестник общественных наук. 2012 №1. С. 179-183.
17. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1973. 424 с.
18. *Тайлор Э. Б.* Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 454 с.
19. *Флиер А.Я.* Очерки теории исторической динамики культуры. Монография. Электронное издание. М.: ООО «Издательство «Согласие», 2015. 528 с.
20. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм; [пер. с англ. А.В. Александровой]. — Москва: Издательство АСТ, 2018. 288 с. (Эксклюзивная классика).
21. *Шпенглер О.* Закат Европы / Вступит. ст. и комм. д. ф. н., проф. Г.В. Драча при участии Т.В. Веселой и В.Е. Котляровой. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. 640 с.
22. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. N-Y.-L., 1973. 438 p.

References

- *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov. M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 768 s. [In Rus].
- *Batishchev G. S.* Izbrannyye proizvedeniya. /Pod obshch. red. Z. K. Shaukenovoy. Almaty: Institut filosofii, politologii i religiovedeniya KN MON RK, 2015. 880 s. [In Rus].

- *Brentano F.* O proiskhozhdenii npravstvennogo poznaniya. Izd-vo: SPb.: Aleteyya, 2000. 186 s. [In Rus].
- *Veber M.* Izbrannyye proizvedeniya: Per. s nem./Sost., obshch. red. i poslesl. YU. N. Davydova. M.: Progress, 1990. 808 s. [In Rus].
- *Volkov G.N.* Etnopedagogizatsiya tselostnogo uchebno-vospitatel'nogo protsessa / G.N. Volkov. M.: Vlados, 2001. 179 s. [In Rus].
- Gumanisticheskoye vospitaniye sistemy vchera i segodnya (v opisaniyakh ikh avtorov i issledovateley). Redaktor sostavitel' Ye.I. Sokolova / Pod obshchey redaktsiyey doktora pedagogicheskikh nauk N.L. Selivanova. M.: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 1998. 336 s. [In Rus].
- *Dzhurinskiy A.N.* Istoriya pedagogiki. M.: VLADOS, 2000. 432 s. [In Rus].
- *Dokuchayev I.I.* 'Tsennoy' i ekzistentsiya. Osnovopolozheniya istoricheskoy aksiologii kul'tury / I.I. Dokuchayev. Spb.: Nauka, 2009. 595 s. [In Rus].
- *Dubynin P.A., Kleshnina I.A.* Sravnitel'nyy analiz inzhenernogo obrazovaniya sovetskogo Soyuza i Rossiyskoy Federatsii / P.A. Dubynin, I.A. Kleshnina // Reshetnevskiy chteniya. 2016. №20. T.2. S. 515–516. [In Rus].
- *Zolotarev O.V.* Sovetskiy soyuz v 1930-ye gody: povorot v ideologii i istoricheskoye obrazovaniye / O.V. Zolotarev // Intelligentsiya i mir. 2015. №1. S. 28–38. [In Rus].
- Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa KHKH v. / pod red. akademika RAO A.I. Piskunova. 2e izd., ispr. i dop. M.: Sfera, 2001. 512 s. [In Rus].
- *Kant I.* Osnovy metafiziki npravstvennosti: per. s nem. /pod redaktsiyey V.F. Asmusa // Sochineniya v 6 t., T. 4, CH. 1. Seriya: Filosofskoye naslediyе, M.: Mysl', 1965. 543 s. [In Rus].
- *Leont'yev D.A.* Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy real'nosti / D. A. Leont'yev. NPF «Smysl», 2007 (Fundamental'naya psikhologiya). 790 s. [In Rus].
- *Moskalenko O.V.* Samorazvitiye i samorealizatsiya sovremennogo budushchego professionala v tsennoy-smyslovom kontekste sotsiuma // Obrazovatel'nyye tekhnologii. 2017. № 1. S. 22–32. [In Rus].
- *Pelipenko A.A.* Izbrannyye raboty po teorii kul'tury. M.: Soglasie, 2014. 728 s. [In Rus].
- *Pigoreyeva O.V.* Gosudarstvennaya politika v religioznoy sfere i reformirovaniye sistemy obrazovaniya: 1985-1991 gody / O.V. Pigoreyeva // Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk. 2012 №1. C. 179-183. [In Rus].
- *Rubinshteyn S.L.* Problemy obshchey psikhologii. M.: Pedagogika. 1973. 424 s. [In Rus].
- *Taylor E. B.* Pervobytnaya kul'tura / E. B. Taylor. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2021. 454 s. [In Rus].
- *Fliyer A.YA.* Ocherki teorii istoricheskoy dinamiki kul'tury. Monografiya. Elektronnoye izdaniye. M.: OOO «Izdatel'stvo «Soglasie», 2015. 528 s. [In Rus].
- *Fromm E.* Begstvo ot svobody / Erikh Fromm; [per. s angl. A.V. Aleksandrovoy]. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018. 288 s. (Eksklyuzivnaya klassika). [In Rus].
- *Shpengler O.* Zakat Yevropy / Vstupit. st. i komm. d. f. n., prof. G.V. Dracha pri uchastii T.V. Veseloy i V.Ye. Kotlyarovoy. Rostov n/D: izd-vo «Feniks», 1998. 640 s. [In Rus].
- *Rokeach M.* The Nature of Human Values. N-Y.-L., 1973. 438 p.

