

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ
«ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»

№ 1 (21)

Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год

Москва
2017

VESTNIK
MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

SERIES
PHILOSOPHICAL SCIENCES

№ 1 (21)

Published since 2009
Quarterly

Moscow
2017

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации

Рябов В.В.

заместитель председателя

президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,

Агранат Д.Л.

заместитель председателя

доктор экономических наук, профессор, академик РАО

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,

доктор социологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бессонов Б.Н.

главный редактор

профессор общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук ГАОУ ВО МГПУ,

доктор философских наук

Бирич И.А.

заместитель главного редактора

профессор общеуниверситетской кафедры философии и религиоведения Института гуманитарных наук

ГАОУ ВО МГПУ, доктор философских наук, профессор

Сухорукова О.А.

ответственный секретарь

доцент общеуниверситетской кафедры философии

и социальных наук ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат исторических наук

Жукоцкая А.В.

профессор общеуниверситетской кафедры философии

и религиоведения Института гуманитарных наук

ГАОУ ВО МГПУ, доктор философских наук, профессор

Мамедова Н.М.

профессор кафедры истории и философии РЭУ

им. Г.В. Плеханова, доктор философских наук

Мелкумян В.М.

доцент общеуниверситетской кафедры философии

и социальных наук ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат экономических наук

Чёрненькая С.В.

ответственный секретарь

доцент общеуниверситетской кафедры философии

и социальных наук ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат философских наук

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISSN 2074-7829

© ГАОУ ВО МГПУ, 2017

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Слово главного редактора

Задачи номера	8
---------------------	---

К столетию Великой Октябрьской революции

<i>Жукоцкая А.В.</i> Представления и дискуссии об идеологии в России в начале XX века.	11
<i>Бессонов Б.Н.</i> В.И. Ленин — вождь Октябрьской революции	18
<i>Сахарова М.В., Соловьев С.М.</i> Революция, изменившая мир	31
<i>Сухорукова О.А.</i> «Правда вопросов и неправда ответов»: Г. Флоровский и евразийцы о русской революции 1917 года.....	39
<i>Шлемова Н.А.</i> Метаисторический смысл Русской революции 1917-го года	48

Национальные проблемы в социальной философии

<i>Попов М.Е.</i> Ценностный потенциал социокультурной интеграции и проблемы разрешения конфликтов идентичностей на Северном Кавказе	55
<i>Максимович В.П.</i> Творческая личность в конституировании социокультурной традиции (к вопросу становления белорусского национального эстетического канона)	62

Философия науки

<i>Кожевников Н.Н., Данилова В.С.</i> Методологические особенности преподавания курса «История и философия науки».....	73
<i>Виноградова Н.Л., Леонтьева Е.Ю.</i> Как взвесить интеллектуальный труд ученого-педагога в «науках о духе»	84

Философия дополнительного образования

- Беляева Л.И., Кульчицкая Н.Н.* Творчество педагога как практика преодоления и восполнения стандартов..... 93
- Кожневникова М.Н.* Тренинги: «педагогические этюды» и искусство педагога 103

История идей и современность

- Чеботарева С.В.* «Новая школа» С. Френе у истоков создания новой образовательной парадигмы..... 111

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Философские науки», 2017, № 1 (21).....

120

Требования к оформлению статей.....

124

CONTENTS

Word of Editor in Chief

The Problems of the Issue	8
---------------------------------	---

On the Centenary of the Great October Revolution

<i>Zhukotskaya A.V.</i> Ideas and Discussions about Ideology in Russia in the Early XX Century	11
<i>Bessonov B.N.</i> V.I. Lenin — the Leader of the October Revolution	18
<i>Sakharova M.V., Solovyov S.M.</i> The Revolution that Changed the World	31
<i>Sukhorukova O.A.</i> «The Truth of Questions and Untruth of Answers»: G. Florovsky and Eurasians about the Russian Revolution of 1917	39
<i>Shlemova N.A.</i> Metahistorical Sense of the Russian Revolution of 1917	48

National Problems in Social Philosophy

<i>Popov M.E.</i> Axiological Potential of Sociocultural Integration and Problems of Resolution of Identity-based Conflicts in the North Caucasus.....	55
<i>Maksimovich V.P.</i> Creative Personality in the Constitution of Social and Cultural Tradition (to the Problem of Formation of the Belarusian National Aesthetic Canon).....	62

Philosophy of Science

<i>Kozhevnikov N.N., Danilova V.S.</i> Methodical Features of Teaching the Course «History and Philosophy of Science».....	73
<i>Vinogradova N.L., Leontieva E.Ju.</i> How to Weigh Intellectual Work of a Teacher-Scientist in the «Human Sciences».....	84

The Philosophy of Additional Education

- Belyaeva L.I., Kulchitskaya N.N.* Teacher's Creativity
as a Practice to Overcome and Fill in the Standards 93
- Kozhevnikova M.N.* Trainings: «Pedagogical Etudes»
and Teacher's Art..... 103

The History of Ideas and Modernity

- Chebotareva S.V.* C. Freinet's «New School» at the Origins
of the Creation of a New Educational Paradigm 111

- «MCU Vestnik» / Authors, Series «Philosophical Sciences»,
2017, № 1 (21) 120**

- Style Sheet..... 124**

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ЗАДАЧИ НОМЕРА

Наступивший 2017 год проходит под знаком столетия Великой Октябрьской революции, необходимости осознания ее последствий для судеб России и мира. Этой задаче посвящен наш первый раздел, в котором помещены статьи, по-разному оценивающие революционные схватки 1917 года, в первую очередь Октябрьскую революцию, вождем которой был В.И. Ленин. А.В. Жукоцкая в контексте тех революционных событий исследует проходившие в русской прессе начала XX века дискуссии об идеологии, итогом которых стала победа большевизма. В статьях Б.Н. Бессонова, М.В. Сахаровой, С.М. Соловьева утверждается, что Октябрьская социалистическая революция до основания потрясла весь капиталистический мир, подняла миллионы людей на борьбу против эксплуатации и угнетения, за социальный прогресс. Доказывается, что социалистические идеалы, несмотря на поражение социализма в СССР и ряде других стран в конце XX века, продолжают жить, ибо люди всегда будут стремиться к свободе, социальному равенству и справедливости, всегда будут бороться

за человеческое достоинство, духовную и нравственную чистоту.

О.А. Сухорукова анализирует взгляды Г.В. Флоровского, русского философа, богослова и историка, видного представителя евразийского движения, а также взгляды других евразийцев на русскую революцию 1917 года. Евразийцы считали, что революция 1917 года была неизбежной, не могла не быть таковой — и притом «не только в смысле смены власти, а именно в размерах глубокого культурно-бытового потрясения и разгрома». Однако Флоровский позже отошел от общественно-политических идей евразийства, придя к выводу, что «судьба евразийства — история духовной неудачи».

Н.А. Шлемова представила неожиданный взгляд на русскую революцию 1917 года с позиции метаистории, выраженной в книге Даниила Андреева «Роза мира», как на совокупность нематериальных процессов. Согласно Д. Андрееву, вся земная история есть борьба светлых и темных начал. По мнению Шлемовой, в этом контексте пассионарий Владимир Ульянов-Ленин хотя и открыл возможность для проявления в России этой борьбы, был космистом по складу мышления

и типу интуиции. Более того, утверждает автор, космизм как вектор эволюционного мышления становится часто национальной идеей в России.

Во втором разделе «Национальные проблемы в социальной философии» помещены статьи авторов с Северного Кавказа и из Республики Беларусь. Профессор Северо-Кавказского федерального университета М.Е. Попов раскрывает дестабилизирующую роль чрезмерной политизации социокультурной интеграции народов Кавказа, часто приводящей к эскалации этнической напряженности и борьбы идентичностей. Наш гость, заместитель директора Института философии Академии наук Беларуси, профессор В.П. Максимович, анализируя творчество белорусского поэта и писателя начала XX века М. Богдановича, рассматривает роль творческой личности в раскрытии духовного потенциала традиций и инноваций в процессе художественного освоения национального эстетического канона.

В третьем разделе «Философия науки» профессора из якутского Северо-Восточного федерального университета Н.Н. Кожевников и В.С. Данилова анализируют особенности преподавания курса «История и философия науки». Авторы показывают, как, каким образом можно использовать методы диалектики и даже метафизики в раскрытии содержания данного курса. А профессора Волгоградского технического университета Н.А. Виноградова и Е.Ю. Леонтьева рассматривают актуальные проблемы наукометрического оценивания деятельности ученого-педагога. Авторы подчеркивают несомненную и однозначную важность

непосредственного общения, живого диалога ученого-педагога со студентами, без которого невозможно сформировать творческую и всесторонне развитую личность.

В раздел «Философия дополнительного образования» включена статья преподавателей Института развития образования Орловской области Л.И. Беляевой и Н.Н. Кульчицкой «Творчество педагога как практика преодоления и восполнения стандартов», в которой авторы выступают против шаблонной и догматической трактовки образовательных стандартов, превращающей их в «зону бесконечного контроля и надзора», а само образование — именно «в сферу услуг». Педагогика же, подчеркивают авторы статьи, преимущественно субъективна. Стандарты нужны как документ, определяющий минимум педагогических и психологических знаний и умений внутри искусства педагогики. Образованный и творческий педагог должен свободно и самостоятельно выбирать из педагогических достижений методические правила и приемы общения со слушателями, а главное — опираясь на свои знания и жизненный опыт, помочь им стать образованными специалистами. А ведущий научный сотрудник Санкт-Петербургского Института педагогического образования М.Н. Кожевникова пишет о важной роли педагогических тренингов для учителей в процессе совершенствования методики преподавания.

В разделе «История идей и современность» представлена статья нашей аспирантки. С.В. Чеботарева раскрывает сущность возникшего в философии

образования начала XX века такого течения, как педоцентризм, в значительной степени связанного с именем французского педагога С. Френе. Основополагающим принципом его «Новой школы» является принцип свободного самовыражения ребенка. Детство — важный этап жизни

любого человека. Задача школы — сформировать благоприятный социально-психологический климат, в котором ученики чувствовали бы потребность что-то изучать, чему-то научиться. «Новая школа» С. Френе ориентировала педагога и ученика на живую, осмысленную работу, на «труд и демократию».

Б.Н. Бессонов



К СТОЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

А.В. Жукоцкая

Представления и дискуссии об идеологии в России в начале XX века

В статье рассматриваются некоторые представления и дискуссии об идеологии, свойственные политическим деятелям России начала XX века, отмечается сложность идеологии как предмета теоретического обсуждения.

Ключевые слова: идеология; дискуссии; идеологическое мышление; политика.

Известный английский историк и методолог Лоуренс Стоун однажды заметил, что «история даёт нам основания предполагать, что люди не менее и возможно даже более склонны сражаться и умирать за идею, принцип, религию, расовый или племенной предрассудок, чем за материальный экономический интерес. Они будут бороться за интерес и даже убивать ради него, но обычно они не станут ради него умирать, если могут избежать этого. *Когда же принцип и интерес переплетаются, то не существует пределов, до которых люди не были бы готовы пойти* [8: с. 163].