Информация об авторах

Е.О. Каменная - ассистент кафедры дизайна и технологий

Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Владивосток, Россия

Н.А. Коноплева - доктор культурологии, профессор кафедры дизайна и технологий, Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Владивосток, Россия

Information about the authors

Elena O. Kamennaya - Assistant of the chair of design and technology

Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

Nina A. Konopleva – Dr. Sc. (Culturology), Professor of the chair of design and technology, Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia

Статья поступила в редакцию 31.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 07.04.2022.

The article was submitted 31.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 07.04.2022.

Требования к оформлению статей, предлагаемых к публикации в журнале

Статьи, не соответствующие изложенным требованиям, **не рассматриваются**.

К публикации принимаются научные, аналитические, обзорные статьи, отчеты и рецензии. Их тематика должна соответствовать профилю журнала: философские науки, педагогические науки, культурология. Автор несет ответственность за подачу ранее опубликованной статьи, за точность воспроизведения имен, цитат, формул.

Комплект предоставляемых материалов:

- текст статьи (названит файла: фамилия автора и слово «статья»);
- фото автора в формате JPEG или TIFF;
- копии графических материалов (рисунки, схемы, таблицы и т.п.) в формате JPEG или TIFF;
- согласие на обработку персональных данных (образец по ссылке: <http://tsennosti.instat.ru/avtoram.html>);
- рекомендация научного руководителя для аспирантов или соискателей ученой степени кандидата наук.

Требования к оформлению статьи:

УДК – философские, педагогические науки,
культурология (<http://teacode.com/online/udc>)

- Информация на русском и английском языках: название статьи; сведения об авторах (ФИО полностью, ученая степень, ученое звание, юридическое название места работы, должность, адрес электронной почты, ORCID; аннотация (не менее 1500 знаков с пробелами); ключевые слова (не более 10 слов или словосочетаний).
- Указание на источники финансирования.
- Список литературы дается в алфавитном порядке (сначала русскоязычные источники, затем — англоязычные) с указанием издательства, общего количества страниц или их интервала. Если авторов более 3-х, указываются три фамилии и далее - «и др.».
- References. Иностранные источники даются на языке оригинала, русскоязычные — в транслитерации с указанием в конце [In Rus]. (<https://translitolonline.com/nastrojki>).

Информация для авторов

- Фамилии авторов используемых источников даются курсивом.
- Сноски указываются в квадратных скобках, постраничные сноски не допускаются.
- Комментарии оформляются ссылками в круглых скобках в тексте и даются после статьи.

Дополнительная информация

- Позиция редакции может не совпадать с точкой зрения автора.
- Редакция оставляет за собой право редакторской правки без согласования с автором.
- От поступления рукописи до ее публикации возможен временной интервал до шести месяцев.
- Редакция не дает разъяснений в случае отклонения статьи, не направляет рецензий.
- Журнал является безгонорарным изданием. Его производство осуществляется за счет пожертвований частных лиц; работа редколлегии и рецензентов осуществляется на общественных началах.
- Этап рецензирования поступающих статей предваряется обязательной проверкой в системе «Антиплагиат». Приемлемый результат - не менее 80%.
- В случае положительного результата редакция приступает к подготовке к публикации, а именно:
 - ✓ корректировка оформления статьи;
 - ✓ литературное редактирование;
 - ✓ корректура;
 - ✓ проверка корректности переводов на английский язык.
- По факту готовности статьи автору направляется счет на оплату предпечатной подготовки и типографских услуг (оплата составляет 250 руб. за 1000 знаков с пробелами).
- Подготовленная к верстке статья визируется автором.
- PDF-версия готового номера направляется в адрес автора.
- Бесплатный авторский печатный экземпляр журнала можно получить в редакции.

Контакты:

E-mail: cennostiismisli@gmail.com; cominstetano@gmail.com

Сайт: <http://tsennosti.instet.ru>

АНО «Институт эффективных технологий», 2022 г.