Идеология — это та сфера духовной жизни общества, где сплавляются принципы и интересы, предрассудки и мифы, рациональное и иррациональное. Тотальные идеологии (классический либерализм, консерватизм, коммунизм) придают истории событийную и дискуссионную масштабность. Вообще тот факт, что история новейшего времени всегда нагружена идеологически, доказывать не надо. А российская история двадцатого века — это сплошное «идеологическое производство». Быть может, это и звучит парадоксально, но согласюсь с Т.Б. Любимовой, что «выбирать свое прошлое необходимо, исходя из запросов будущего» [2: с. 70]. Пользуясь универсальным методом гуманитарного познания — методом интерпретации, исследователь постоянно «перебирает» факты, вновь и вновь определяя их ценность и значимость. Но ценность эта обусловлена не прошлыми событиями и идеями, а дискурсом сегодняшнего дня, а точнее, даже завтрашнего, то есть истории, но истории будущей. И это проективное измерение истории есть не что иное, как тоже идеология.

Так каковы же были представления об идеологии хотя бы у некоторых российских политических деятелей начала XX века?

Российское общество в начале XX века переживало бурные политические события. С. Франк так описывал это время: «В ту эпоху преобладающее большинство русских людей из состава так называемой “интеллигенции” жило одной верой, имело один “смысл жизни”; эту веру лучше всего определить, как веру в революцию» [9: с.116]. И далее он отмечает, что в ту пору «научные теории оценивались не по их внутреннему научному значению, а по тому, клонятся ли они к оправданию образа мыслей, связанного с революцией, или, напротив, с «реакцией» и консерватизмом. Сомневаться в правильности дарвинизма, или материализма, или социализма значило изменять народу и совершать предательство» [9: с. 117]. Понятно, что революционная ситуация, обострившая до предела классово-политическое противоборство в то же время упростила представления о философских направлениях. Столь же упрощённо, далеко не научно, связывалась философия с идеологией, наукой, религией и политикой. «Не только религия, но и всякая не материалистическая и не позитивистическая философия были заранее подозрительны и даже заранее были признаны ложными, потому что в них ощущалось сродство с духом «старого режима», их стиль не согласовывался с принятым стилем прогрессивно-революционного мировоззрения» [9: с.117].

В русском марксизме проблема идеологии оформилась прежде всего в теоретических работах В.И. Ленина и, разумеется, непосредственно связывалась с классовой борьбой. Ещё в 1897 году В.И. Ленин, полемизируя с Н.М. Михайловским, представителем русской «субъективной социологии», по поводу возможности объективной и научной социологической теории замечал, что «Капитал» К. Маркса является «одним из замечательнейших образцов неумолимой объективности в исследовании общественных явлений» [3: с. 547]. Однако это ни в коем случае не означает, что мы можем пренебречь мировоззренческими и классовыми установками автора. «Если известное учение требует от каждого общественного деятеля неумолимо объективного анализа действительности и складывающихся на почве той действительности отношений между различными классами, то каким чудом можно отсюда сделать вывод, что общественный деятель не должен симпатизировать тому или другому классу, что ему это “не полагается”. Смешно даже и говорить тут о долге, ибо ни один живой человек не может не становиться на сторону того или другого класса (раз он понял их взаимоотношения)...» [3: с. 547–548].

Итак, идеология предстаёт в рассуждениях В.И. Ленина как научное знание, «вносимое» в общество профессиональными идеологами. «Но социализм, будучи идеологией классовой борьбы пролетариата, подчиняется общим условиям возникновения, развития и упрочения идеологии, то есть он основывается на всём материале человеческого знания, предполагает высокое развитие науки, требует научной работы и т. д. В классовую борьбу пролетариата, стихийно развивающуюся на почве капиталистических отношений, социализм вносится идеологами» [4: с. 362–363]. Этот фрагмент из письма «Северному союзу РСДРП» был написан в начале 1902 года. К концу 1902 года,

по мере приближения революционных событий 1905 года, тон ленинских работ становится заметно жёстче, а заявления — категоричнее. «Вопрос стоит только так: буржуазная или социалистическая идеология. Середины тут нет (ибо никакой «третьей» идеологии не выработало человечество, да и вообще в обществе, раздираемом классовыми противоречиями, и не может быть никогда внеклассовой или надклассовой идеологии). Поэтому всякое умаление социалистической идеологии, всякое отстранение от неё означает тем самым усиление идеологии буржуазной» [4: с. 33–43].

Но в 1910 году, между двумя революциями, В.И. Ленин особенно подчёркивает уже не теоретическую сторону идеологии, а практику политической борьбы. «Самое важное, самое насущное дело: сплочение рабочих в крупные, сильные, хорошо функционирующие, умеющие при всяких условиях хорошо функционировать, организации, проникнутые духом классовой борьбы, ясно сознающие свои цели, воспитываемые в действительно марксистском мирозерцании» [5: с. 65–67].

Постепенно для активных сторонников революционного действия идеология становится инструментом политической борьбы и подготовки будущих революционеров. Ну а для тех, кто не принял революцию? Для тех, кто понимал революцию как «смуту» и «бунт»? Опять обратимся к С. Франку: «Люди расходятся друг с другом и начинают друг друга ненавидеть и презирать за различие мнений по вопросам социализма и демократии, монархии и республики, даже абсолютной или конституционной монархии; они считают своим нравственно-гражданским долгом внушительно и ожесточенно — на страх врагам — демонстрировать свою веру. Но искрення и глубока в этих доказательствах разве только ненависть» [9: с. 131]. Для С. Франка, философа-идеалиста, тонкого психолога души русской, очевидно, что всякая политическая идеология есть не что иное, как очередной «кумир», «идол». «Сколько бы мы в газетах и публичных собраниях ни спорили и ни горячились, сколько бы мы ни раскалывались и ни основывали новых фракций — мы не верим больше и не можем верить, как в абсолютную правду, ни в монархию, ни в республику и демократию, ни в социализм, ни в капитализм и частную собственность, если только мы захотим быть вполне искренними с самими собой... Кумир “политического идеала” разоблачен и повержен...» [9: с. 132].

Итак, в начале XX столетия проблема идеологии становится одной из основных дискуссионных проблем в среде революционно настроенной российской интеллигенции. Духовную жизнь России того периода справедливо было бы назвать «нервом» общественных преобразований. Диспуты и дискуссии проходили в России открыто и жарко, иногда в этих спорах под грузом политической идеологии даже пропадало то ценное, что имелось в содержании идей противоборствующих сторон. Споры велись между Л. Аксельрод (Ортодокс) и Д.Н. Овсяннико-Куликовским; А.В. Луначарским и митрополитом А.В. Введенским; между А.В. Луначарским и Л. Аксельрод. Они касались мировоззренческих,

политических, правовых, нравственных, религиозных, философских, художественных, научных взглядов и идей. В одном все оппонирующие стороны были едины. Они все подчёркивали, что в идеологической системе происходит не только осознание, но и оценка людей, их отношения друг к другу, к своей или чужой социальной группе, социуму в целом.

Главное содержание доклада Овсяннико-Куликовского по поводу идеологии, прочитанного им во Всероссийском литературном обществе в конце 1912 года, сводилось к следующим положениям. Идеология передовой мыслящей интеллигенции «представляет собой соединение социально-политических устремлений с наукой, философией и этикой, но проникнутое религиозным чувством» [1: с. 68]. Автор замечает, что «интеллигент — идеолог» преследует по существу реальные, общественно-политические задачи... Но за исходную точку рассуждений он берёт исключительно субъективную, моральную потребность. Его волнует вопрос классический: что делать? как жить свято? В силу такой субъективно-психологической предпосылки, считает Овсяннико-Куликовский, формирующаяся система взглядов «неизбежно становится неприкосновенной святыней, религией, отступление от которой есть грех, падение, измена» [1: с. 68]. Отсюда — боязнь критики, нетерпимость, замкнутость. Идеологическое мышление в конечном итоге приводит, по мнению автора, к «фанатизму и сектантству, обрекая в конце концов идеолога на бездействие» [1: с. 69].

На наш взгляд, вывод несколько противоречивый, если принять во внимание, *во-первых*, что фанатизм и сектантство всегда являлись больше основанием для деятельности, а не для размышлений, правда, тоже сектантской, *во-вторых*, определение идеолога как «бездействующего» лишает смысла само понятие «идеолог». Овсяннико-Куликовский делает вывод о неизбежности падения власти идеологического мышления, обосновывая этот процесс якобы высокой степенью зрелости общественных отношений. «На высших стадиях общественного поступательного движения происходит разграничение между ценностями, имеющими всеобщее значение и ценностями субъективными, социальная психология отделяется от психологии индивидуальной» [1: с. 69]. Идеологическое мышление, поскольку это — «потребность души», как полагает автор, становится «исключительным достоянием отдельной личности». И «каждая отдельная личность может свободно, без всякого ущерба для общественно-культурной работы, как и для своего собственного развития, «спрятать свою идеологию в карман» [1: с. 69]. Вот так накануне Февральской буржуазной революции Овсяннико-Куликовский публично провозглашает «кризис идеологического мышления» и определяет место идеологии — «в кармане».

Резюмируя его рассуждения, отметим, что с его точки зрения:

- психология идеологического мышления тождественна психологии религиозного мышления, следовательно — идеология тождественна религии;
- происходящее якобы исчезновение идеологического мышления есть явление прогрессивное;

- господство идеологии в западных странах давно пришло к концу; им на смену пришло господство политических партий и практическая деятельность;
- тот же процесс якобы наблюдается и в России;
- и, наконец, это и есть «кризис идеологического мышления», который надо приветствовать.

Разумеется, такой подход к проблеме идеологии вызвал протест и ответную критику. В январе 1913 года Л. Аксельрод выступила с докладом в защиту идеологии. Этот доклад был напечатан в марте того же года в «Современном мире». Аргументы автор черпала из сферы материалистического понимания истории, хотя про Л. Аксельрод нельзя сказать, что она во всём и абсолютно принимала марксистскую концепцию. В статье «Карл Маркс и религия» Л. Аксельрод писала, что «эта строго научная, историческая доктрина лишена элементов, способных успокоить и согреть душу. О природе экономического фактора можно сказать то же самое, что Шопенгауэр писал о земных ценностях вообще. Материальный гнёт обладает, несмотря на всё его видимое однообразие, разнообразнейшими средствами к тому, чтобы раздавить личность. Самое совершенное экономическое устройство общества, обеспечивающее всестороннее развитие личности, не в состоянии сделать эту последнюю счастливой в высшем значении этого слова» [1: с. 28].

Несмотря на критический взгляд на некоторые положения марксистской социологической теории, Л. Аксельрод утверждает, что общественная действительность без идеологии есть «метафизическое, бессодержательное» понятие, впрочем, как и «идеология, оторванная от действительности». Интимной, индивидуальной идеологии нет и быть не может. «Самый крайний индивидуалист, мизантроп, презирающий род человеческий, проповедует свою идеологию не менее страстно, чем всякий другой идеолог» [1: с. 78]. Далее автор замечает, что марксизм, «не пригодный для души», «для религиозных эмоций», «для философских созерцаний», в высшей степени пригоден для «понимания хода вещей, для прозрения в будущее и — для рационального исторически необходимого действия» [1: с. 82]. Поэтому «ни один класс, ни одна партия не обходятся без идеологии, и весь вопрос в том, каково её конкретное содержание» [1: с. 77].

Заметим, что спор Д. Овсяннико-Куликовского и А. Аксельрод из области абстрактной (идеология как некий индивидуально-психологический феномен) перешёл в сферу прагматически-конкретного (политическая идеология, её содержание, носители, цели и т. д.). Эта дискуссия очень показательна по своему содержанию и выводам. Дело в том, что в это насыщенное революционными событиями время любая дискуссия об идеологии развивалась по одному и тому же сценарию: если можно так выразиться, от «абстрактного» к «конкретному», проще говоря, «от слова — к делу».

Например, А.В. Плеханов и Л. Аксельрод критиковали идею богостроительства А.В. Луначарского. «Согласно Евангелию от Луначарского», — писала Аксельрод, — «процесс развития производительных сил есть бог; пролетариат — его сын, а научный социализм — святой дух» [1: с. 57]. Но закончилось

это богостроительство вполне идеологически предсказуемо: Луначарский отказался от мысли, что марксистская идеология — «научно-социалистическая религия», и встал на путь «пролетарской идеологии». И уже в дооктябрьский период в «Письмах о пролетарской диктатуре» он выступал за связь искусства с политической борьбой пролетариата. Позже, в послеоктябрьский период, Луначарский рассматривал проблемы идейности, классовости этических, эстетических и философских идей.

Возвращаясь к предмету нашей статьи — дискуссиям об идеологии начала XX века в России, отметим, что тревожность и смута исторических событий, обилие гипотез и теорий, в которых в спокойное-то время сложно было бы разобраться, размытость и неясность самого понятия «идеология», калейдоскоп политических лидеров и идей приводили к суждениям подчас крайне внутренне противоречивым. Да и стилистика этих суждений соответствовала духу времени, например, «любая идеология вредна тем, что мешает видеть действительность», или «высшая идеология — философия подготовила всё для своего собственного отрицания, для уничтожения вообще идеологичности в мышлении», или «для преодоления идеологичности мышления надо сознательно рассчитаться с предыдущими ступенями (развития мышления)». Кстати, что мы безуспешно до сих пор и делаем. А между тем все эти фразы взяты из статьи В. Адоратского «Об идеологии», написанной в 1922 году [7: с. 199–210].

Поистине, идеология — субстанция тонкая, идеологическое воспроизводство в обществе идет непрерывно. Историческую сцену идеология не покидает никогда, во время серьезных потрясений она выдвигалась на авансцену, обладая огромным мировоззренческим потенциалом и силой веры и убеждения. Поэтому так велико было стремление социальной рефлексии, напряженный поиск сущности идеологии в русской социально-политической мысли начала XX века.

И последнее: об эффективности идеологии и политической деятельности все-таки судят не по дискуссиям, а по результату. Об этом не забыл упомянуть еще Н. Макиавелли. «О действии всех людей, а особенно государей, заключают по результату, поэтому пусть государи стараются сохранить власть и одержать победу. Какие бы средства для этого ни употребить, их всегда сочтут достойными и одобряют» [6: с. 54]. Добавим, что без идеологии власть не сможет многого: распоряжаться людскими ресурсами, требовать жертв, верности и преданности или уж, на худой конец, — лояльности. Но самое главное — только та власть может быть сильна, на службе у которой состоит идеология, обладающая моральным превосходством, а это сильно усложняет задачу и власти, и идеологии.

Литература

1. Аксельрод Л.И. Действительность и идеология / Л. Аксельрод (Ортодокс). Пг.: Кн-во Всерос. соц.-дем. организации, [1912]. 100 с.
2. Идеология и процессы социальной модернизации: сб. статей / под общ. ред. Т.Б. Любимовой. М.: Academia, 2013. 376 с.

3. Ленин В.И. От какого наследства мы отказываемся? // Ленин В.И. ПСС. 5-е изд. Т. 2. 657 с.
4. Ленин В.И. Письмо «Северному союзу РСДРП» // Ленин В.И. ПСС. 5-е изд. Т. 6. 613 с.
5. Ленин В.И. Разногласия в европейском рабочем движении // Ленин В.И. ПСС. 5-е изд. Т. 20. 577 с.
6. Макиавелли Н. Государь. М.: Планета, 1990. 80 с.
7. Под знаменем марксизма / В. Адоратский // Об идеологии. 1922. № 11–12. С. 199–210.
8. Стоун Л. Будущее истории // Thesis. 1994. Т. 2. Вып. 4. С. 158–174.
9. Франк С. Крушение кумиров // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. 607 с. (Серия «Вопросы философии».)

Literatura

1. Aksel'rod L.I. Dejstvitel'nost' i ideologiya / L. Aksel'rod (Ortodoks). Pg.: Kn-vo Vseros. soc.-dem. organizacii, [1912]. 100 s.
2. Ideologiya i processy' social'noj modernizacii: sb. statej / pod obshh. red. T.B. Lyubimovoj. M.: Academia, 2013. 376 s.
3. Lenin V.I. Ot kakogo nasledstva my' otkazy'vaemsya? // Lenin V.I. PSS. 5-e izd. T. 2. 657 s.
4. Lenin V.I. Pis'mo «Severnomu soyuzu RSDRP» // Lenin V.I. PSS. 5-e izd. T. 6. 613 s.
5. Lenin V.I. Raznoglasiya v evropejskom rabochem dvizhenii // Lenin V.I. PSS. 5-e izd. T. 20. 577 s.
6. Makiavelli N. Gosudar'. M.: Planeta, 1990. 80 s.
7. Pod znamenem marksizma / V. Adoratskij // Ob ideologii. 1922. № 11–12. S. 199–210.
8. Stoun L. Budushhee istorii // Thesis. 1994. T. 2. Vy'p. 4. S. 158–174.
9. Frank S. Krushenie kumirov // Frank S.L. Sochineniya. M.: Pravda, 1990. 607 s. (Seriya «Voprosy' filosofii».)

A.V. Zhukotskaya

Ideas and Discussions about Ideology in Russia in the Early XX Century

This article discusses some of ideas and discussions about ideology inherent to political figures of Russia of the beginning of the 20th century. The author notes the complexity of ideology as a subject of theoretical discussion.

Keywords: ideology; debates; ideological thinking; politics.

Б.Н. Бессонов

В.И. Ленин — вождь Октябрьской революции

Октябрьская социалистическая революция в России, возглавляемая В.И. Лениным, впервые положила начало практическому повороту человечества к социализму. Она установила в стране власть рабочих и крестьян, подняла десятки народов бывшей Российской империи на решительную борьбу за социальный прогресс. Октябрьская революция до основания потрясла весь эксплуататорский мир. Сегодня часто приходится слышать, что социалистические идеалы сами по себе ложны, утопичны, что России они были насильственно «навязаны» Лениным, большевиками. Статья содержит ответ на подобные утверждения.

Ключевые слова: логика восстания; социалистическая революция; социалистические преобразования; концепция НЭПа; культурная политика.

Подвергнув развитие революции в России конкретному анализу, Ленин показал, что ее специфика определяется как международными, так и внутренними факторами. Важнейшим из них явилось, например, то обстоятельство, что участие России в империалистической войне до крайности обострило социальные противоречия между эксплуататорскими классами и трудящимися, усилившими свою борьбу за выход из войны, несущей им одни только лишения и несчастья, голод и разруху, за демократические преобразования общества, за справедливую передачу земли крестьянам. По всем этим причинам, подчеркивал Ленин, социалистическая революция в России могла и должна была «явить некоторые своеобразия, лежащие, конечно, по общей линии мирового развития», но отличающие ее от всех предыдущих революций в западноевропейских странах. Конечно, признавал Ленин, в начале 90-х гг. XIX в. капитализм в России еще только нащупывал пути своего естественного развития. Но «естественно» развиваться он уже не мог, ибо был обременен изжившими себя самодержавием и помещичье-крепостническими пережитками, обострившими до предела борьбу между капитализмом и рабочим классом, трудящимися. Эта «неестественность» капиталистического развития России ускоряла созревание революционной ситуации. Буржуазно-демократическая революция в России приобрела новые, отличные от западноевропейских революций, черты: ее ведущей, руководящей силой стал рабочий класс. Понятно, что это оказало решающее воздействие на быстрое перерастание буржуазно-демократической революции в революцию социалистическую в октябре 1917 года.

Республика Советов рабочих, батрацких и крестьянских депутатов по всей стране, снизу доверху — единственно возможная форма революционного

правительства, подчеркивал В.И. Ленин. Он показал конкретные меры, которые должны были принять Советы, осуществляя социально-экономические преобразования. Среди них: конфискация помещичьей собственности и национализация всей земли, передача решений по вопросу о земле в руки местных Советов, организация образцовых сельских хозяйств. Немедленное слияние всех банков в единый общенациональный банк. Вместе с тем Ленин разъяснял: «не «введение» социализма — наша непосредственная задача, а переход тотчас лишь к контролю со стороны Советов рабочих депутатов за общественным производством и распределением».

На первом месте стояла задача окончания войны. Солдаты устали от нее, больше не хотели воевать. Временное правительство же под давлением стран Антанты объявило о продолжении войны до «победного конца». Наряду с этим внутри страны росла дезорганизация, усиливались экономический хаос, инфляция. Ширилось недовольство населения буржуазией, Временным правительством, которые, по мнению народных масс, стремились задушить революцию «костлявой рукой голода». Крестьяне требовали перераспределения земли. Развертывались национальные движения.

Недовольство народа нарастало. Авторитет Ленина, большевиков возрастал. Временное правительство решило показать свою силу. В июле 1917 г. была расстреляна демонстрация рабочих и солдат. После июльских событий возможность мирного перехода власти в руки Советов исчезла. Ленин предложил снять лозунг «Вся власть Советам!» и готовиться к вооруженному восстанию.

В августе 1917 г. генерал Корнилов предпринял попытку установить в стране военную диктатуру. Мятеж провалился, солдаты отказались наступать на Петроград. После краха корниловской авантюры начался массовый переход Советов на сторону большевиков. Большевики вновь выдвинули лозунг «Вся власть Советам!».

Однако эсеры и меньшевики не пошли на создание советского правительства. В этой связи Ленин вынужден был констатировать: «Пожалуй, те несколько дней, в течение которых мирное развитие было еще возможно, тоже прошли». Теперь лозунг «Вся власть Советам!» означал одно — призыв к вооруженному свержению Временного правительства. Ленин направляет в ЦК партии большевиков два принципиально важных письма: «Большевики должны взять власть» и «Марксизм и восстание», в которых призывает большевиков готовиться к вооруженному восстанию и излагает свои взгляды на то, как это восстание должно быть осуществлено. Он подчеркивает, что безмерным было бы преступление революционеров, если бы они упустили момент, зная, что от них зависит спасение революции.

Отречься сейчас от вооруженного восстания, по мнению Ленина, значило бы отречься от главного лозунга большевизма «Вся власть Советам!» и от всего революционно-пролетарского интернационализма вообще. История не простит промедления революционерам, которые могли победить сегодня (и наверняка победят сегодня), рискуя потерять много завтра, рискуя потерять все.

24 октября (6 ноября) 1917 г. восстание началось. В ночь с 25 октября (7 ноября) на 26 октября (3 ноября) пал последний оплот Временного правительства — Зимний дворец. Уже утром 25 октября (7 ноября) Военно-революционный комитет при Петроградском Совете рабочих и солдатских депутатов в своем обращении «К гражданам России!» заявил:

«Временное правительство низложено. Государственная власть перешла в руки Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов — Военно-революционного комитета, стоящего во главе петроградского пролетариата и гарнизона. Дело, за которое боролся народ: немедленное предложение демократического мира, отмена помещичьей собственности на землю, рабочий контроль над производством, создание Советского правительства, это дело обеспечено.

Да здравствует революция рабочих, солдат и крестьян!».

В тот же день Ленин выступил на заседании Петроградского Совета рабочих и солдатских депутатов с докладом «О задачах власти Советов». Ленин сообщил, что значение происшедшей рабочей и крестьянской революции заключается прежде всего в том, что у нас будет Советское правительство, наш собственный орган власти, без какого бы то ни было участия буржуазии. В корне будет разбит прежний государственный аппарат и будет создан новый аппарат управления в лице советских организаций. Отныне наступает новая полоса в истории России, и данная, третья русская революция должна в своем конечном итоге привести к победе социализма.

Открывшийся 25 октября (7 ноября) Второй Всероссийский съезд Советов рабочих и солдатских депутатов заявил, что, опираясь на волю громадного большинства рабочих, солдат и крестьян, на победоносное восстание рабочих и гарнизона, он берет власть в свои руки. Съезд постановил: вся власть на местах переходит к Советам рабочих, солдатских и крестьянских депутатов, которые и должны обеспечить подлинный революционный порядок.

В докладе о мире Ленин заявил, что Советское правительство предлагает всем воюющим народам и их правительствам начать немедленные переговоры о справедливом демократическом мире. Справедливым и демократическим миром Советское правительство считает немедленный мир без аннексий, т. е. без захвата чужих земель, и без контрибуций. Ленин заявил также, что Советское правительство отменяет тайную дипломатию и немедленно приступает к полному опубликованию тайных договоров. Он отметил, что, по мнению Советского правительства, всем правительствам и народам всех воюющих стран следует немедленно заключить перемирие сроком не меньше как на три месяца.

Ленин подчеркнул, что Советское правительство, не игнорируя правительства воюющих стран, одновременно обратится и к их народам. Народы, несущие тяготы войны, должны решительно вмешаться и проложить дорогу к миру и социализму.

Державы Антанты на призыв Советской власти к миру ответили немедленно и жестко. Они не признали Советскую власть; их послы и военные

миссии с самого начала стали участвовать в гражданской войне в России на стороне контрреволюции.

И поскольку лишь Германия откликнулась на призыв о прекращении огня, в Брест-Литовске начались русско-германские переговоры. Помимо принципиальных соображений, стимулом к переговорам служили и опасения, что страны Антанты могут заключить сепаратный мир с Германией и совместно выступить против русской революции. В правящих кругах Франции и Англии рос страх перед революцией, и возможность подобной договоренности, продиктованной этим страхом, нельзя было заранее сбрасывать со счетов. Брест-Литовский договор вопреки отчаянному сопротивлению «левых» коммунистов был подписан. Это был «архитяжелый», «позорный», по выражению Ленина, мир, но он спас советскую Россию, спас революцию, обеспечил возможность социалистического строительства в нашей стране.

Что касается вопроса о земле, то Ленин четко и ясно заявил: земля должна быть передана в руки крестьян. В Декрете о земле, зачитанном Лениным на II Всероссийском съезде Советов, говорилось: помещичья собственность на землю отменяется немедленно и без всякого выкупа. Помещичьи имения, равно как все земли удельные, монастырские, церковные, со всеми их живым и мертвым инвентарем, усадебными постройками и прочими принадлежностями переходят в распоряжение волостных земельных комитетов и уездных Советов крестьянских депутатов.

На II съезде Советов большевики предложили левым эсерам и меньшевикам войти в первое Советское правительство. Меньшевики во главе с Мартовым отказались от какого-либо сотрудничества с большевиками; обвинив большевиков в насилии, в узурпации власти, они демонстративно ушли со съезда.

Левые эсеры сначала тоже отказались войти в состав правительства, но спустя несколько дней они все же приняли предложение большевиков. Уже через несколько месяцев партия левых эсеров организовала антибольшевистское выступление и в этой связи ее представители были выведены из Советского правительства.

Большевики отнюдь не были узурпаторами, стремившимися к установлению власти только своей партии. Н. Суханов, один из видных меньшевиков, в своей книге «Записки о революции» откровенно жалеет, что меньшевики ушли со II съезда Советов: «Мы ушли неизвестно куда и зачем, разорвав с Советом, смешав себя с элементами контрреволюции, дискредитировав и унизив себя в глазах масс, подорвав все будущее своей организации и своих принципов. Этого мало: мы ушли, совершенно развязав руки большевикам, сделав их полными господами всего положения, уступив им целиком всю арену революции. Борьба на съезде за единый демократический фронт могла иметь успех. Уходя со съезда... мы своими руками отдали большевикам монополию над Советом, над массами, над революцией» (цит. по: [2: с. 303, 304]).

Сегодняшние псевдодемократы в духе своих старых предшественников изображают Октябрьскую революцию путчем большевиков, опиравшихся

на люмпенов и т. п. в борьбе с законным демократическим режимом, который утвердился в стране в результате Февральской революции. Но ведь очевидно, что буржуазия, пришедшая к власти в феврале 1917 г., имела исторический шанс (в стране было двоевластие, к тому же меньшевики в Советах проводили, в сущности, политику соглашательства с буржуазией). Однако она его не использовала да и не могла использовать. Ни буржуазия, ни мелкобуржуазные партии, ни меньшевики, ни эсеры не разрешили острейших социальных противоречий, не дали народу ни мира, ни земли, ни хлеба. И лидеры буржуазии, и «социалистические» вожди были слишком мелки и в политическом, и в нравственном отношении. Они потеряли всякий авторитет, утратили поддержку народа.

М. Палеолог, посол Франции в России, дал А. Керенскому, всему Временному правительству убийственную характеристику — банкроты, им на смену неизбежно придет Ленин.

Большевики — заговорщики и узурпаторы? Но ведь они после Февральской революции, по сути, действовали открыто. Открыто говорили, что не доверяют Временному правительству, открыто провозглашали лозунг «Долой Временное правительство!», открыто вели свою агитацию. Открыто говорили о вооруженном восстании. И все это Временное правительство знало. У него не было сил противостоять большевикам. Если бы в сентябре 1917 г. меньшевики и эсеры поддержали большевиков, то власть могла перейти к Советам мирным путем.

Октябрьская революция, поддержанная многомиллионными народными массами, победила. Однако свергнутые эксплуататорские классы при поддержке иностранных интервентов начали гражданскую войну. Положение большевиков, особенно в 1918 г., было чудовищно тяжелым. Аналогию ему найти нелегко даже в Смутном времени. Восставшие чехи — на подступах к Саратову. В Ярославле — мятеж, организованный Савинковым. В Архангельске высадились английские войска. В это же время англичане вошли в пределы Кавказа и заняли Баку. Осложнились отношения с немцами. В июне 1918 г. левыми эсерами был убит в Москве посол Мирбах, а затем фельдмаршал Эйхгорн, командовавший немецкими оккупационными войсками на Украине. Япония заняла Владивосток и ждала первого знака, чтобы двинуться на западные страны. Франция высадила свои войска в Одессе. На юге России действовали белые армии Алексеева и Корнилова, в Сибири — Колчак и атаман Семенов.

В августе 1918 г. был убит Урицкий, в тот же день тяжело ранен Ленин. К этому надо добавить нелегальную подстрекательскую деятельность «дипломатов» Антанты. Именно в этих условиях и начался «красный террор». Да, большевики порой действовали жестко, по принципу «око за око, зуб за зуб». Но их действия были ответом: опасность, нависшая над Советской властью, была смертельной. Белые были беспощадны.

Жестокость порождает жестокость. Но ведь надо учитывать, что ожесточение народных масс во многом было обусловлено лишениями, голодом, войной, насилием свергнутых эксплуататорских классов. Поэт А. Блок, отвечая тем, кто обвинял его в сотрудничестве с большевиками в то время, как

крестьяне сожгли его Шахматово, писал, что трагизм ситуации заключается в том, что в этом поместье мужиков двести лет пороли, а их жен и дочерей насиловали, развращали, оскорбляли.

Так что истоки жестокости понятны. «В истории человечества существует нечто вроде исторического закона возмездия, и его орудие выковывает не угнетенный, а сам же угнетатель», — справедливо считал К. Маркс. Для Ленина революционное насилие всегда было вынужденной, по сути, ответной мерой. После Октябрьских дней не было никакого террора (отдельные эксцессы, конечно, были); были освобождены из-под ареста многие министры Временного правительства, отпущены под честное слово воевавшие против рабочих генералы Краснов и другие. Разгон Учредительного собрания? Конечно, большевики действовали как реальные политики. Ведь на Учредительное собрание делали ставку все политические противники большевиков. Его разгон укрепил большевиков политически; во всяком случае на ожиданиях быстрого переворота изнутри России противники большевиков должны были, как говорится, поставить крест. Хотя наряду с этим антибольшевистские настроения теперь приняли уже характер нескрываемой реакции. Но, повторяем, лишь после того, как свергнутые эксплуататоры развернули свое сопротивление, сопротивление военное, террористическое, развязали гражданскую войну, большевики начали их систематически подавлять, используя в том числе и террор.

Опровергая тех, кто утверждал, что Октябрьская революция якобы нарушила нормальное демократическое развитие страны, видный советский историк М.Н.Покровский отмечал: «В 1917 г. идти было не за кем, кроме Ленина. Керенщина быстро вырождалась в корниловщину. А левее керенщины, вплоть до большевиков, зияло огромное пустое пространство, по которому, плача и причитая, метались интернационалисты. Кто не хотел просто предать революцию, кто не хотел видеть, как воскресший помещик под предводительством воскресших Романовых будет воспевать столыпинщину, тот должен был пойти за Лениным» (цит. по: [2: с. 305]).

Как отмечал философ И.А. Бердяев, противник большевиков, Россия была поставлена перед хаосом, анархией и распадом. Ленин, большевики спасли Россию. Они остановили разложение и распад. Смогли организовать новое общество, провозгласили мир, покончили окончательно с феодализмом, дали землю крестьянам. Во всем этом, бесспорно, заслуга Ленина, большевиков перед русским народом, подчеркивал Бердяев. «Вообще в социально-экономическом учении коммунизма, — полагал И.А. Бердяев, — есть большая доля правды. Коммунизм прав в критике капитализма. Именно капиталистическая система, прежде всего, раздавливает личность и дегуманизирует человеческую жизнь, превращая человека в вещь и товар, подчиняя его жизнь власти денег. В коммунизме есть здоровое понимание жизни каждого человека как служение не себе, а людям, великой целостности людей. По его мнению, большевизм, впитавший коммунистическое учение К. Маркса, оказался наименее утопическим и наиболее реалистическим, наиболее соответствующим

той ситуации, которая сложилась в России в 1917 г. и наиболее верным исконным русским традициям и русским исканиям универсальной социальной правды» [1: с. 93].

Американский исследователь Октябрьской революции С. Коэн также решительно опровергает утверждение, будто большевики в октябре 1917 г. были непредставительными узурпаторами власти. «Это — заблуждение, — писал он. — Большевики были единственно весомой политической силой, систематически в течение всего 1917 г. поддерживавшей все радикальные настроения масс и явившейся их выразителем» [3: с. 74].

Примечательна оценка Октябрьской революции и ее социальных последствий, сделанная американским советологом А. Уламом. «Именно отрицание волюнтаристской концепции революции является исходной точкой русского марксизма. Марксисты начали с категорического отрицания бесполезного героизма «Народной воли»... Русские марксисты отвергли не только террор, но и представление о революции как о государственном перевороте», — пишет он. И продолжает: «Революция произошла потому, что старый порядок прожил и не способен был к возрождению. Какой бы ценой ни была совершена революция, она зажгла свет надежды для всех угнетенных и тем самым сделала более гуманными даже своих врагов, ибо угроза коммунизма в большой степени способствовала тому, что капитализм сам стал перестраиваться и вынужден был освободить изпод колониального гнета миллионы людей...» [5: с. 461].

Поднимая пролетариат на социалистическую революцию, Ленин понимал, что ее осуществление в условиях России будет трудным и длительным процессом. Ее осуществление было чрезвычайно затруднено и вследствие внешних обстоятельств. В других странах социалистическая революция не состоялась или была задушена.

Ленин, которому после победы Октябрьской революции оставалось еще только семь лет жизни, проделал за эти годы титаническую работу по строительству нового общества. Он убедительно доказал, что социализм можно строить и в одной стране, в России, разграбленной и разрушенной, можно строить с людьми и из тех людей, которые испорчены веками рабства и крепостничества, а также уродующим душу человека капитализмом.

Конечно, Ленин исходил из марксовых представлений о социализме, тем не менее он их корректировал, от некоторых даже отказывался.

И до победы Октябрьской революции, и в первое время после нее Ленин писал, что социализм означает отмену товарной формы производства, отмену денег, уничтожение всей частной собственности на средства производства и т. п. Если остается обмен, о социализме «смешно и говорить» [4: т. 17, с. 127]. Ленин полагал также, что обобществление производства при социализме осуществляется в централизованной государственной форме как «превращение» всех граждан в работников и служащих одного крупного «синдиката», а именно: всего государства, и как «полное подчинение всей работы всего этого синдиката государству» [4: т. 3, с. 97].

Ленин опасался того, чтобы «особые интересы» (групповые, местные) не возобладали над интересами всего общества в целом. К тому же государство в ленинском понимании — это государство самих трудящихся, т. е. государство демократическое, не допускающее какого-либо попрания прав своих граждан. Он предостерегал: организационные, экономические и культурные задачи не могут быть решены с таким же натиском и быстротой, как задачи политические и военные. Ставка лишь на разрушение старых форм грозит банкротством. Он призывал «учиться социализму у организаторов трестов». Не только банки, но и аппарат государственно-капиталистических объединений («трестов») должен быть по возможности сохранен, демократически преобразован и поставлен на службу трудящимся [4: т. 36, с. 310].

С чего же конкретно предлагал начинать Ленин? С создания на предприятиях рабочего контроля над производством и распределением продуктов. «Не в конфискации имущества капиталистов — «гвоздь» дела, а именно во всенародном, всеобъемлющем рабочем контроле над капиталистами! Одной конфискацией ничего не сделаешь, ибо в ней нет элемента организации, учета правильного распределения» (там же).

В целом ленинская программа социалистических преобразований в экономике предполагала осуществить следующие шаги: организация учета и контроля за производством и распределением в общегосударственном масштабе; обуздание мелкобуржуазной стихии, направление развития частного капитализма в русло государственного и постепенное расширение социалистического уклада в экономике, осуществление мер, рассчитанных на повышение производительности труда, воспитание сознательной дисциплины труда, использование буржуазных специалистов.

«Левые коммунисты» (И. Бухарин и др.) не приняли ленинский план, полагая, что надо немедленно объявить частную собственность «не существующей», ускорить национализацию, ввести уравнильность в распределении. Бухарин доказывал, что при социализме уже не действуют объективные законы, что все экономические категории товарного производства (товар, деньги, цена, прибыль, зарплата) превращаются в «мнимые величины», что теперь развитие определяется исключительно сознанием, волей индивидов.

Ленин решительно возражал Бухарину. Как можно утверждать, что товарное производство исчезает, если не исчезает крестьянство и кустари, из среды которых постоянно рождается буржуазия?

Ленин выступал против каких-либо насильственных мер по отношению к крестьянским массам. Более того, если лучшие представители социализма старого времени акцент делали на нейтрализацию крестьянства, то Ленин считал, что по отношению к среднему крестьянству необходимо «стать на почву прочного союза». «Нет ничего глупее, как сама мысль о насилии в области хозяйственных отношений среднего крестьянства». Нужно «учиться у крестьян способам перехода к лучшему строю и не сметь командовать!» [4: т. 38, с. 201].

На практике под давлением тяжелой обстановки Ленин порой отступал от провозглашаемых им принципов отношения к крестьянству. Это находило свое отражение в широких реквизициях в деревне, что порождало недовольство крестьян. Ленин, будучи реалистом, реагировал трезво: «Крестьянство формой отношений, которая у нас с ним установилась, недовольно... Давайте нашу политику по отношению к крестьянству пересматривать», — так говорил Ленин на X съезде РКП(б).

После Октябрьской революции остро встал вопрос об отношении новой советской власти к буржуазным специалистам.

Ленин полагал, что советской власти без интеллигенции не обойтись, что на фоне низкого образовательного уровня и отсутствия опыта управления у рабочих и крестьян справиться с новыми экономическими и культурными задачами возможно только с помощью интеллигенции. Специалисты придут к нам через свой практический опыт; нужно проявить терпение, нужно помочь интеллигенции понять смысл революционных преобразований, нужно помочь интеллигенции и материально.

Конечно, процесс перехода интеллигенции на сторону советской власти был нелегко; мешали тяжелое материальное положение, гражданская война, нигилистическое отношение к науке и ученым со стороны многих советских и партийных работников. Все это, естественно, обостряло ситуацию. В острой и сложной обстановке Ленин, конечно же, часто принимал жесткие решения по поводу тех или иных представителей интеллигенции, участвовавших в контрреволюционной деятельности либо выступавших с критикой советской власти.

Много спекуляций сейчас и по поводу ленинского отношения к культуре. Якобы Ленин отвергал мировую культуру, защищал сектантскую идею о «двух культурах», был проповедником узкоклассовой пролетарской культуры. Все это — неправда. Да, Ленин писал: «Литературное дело должно стать частью общепролетарского дела...». Вместе с тем он подчеркивал, что «литературная часть партийного дела... не может быть шаблонно отождествлена с другими частями партийного дела пролетариата». Он предупреждал, что «литературное дело всего менее поддается механическому равнению, нивелированию, господству большинства над меньшинством. Споры нет, в этом деле, безусловно, необходимо обеспечение большего простора личной инициативе, индивидуальным склонностям, простора мысли и фантазии, форме и содержанию. Все это бесспорно» [4: т. 12, с. 100, 101].

Ленин решительно выступил против так называемой пролетарской культуры; под видом пролетарского искусства преподносят «нам нечто сверхестественное и несуразное», «личные выдумки» и «нелепейшие кривляния», — говорил он [3: т. 38, с. 330]. Ленин отверг утверждение пролеткультовцев о том, что «идеология шире культуры». При этом подчеркивал, что марксизм как мировоззрение пролетариата усвоил и переработал все, что было ценно в более чем двухтысячелетнем развитии человеческой мысли и культуры.

«Только дальнейшая работа на этой основе... может быть признана развитием действительно пролетарской культуры» [4: т. 41, с. 337].

Жизнь внесла свои коррективы. Ленинский план был рассчитан на мирные условия. В условиях же гражданской войны Ленин, большевики сделали ставку на «военный коммунизм». Они национализировали всю промышленность, запретили частную торговлю, отправляли отряды рабочих в деревню для реквизиции продовольствия для армии и города. Они установили строжайший контроль над всеми весьма скудными ресурсами.

Политика «военного коммунизма», чрезвычайные меры в чрезвычайных условиях позволяли, порой весьма эффективно, решать задачи борьбы с голодом и разрухой. Однако многие коммунисты уверовали в спасительность этой политики, увидели в ней средство быстрого и эффективного, «штурмового» решения социалистических задач. Это была иллюзия и иллюзия опасная. Ибо она содержала очевидные предпосылки формирования того, что мы сегодня называем административно-командной системой.

Советская власть уже в ноябре 1917 г. приняла «Декларацию прав народов России», которая юридически закрепляла права всех народов и национальных языков. Размышляя о перспективах единения народов бывшей царской России, Ленин высказался за их федерацию. Он энергично выступил против предложения Сталина об автономизации. Ленин считал, что в таком случае прочие советские республики окажутся в невыгодном положении при сношениях с русским государственным аппаратом.

После гражданской войны обстановка в стране изменилась. Налаживание разрушенной экономики требовало отказа от политики «военного коммунизма». Отказа от этой политики требовала и ситуация в деревне. Политика разверстки ожесточала крестьян.

Вспыхнувшее в феврале 1921 г. Кронштадское восстание Ленин охарактеризовал как самый большой, внутренний политический кризис Советской России. Этот внутренний кризис обнаружил недовольство не только значительной части крестьян, но и рабочих [4: т. 45, с. 282].

Анализируя корни кризиса, Ленин отмечал: «Наша хозяйственная политика... оказалась оторванной от низов. Мы предполагали без достаточного расчета — непосредственными велениями пролетарского государства — наладить государственное производство и государственное распределение продуктов по-коммунистически в мелкобуржуазной среде. Жизнь показала нашу ошибку» [4: т. 43, с. 159; т. 44, с. 151].

Вместе с тем Ленин подчеркивал, что без «военного коммунизма» победить помещиков и капиталистов в разоренной мелкобуржуазной стране мы бы не могли. «Его надо поставить нам в заслугу» [4: т. 43, с. 200].

Однако в ситуации голода, разрухи, деклассирования, распыления рабочего класса, опасного разрыва между интересами рабочего класса и крестьянства продолжение политики «военного коммунизма» является угрозой завоеваниям Октябрьской революции, подчеркивал Ленин. Он потребовал коренным образом

переменить всю точку зрения на социализм: «Центр тяжести... переносится на мирную, организационную “культурную работу”» [4: т. 45, с. 376].

Отсюда — переход к новой экономической политике (НЭП), к использованию в хозяйственном строительстве капиталистических элементов города и деревни, к государственному капитализму. Первостепенное значение для создания цивилизованных основ социализма Ленин придает кооперации. Именно на путях кооперации, по его мнению, легче всего разрешить противоречия между национализированной промышленностью, транспортом, банками и т. д. и безбрежным морем мелких единоличных крестьянских хозяйств. Именно кооперация позволит диалектически соединить личный и коллективный, общественный интерес.

Ленин подверг критике тезис Троцкого об уравнительности в потреблении при ударности в производстве. Ударность, по Ленину, есть предпочтение, а предпочтение без потребления ничто [4: т. 42, с. 212]. Обосновывая новую экономическую политику, Ленин со всей определенностью подчеркивает: «Государство не только убеждает, но и вознаграждает хороших работников лучшими условиями жизни...» [там же].

Будучи руководителем первого в мире социалистического государства, Ленин постоянно уделял огромное внимание привлечению самых широких масс, трудящихся к управлению делами государства и общества, к коммунистическому строительству. Это «ребячья, совершенно ребячья» идея построить коммунистическое общество «руками коммунистов». Привлечение самих трудящихся к повседневной работе управления государством — это, по Ленину, самое «чудесное средство» борьбы с бюрократизмом, средство сразу, одним ударом «удесно-терять» советский государственный аппарат. Конечно, бюрократизм советского государства имел объективные корни.

В.И. Ленин разъяснил, что бюрократизм, помимо всего прочего, обусловлен недостаточным укоренением демократизма, недостаточной политической культурой широких масс. Отсутствие у масс опыта государственного управления, справедливо полагал Ленин, оборачивается упованием на государство, верой в его всесилие, во всесилие его представителей, что постоянно и закрепляется назначением, зависящим, по сути, лишь от вышестоящего лица. Все это порождает в конце концов такие явные проявления бюрократизма, как угодливость перед «верхами», бесконтрольность, неподотчетность высших инстанций перед низшими, злоупотребление личной властью, методы диктата и насилия, подкупность, взяточничество, бессмысленная канцелярщина, волокита и т. п.

В числе мер по борьбе с бюрократизмом, вслед за Марксом, Ленин отмечал: 1) не только выборность, но и сменяемость в любое время; 2) плату чиновникам не выше платы рабочего; 3) переход к тому, чтобы все трудящиеся исполняли функции контроля и надзора, чтобы все на время становились «бюрократами» [4: т. 33, с. 109]. Но самое чудесное средство преодоления бюрократизма, по мнению Ленина, — привлечение самих трудящихся к повседневной работе управления. Конечно, здесь возможны и неизбежны ошибки.

Но разве может быть иной путь к обучению народа управлять самим собой, к избавлению от ошибок, как путь практики?

Поражает глубокая проницательность Ленина, перспективность мышления, его уверенность, что партия, трудящиеся восстановят страну, преодолеют ее отсталость. Страна только что вышла из войны, кругом голод, холод, разорение. Тяжести неслыханные. А Ленин ставит задачу — создать прочную базу для широкого промышленного строительства, для электрификации России. Электричество — новая техническая база для нового экономического строительства. Электрификация свяжет город и деревню, покончит с рознью между ними, даст возможность культурно поднять деревню, «победить даже в самых глухих углах отсталость, темноту, нищету, болезни и одичание» [4: т. 40, с. 107, 109]. В связи с подготовкой статьи о перспективах хозяйственного развития советской России на базе электрификации Ленин считал, что подобный — государственный — проект плана надо дать, «чтобы наглядно, популярно, для массы увлечь ясной и яркой (вполне научной в основе) перспективой: за работу-де, и в 10–20 лет мы Россию всю, и промышленную, и земледельческую сделаем электрической... Повторяю, надо увлечь массу рабочих и сознательных крестьян великой программой на 10–20 лет» [4: т. 40, с. 62, 63].

* * *

Таковы представления Ленина о социализме, таковы его практические решения по строительству социализма в нашей стране.

Величайшая трагедия нашего народа заключается в том, что он, выстояв против объединенных сил контрреволюционных эксплуататорских классов и иностранной интервенции, начав в труднейших условиях практическое созидание нового общества, базирующегося на принципах социальной справедливости и социального равенства, демократизма и самоуправления трудящихся, отстояв свою независимость и свободу в борьбе с фашизмом, добившись уверенного паритета в соревновании с самой мощной империалистической державой — США, не смог противостоять деформациям социалистических принципов, перерождению руководства КПСС, внутренним и внешним антисоциалистическим, антисоветским силам.

И все же это поражение социализма временное. Несмотря на то что идеи социализма сегодня оклеветаны, движение к социализму — главная, определяющая историческая тенденция. Чтобы выжить, народы, человечество в целом должны покончить с эксплуатацией, угнетением, нищетой, с империалистической агрессией, с любыми проявлениями социальной несправедливости. Должны добиться, чтобы нигде в мире не подавлялась свобода, чтобы повсюду в мире утверждались социальное равенство, солидарность и справедливость. Чтобы люди обрели человеческое достоинство, духовную силу и нравственную чистоту. Но такой социальный строй, такой социальный порядок — это и есть подлинный социализм. Тот социализм, ради которого жил и боролся Владимир Ильич Ленин.

Литература

1. *Бердяев Н.А.* Судьба России. М.: Наука, 1990. 222 с.
2. *Бессонов Б.Н.* Владимир Ленин — собиратель земель русских. М.: Бланком, 2008. 476 с.
3. *Козн С.* Бухарин. М.: Прогресс, 1989. 572 с.
4. *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. М.: Политиздат, 1973–1980.
5. *Улам А.* Большевики. М.: Центрполиграф, 2004. 511 с.

Literatura

1. *Berdyayev N.A.* Sud'ba Rossii. M.: Nauka, 1990. 222 s.
2. *Bessonov B.N.* Vladimir Lenin — sobiratel' zemel' russkix. M.: Blankom, 2008. 476 s.
3. *Koe'n S.* Buxarin. M.: Progress, 1989. 572 s.
4. *Lenin V.I.* Poln. sobr. soch. M.: Politizdat, 1973–1980.
5. *Ulam A.* Bol'sheviki. M.: Centrpoligraf, 2004. 511 s.

B.N. Bessonov

V.I. Lenin — the Leader of the October Revolution

October Socialist Revolution in Russia, led by V.I. Lenin, for the first time marked the beginning of a practical turn of mankind towards socialism. It established in the country the power of workers and peasants, raised tens of peoples of the former Russian Empire on a decisive struggle for social progress. The October Revolution has shaken to its foundations the whole exploitative world. Today, we often hear that the socialist ideals in themselves are false, utopian, that in Russia, they were forcibly «imposed» by Lenin, the Bolsheviks. The article gives the answer to this question.

Keywords: rebellion logic; the socialist revolution; socialist transformations; NEP concept; cultural policy.

**М.В. Сахарова,
С.М. Соловьев**

Революция, изменившая мир

В статье рассматриваются экономические, политические и социальные последствия Октябрьской революции как для России, так и для мира в целом. В статье доказывается, что именно Октябрьская революция послужила стимулом к самореформированию капитализма в XX веке и являлась одним из факторов, способствовавших деколонизации.

Ключевые слова: революция; социальная справедливость; социальное государство; кейнсианство; интернационализм; деколонизация.

Что бы ни думали иные о большевизме, неоспоримо, что русская революция есть одно из величайших событий в истории человечества, а возвышение большевиков — явление мирового значения.

Джон Рид «Десять дней, которые потрясли мир»

Один из крупнейших историков XX века Эрик Хобсбаум, автор книги «Эпоха крайностей. Короткий двадцатый век», писал: «Я считаю, что Великую французскую революцию следует изучать в контексте того, что происходило в последующие за ней двести лет, иначе нам никогда не понять эту “цепь самых страшных и важных для всей истории событий... возвестивших о наступлении XIX века”» [9: с. 20]. Эти слова в полной мере можно отнести и к Октябрьской революции. К ней можно по-разному относиться. Но сложно спорить с тем фактом, что ее влияние на историю XX века огромно.

Заглавие статьи может показаться тривиальным. Всем, помнящим советское время, набили оскомину фразы о «международном характере» Октябрьской революции, о ее «всемирном значении», о том, что она «создала единый революционный фронт пролетариев и угнетенных народов всех стран против империализма» и т. п. Теперь, после развала Советского Союза и краха мировой «социалистической» системы, в эпоху высмеивания социалистических идей и падения влияния левых партий, фразы о мировом значении революции выглядят не только как идеологическое клише, но и как просто глупость.

Да, социализм не был построен не только в мировом масштабе, но даже в отдельно взятой стране. Общество, возникшее в России в XX веке, было классовым, эксплуататорским, политарным [5]. С этой точки зрения, можно говорить о том, что революция потерпела поражение. Но бывают ли революции, которые добиваются именно тех целей, которые ставят перед собой

их вожди? «Хитрость мирового разума» в том и состоит, что получается не то, что задумано, но получается все равно. В ходе Великой французской революции планировалось построить общество «свободы, равенства и братства». Но свобода оказалась лишь формальной, юридической, равенство исключительно правовым, а братство вообще не вписывалось в новую систему. Однако же мы до сих пор пользуемся плодами той революции... Ромен Роллан в 1918 году писал: «Пример новой России, каков бы ни был непосредственный результат, не останется без воздействия на другие народы» (цит. по: [4: с. 238]). А результаты были. Несмотря на все минусы, преимущества советского общества над западным были очевидны. И не только для сторонников нового строя.

Социалистические идеи зародились задолго до возникновения марксизма. Они не были чем-то искусственно созданным и выросли из потребностей угнетенных слоев населения и отражали их представления о справедливом обществе. Именно представления о справедливости являются главным идеологическим «двигателем» в ходе революционного процесса, именно они толкают доселе пассивных представителей масс на активные действия. Но убеждения в том, что существующий социальный строй несправедлив недостаточно для начала активных действий, необходима еще уверенность, что мечты (представления о справедливости) можно воплотить в жизнь. Теодор Драйзер писал: «Я особенно благодарен советской революции за то, что она впервые остро поставила в мировом масштабе вопрос об имущих и неимущих. Советский Союз в 1917 году начал великий поход в защиту неимущих. В этом — мировое значение и торжество марксизма» [2]. «Эта акция русского народа когда-нибудь в будущем превратится в солнце и озарит все человечество» [8: с. 77], — вторила ему турецкая провинциальная газета. Интересно, что в годы, когда писались эти строки, ни у кого (даже у большевиков) не было уверенности в том, что они победят. Но «история будто нарочно создала такое испытание, при котором моральное превосходство и материальный вес не совпадали» [4: с. 256]. «Материально в отношении экономическом и военном мы безмерно слабы, а морально, — не понимая, конечно, эту мысль с точки зрения отвлечённой морали, а понимая её, как соотношение реальных сил всех классов во всех государствах, — мы сильнее всех» [3: с. 300], — писал Ленин в 1921 году. Рабочие всего мира думали: если они смогли, и мы сможем! Они начинали политически мыслить, а так как их представления о социальной справедливости находили отражение в конкретной разработанной идеологии, они получали конкретную политическую программу действий.

Как и после Великой французской буржуазной революции, после Октябрьской революции по Европе прокатилась волна революций: 1917–1919 годы — «большевистское двухлетие» в Испании; 1918 год: Ноябрьская революция в Германии; Веймарская Республика; Бременская Советская Республика; Финская Советская Республика; Советская Латвийская Республика; Эльзасская Советская Республика. 1919 год: Венгерская Советская Республика; Словацкая Советская Республика; Баварская Советская Республика; Лимерикский совет в Ирландии;

1919–1920 годы: «красное двухлетие» в Италии; 1920–1921 годы: Гилянская (Персидская) Советская социалистическая Республика.

В виду слабости внутренних сил и мощной внешней интервенции все перечисленные выше советские республики были уничтожены, революции подавлены. Но, как писал Михаил Лифшиц в статье «Нравственное значение Октябрьской революции»: «Раз люди однажды почувствовали, что они могут быть товарищами по совместному управлению собственной жизнью, то вы не вышибите этого сознания из них топором, не оттолкнёте их от него любым лицемерием. Оно может иногда только дремать в них или находить себе неожиданный и странный выход, но присутствие его неоспоримо» [4: с. 255]. И подавленные революции не означали полного проигрыша.

До начала XX века господствовала только одна концепция государства — того, что сейчас называют минимальным государством (*minimal state*), или «государство — ночной сторож» (*night-watchman state*). Согласно этой концепции, государство должно обеспечивать своим гражданам защиту от внешних врагов и гарантировать соблюдение законов. Ничего более оно не обязано делать. В полном соответствии с этими воззрениями и в России, и в мире в целом до XX века отсутствовало социальное законодательство. Рабочие, не говоря уже о крестьянах, не имели никаких социальных гарантий. Рабочий день длился 12–14 часов в сутки, пенсий и других пособий не существовало. В результате, например, в Российской империи детская смертность достигала 25 %. Нет, конечно, отдельные элементы социальной политики имели место. Так, пенсии впервые были введены в Германии в конце XIX века, а в Англии во время Первой мировой войны были созданы общественные детские сады (причины введения вполне тривиальны — женщины должны заменить на производстве ушедших воевать мужчин). Но это были единичные факты, капля в море.

В противовес этому в Советской России впервые в мире вводится восьмичасовой рабочий день — главное требование рабочих движений во всех индустриальных странах. Впервые в мире вводятся оплачиваемые декретные отпуска и отпуск по уходу за ребенком, закрепляется право женщины на развод, право на аборт, уравниваются в правах законнорожденные и незаконнорожденные дети. Медицина и образование становятся бесплатными. В Советском Союзе строится то, что мы сейчас назвали бы социальным государством. Но важнее другое: во второй четверти XX века Запад начинает активно проводить социальную политику, аналогичную советской. Ярким проявлением этой политики является заключение в 1919 году в Вашингтоне международного договора о восьмичасовом рабочем дне. В 1935 году Ф. Рузвельт подписал закон о социальном обеспечении, впервые введивший в США пособия по безработице, инвалидности и старости. А после Второй мировой войны эта политика была продолжена и расширена. На Западе создается так называемое *welfare state* или «государство всеобщего благосостояния», в котором с помощью элементов государственного регулирования рыночной экономики и — прежде всего — прогрессивного налогообложения, разрыв между богатыми и бедными был значительно сокращен.

Этот факт часто приводят либералы как аргумент в пользу тезиса о «неужности», «вредности» революции. Мол, западное общество и без всяких революций и кровопролития построило демократию и обеспечило высокий жизненный уровень для большинства граждан. Вот только Октябрьская революция была одним из тех факторов, без которых, возможно, ни демократия, ни «государство всеобщего благосостояния» не появились бы. Не случайно и современники революции, и историки-исследователи пишут об одном и том же: именно пример Советской России заставил западную буржуазию пойти на уступки своему рабочему классу.

В условиях экономического кризиса и Великой депрессии катастрофических размеров достигает безработица и как следствие — социальное напряжение. Западное общество жило в страхе перед революцией. «Казалось, что предсказания Маркса наконец-то воплощаются в жизнь, в чем была убеждена в 1938 году даже Американская экономическая ассоциация» [8: с. 120]. В Германии в конце 20-х — начале 30-х годов резко растет популярность компартии, которая обгоняла нацистов по темпам роста числа сторонников (что, кстати, и стало одной из причин прихода к власти Гитлера, поддержанного как крупным бизнесом, так и высшей бюрократией Германии). В других европейских странах происходит нечто подобное. Рост социальных движений проходит под лозунгом «Сделаем как в России!». Естественно, капиталистами овладевает страх: если мы не пойдем на уступки, то будет как в России. Причем дело было не в страхе перед Красной Армией, а в страхе перед тем, что рабочие станут добиваться социализма по советскому образцу.

Власть имущие оказались перед дилеммой: как сохранить капиталы и избежать социального взрыва в условиях экономического кризиса? Существующие альтернативы очень хорошо обрисовал Ф. Рузвельт в своем выступлении перед промышленниками перед началом реформ, ознаменовавших «новый курс»: либо фашисты, либо коммунисты, либо «новый курс». Если капитал не примет «нового курса» (читай: не поделится прибылью), нет гарантий, что в Америке не произойдет социалистическая революция. И промышленники согласились. Отец будущего президента Джона Кеннеди — сенатор и предприниматель Джозеф Кеннеди вспоминал: «В те дни я чувствовал и говорил, что охотно расстался бы с половиной своего достояния, если бы был уверен, что сохранно в условиях поддержания законности и порядка вторую половину» [1: с. 86]. Так что Ф. Рузвельт попал в точку. Уинстон Черчилль в 1943 году поднимал на Тегеранской конференции тост за Рузвельта как за человека, который политикой «нового курса» «несомненно предотвратил революцию в Соединенных Штатах» [10: с. 679]. Раз уж это хорошо понимали люди, находившиеся по ту сторону баррикад, то что уж говорить о сторонниках Советской России. Например, Теодор Драйзер после введения «нового курса» Рузвельта сказал, что «за всё это я благодарю Маркса и Красную Россию» [2]. И подобных свидетельств множество.

Сказанное можно подытожить словами М. Лифшица: «Если на другой день после Октября не совершилась мировая революция, которую иступленно

ждали массы среди гражданской войны и разрухи, то совершилась мировая реформа, и это было побочным результатом неслыханных жертв, принесённых нашим народом для общего дела социализма» [4: с. 256].

Но дело было не только в страхе. Советская экономика оказалась не затронута Великой депрессией и экономическим кризисом 30-х годов. Выяснилось, что централизованное государственное планирование в условиях кризиса эффективнее рынка. Более того, Вторая мировая война еще раз доказала эффективность плановой экономики и подорвала веру в свободный рынок, так как экономика СССР оказалась эффективнее капиталистической экономики фашистской Германии. Вторую мировую войну выиграла и советский солдат, и советская экономика, в конечном счете превзошедшая германскую как по объему военной продукции, так и по производительности труда. А если учесть, что в движениях Сопротивления в большинстве стран, оккупированных нацистами, коммунисты оказались самыми активными и организованными, неудивительно, что их влияние после войны многократно возросло, что, в свою очередь, толкало послевоенные европейские правительства к продолжению реформ.

Новой экономической моделью стало кейнсианство. Суть кейнсианства в перераспределении доходов внутри существующей системы в пользу низов через ограничение рыночной экономики, усиления влияния государства и тем самым снижение уровня социальных конфликтов. Прогрессивное налогообложение, социальные гарантии, пособия по безработице, бесплатная медицина и образование, расширение прав профсоюзов — все это составные части «нового курса», такие как введение элементов плановой экономики, антимонопольное законодательство, частичная национализация (в основном в социально значимых отраслях — энергетике, железных дорогах и т. д.). Аналогичная «новому курсу» реформаторская политика проводилась в целом ряде стран: дирижизм во Франции; «скандинавская модель социализма»; Германия и Италия пошли по пути фашизма, но после Второй мировой войны и они встали на те же рельсы.

Подобная политика, как ни странно, оказалась выигрышной и для масс (сформировался так называемый средний класс, который стал опорой европейской демократии второй половины XX века), и для буржуазии (экономика вышла из кризиса). Но, вопреки прогнозам Маркса, капитализм самореформировался, а не погиб. «...Один из парадоксов этого странного века заключается в том, что главным долгосрочным результатом Октябрьской революции, цель которой состояла в мировом свержении капитализма, стало его спасение как в военное, так и в мирное время, т. е. сообщение ему стимула — страха, способствовавшего его самореформированию после Второй мировой войны, а также обогащение капиталистической экономики методиками экономического планирования, содействовавшими ее преобразованию» [8: с. 17]. Самореформирование происходило под постоянным давлением со стороны Советского Союза и одновременно с этим в массовом сознании закрепились идеи социального государства и расширился спектр его обязанностей.

Но этим влияние Октябрьской революции не ограничивается.

«Октябрьская революция была воплощением (возможно, одним из самых последовательных) марксистской установки на интернационализм» [7]. Первым же своим декретом («О мире») большевики призвали воюющие страны заключить мир «без аннексий и контрибуций». 2 ноября 1917 года была обнародована «Декларация прав народов России», провозгласившая равенство народов России, а также — «Право народов России на свободное самоопределение, вплоть до отделения и образования самостоятельного государства». Более того, большевики опубликовали все секретные соглашения царского и Временного правительств, чем доказали свою искренность в деле отмены тайной дипломатии. Игнорировать такое мощное пропагандистское орудие Запад не мог, и в январе 1918 года как ответ на действия Советской России появились «Четырнадцать пунктов» американского президента Вильсона. Они были куда менее радикальны, обещали сохранение колониальной системы, но все-таки уже указывали на необходимость учета «интересов населения» колоний.

Согласно марксистским положениям построить социализм в отдельно взятой стране было невозможно. Отсюда — ориентация большевиков на мировую революцию. Для этой цели был создан III Коммунистический Интернационал — Коминтерн. Чуть позже были разработаны и принципы национально-освободительных революций и движений. И хотя постепенно Коминтерн стал орудием внешней политики Советского Союза и мировая революция уже не входила в его планы, сам факт существования Советского Союза — противовеса мировой капиталистической системе — позволял странам третьего мира проводить более или менее независимую политику. Само Движение неприсоединения было обязано своим существованием биполярному миру. «Но сами интернационалистские установки Октября (поскольку нельзя было, не дискредитировав себя, отказаться от них) успешно работали и при Сталине, и после него: это видно и из истории гражданской войны в Испании, и из поддержки СССР национально-освободительных движений в странах третьего мира после Второй мировой войны» [7]. Именно после войны стали исчезать огромные колониальные империи Великобритании, Франции, Бельгии, Португалии и других стран, но предпосылки для деколонизации создавались в 20-е годы, когда возникли антиколониальные движения, в том числе, благодаря деятельности Коминтерна.

Именно результаты Октября привели к тому, что несмотря на тяжелейшие поражения начальных этапов Великой Отечественной войны, победа все-таки стала реальностью. Александр Зиновьев как-то точно сказал: «Войну выиграл советский десятиклассник». И, действительно, воспитанная новой системой образования молодежь знала, что она защищает. Не только Родину, но и ту социальную систему, которая дала им шанс на лучшую жизнь. Это дети из бедных семей, получившие «путёвку в жизнь» именно в результате революции. Эти люди защищали Родину, и их патриотизм не был абстрактным. Эти люди и вправду были плоть от плоти советского народа, теми, кто после падения царского режима сумел вылезти из беспросветной нищеты благодаря Советской

власти. И этим их жизни похожи на другие — генералов и маршалов Великой Отечественной: сплавщика леса Ивана Конева, железнодорожника Ивана Черняховского, крестьян Николая Ватутина, Георгия Жукова, семинариста, сына псаломщика Александра Василевского, каменотёса Константина Рокоссовского, сына офицера, но ставшего после его смерти рабочим, Алексея Антонова [6].

Конечно, идеалы Октябрьской революции были опорочены сталинизмом: извращением социалистических идей, религиозным культом личности, массовыми репрессиями. Но сталинизм не мог выкорчевать все революционные корни, всю революционную энергию созидания. Например, Сергей Павлович Королев, репрессированный, чудом вернулся с золотого прииска Мальдяк; представители советской интеллигенции, такие же как и он, сумели вырваться за пределы возможного, они творили, созидали — просто потому, что не могли этого не делать. Такие люди есть в человеческом обществе всегда. Такие люди были и в Российской империи. Но именно в советское время, вопреки репрессиям, бюрократии, они могли творить, созидать.

Здесь не место рассказывать о причинах сталинизма, равно как и о причинах деградации советской системы [см. 5]. Важно сказать, что эта деградация началась именно с того момента, как начала угасать, исчезать революционная энергия, созданная Октябрем.

Советская система просуществовала до конца 80-х годов, когда начался ее демонтаж. И демонтаж этот напрямую связан с выявлением (как минимум десятилетием раньше) ограниченности возможностей советской экономики, а впоследствии — с развалом Советского Союза и дискредитацией социалистических идей. Отсутствие альтернативы дало возможность перейти к политике неолиберализма, пытающейся похоронить идеалы Октябрьской революции. Но нет сомнений, что опыт преобразований и идеалы революции еще будут востребованы в российском обществе и мировой истории.

Литература

1. *Leamer Laurence*. The Kennedy Men: 1901–1963. HarperCollins, 2001.
2. *Драйзер Т.* Собрание сочинений в 12 т. Т. 12: Рассказы, статьи и выступления. М.: Правда, 1986. 448 с.
3. *Ленин В.И.* О внутренней и внешней политике республики. Отчет ВЦИК и СНК 23 декабря // Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 44. М.: Политиздат, 1970. С. 291–329.
4. *Лифшиц М.* Нравственное значение Октябрьской революции // Лифшиц М. Собр. соч. в 3 т. Т. 3. М.: Изобразительное искусство, 1988. С. 230–258.
5. *Семёнов Ю.И.* Великая Октябрьская рабоче-крестьянская революция 1917 г. и возникновение неополитаризма в СССР (Россия: что с ней случилось в XX веке) // Политарный (азиатский) способ производства: сущность и место в истории человечества и России. М., 2008. С. 149–235.
6. *Соловьев С.М.* Дело рядового Зинатова. URL: http://scepsis.net/library/id_3213.html (дата обращения: 06.12.2016)/
7. *Тарасов А.Н.* Что б землю в Гренаде... Октябрьская революция — интернационалистский проект. URL: http://scepsis.net/library/id_1927.html (дата обращения: 06.12.2016).

8. *Хобсбаум Э.* Эпоха крайностей. Короткий двадцатый век (1914–1991). М.: Независимая газета, 2004. 632 с.
9. *Хобсбаум Э.* Эхо «Марсельезы» // Дойчер И. Незавершенная революция. М.: Интер-Версо, 1991. 272 с.
10. *Шервуд Р.* Рузвельт и Гопкинс: в 2 т. Т. 2. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 679 с.

Literatura

1. *Leamer Laurence.* The Kennedy Men: 1901–1963. HarperCollins, 2001.
2. *Drajzer T.* Sbranie sochinenij: v 12 t. T. 12: Rasskazy', stat'i i vystupleniya. M.: Pravda, 1986. 448 s.
3. *Lenin V.I.* O vnutrennej i vneshnej politike respubliki. Otchet VCIK i SNK 23 dekabrya // Lenin V.I. Poln. sobr. soch. T. 44. M.: Politizdat, 1970. S. 291–329.
4. *Lifshicz M.* Nrvstvennoe znachenie Oktyabr'skoj revolyucii // Lifshicz M. Sobr. soch.: v 3 t. T. 3. M.: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1988. S. 230–258.
5. *Semyonov Yu.I.* Velikaya Oktyabr'skaya raboche-krest'yanskaya revolyuciya 1917 g. i vozniknovenie neopolitarizma v SSSR (Rossiya: chto s nej sluchilos' v XX veke) // Politarny'j (aziatskij) sposob proizvodstva: sushhnost' i mesto v istorii chelovechestva i Rossii. M., 2008. S. 149–235.
6. *Solov'ev S.M.* Delo ryadovogo Zinatova. URL: http://scepis.net/library/id_3213.html (data obrashheniya: 06.12.2016).
7. *Tarasov A.N.* Chto b zemlyu v Grenade... Oktyabr'skaya revolyuciya — internacionalskij proekt. URL: http://scepis.net/library/id_1927.html (data obrashheniya: 06.12.2016).
8. *Hobsbaum E'.* E'poxa krajnostej. Korotkij dvadczaty'j vek (1914–1991). M.: Nezavisimaya gazeta, 2004. 632 s.
9. *Hobsbaum E'.* E'xo «Marsel'езы» // Dojcher I. Nezavershennaya revolyuciya. M.: Inter-Verso, 1991. 272 s.
10. *Shervud R.* Ruzvel't i Gopkins. V 2 t. T. 2. M.: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958. 679 s.

*M.V. Sakharova,
S.M. Solovyov*

The Revolution that Changed the World

The article deals with the economic, political and social consequences of the October revolution, both for Russia and for the world as a whole. The authors prove that it was the October Revolution that stimulated capitalism to reform itself in the XX century and was one of the factors that contributed to decolonization.

Keywords: revolution; social justice; the welfare state; Keynesianism; internationalism; decolonization.

О.А. Сухорукова

«Правда вопросов и неправда ответов»: Г. Флоровский и евразийцы о русской революции 1917 года

В статье дается сравнительный анализ взглядов евразийцев и Г. Флоровского о причинах и идейных предпосылках русской революции. Что было общего и по каким проблемным вопросам произошло расхождение Флоровского с евразийцами?

Ключевые слова: традиция; евразийцы; русская революция; историческая необходимость; идейные предпосылки; антизападничество; греко-византизм.

Георгий Васильевич Флоровский (1893–1979) — религиозный мыслитель, богослов и историк — представитель первой волны русской эмиграции. Имя этого философа часто соотносят с евразийским течением, и в этом есть своя правда: «евразийское движение стало той средой, в которой Флоровский впервые заявил о себе перед широкой публикой и приобрел репутацию сильного и оригинального мыслителя...» [3: с. 30]. Сам о. Георгий, оценивая «свое евразийство», отмечал: «Я — лично никогда не был евразийцем в доктринальном смысле этого слова. Я несу ответственность лишь за то, что написано лично мною в евразийских сборниках, но не за то, что написали другие» [3: с. 31].

В период 20–30-х годов XX в. в среде русской эмиграции одним из самых актуальных вопросов был вопрос о русской революции 1917 года. Русское зарубежье этого времени было достаточно сложным по своему идейно-политическому спектру: от традиционных монархических идеалов до либерально-республиканских воззрений. Наряду с традиционными для России политическими партиями и организациями в среде русской эмиграции возникали новые политические течения, одним из которых было евразийство. Началом этого движения стал выход в Софии в 1921 году сборника статей «Исход к Востоку. Предчувствия и свершения. Утверждения евразийцев». Непосредственными организаторами и интеллектуальными руководителями евразийства кроме Г.В. Флоровского были: лингвист, этнограф и филолог Н.С. Трубецкой, географ и экономист П.Н. Савицкий, философ Л.П. Карсавин, историк Г.В. Вернадский, искусствовед П.П. Сувчинский.

Мировая война, революционные события в России, кризис европейских демократий — все это повлияло на формирование идеологической концепции представителей евразийского течения. Евразийцы (так станут называть

участников этого движения) подвергали критике прежние политические идеи дореволюционной России, противопоставив себя всем направлениям общественно-политической мысли. Они первыми в русской эмиграции поняли, что перемены в России носят не временный и краткосрочный характер.

Большая часть евразийцев не принимала непосредственного участия в революционном движении России и последовавшей затем гражданской войне. Этот биографический фактор сыграл свою роль в становлении евразийской идеологии, в которой политические догмы общественно-политической мысли дореволюционной России уже не были определяющими. Евразийство стало одним из первых течений русской эмиграции, которое попыталось выйти из-под влияния политических доктрин дореволюционной России. Их идеология не несла в себе реставрационных идей, не задавалась целью вернуться к дореволюционной России. Евразийцы критиковали как либерально-демократические, так и монархические идеи, считая подобное деление общественной мысли дореволюционной России достаточно условным и не имеющим принципиального значения. Политические организации и партии как левого, так и правого направления, независимо от их программ и концепций, по их мнению, были идеологическими производными европейской философии Нового времени. Такие понятия, как консерватизм и либерализм, никогда не означали противоположных мировоззрений, представляя «лишь две разносторонние проекции одной и той же сущности — русского нигилизма» [5: с. 55].

Отказываясь от реставрационных идеологий, евразийцы уделяли особое внимание традиции русской культуры, ее историософии, особенностям национальной государственности. Это определяло оценку революции 1917 года, которую они рассматривали с позиции историко-философского подхода. Революция для евразийцев — это не только социально-политический кризис, но в первую очередь культурно-исторический, это попытка русского общества избавиться от чуждых ему ценностей европейской цивилизации. О революции как закономерном следствии глубокого духовного и культурного кризиса пишут: П.П. Сувчинский в статьях «Сила слабых», «Инобытие русской революции», «К преодолению революции»; П.Н. Савицкий — «Два мира»; Г.В. Флоровский в работах «О патриотизме праведном и греховном», «Разрывы и связи»; Н.С. Трубецкой — «У дверей: Реакция? Революция?».

Характерной особенностью этих работ станет двойственное значение революционных событий 1917 года: с одной стороны, революция — это следствие нарушения органической связи в государстве между народом и правящим слоем как в социальном, так и в культурном отношениях; с другой — начало новой России, создание предпосылок для возрождения утерянной ранее своей культуры.

Культурный разрыв, о котором пишут евразийцы, ведет свое начало от преобразований Петра I. События февраля 1917 года явились лишь продолжением европеизации России, так как «победа либеральных идей в период революционных преобразований 1917 года должна была создать еще

большой разрыв органических связей в обществе, еще дальше ориентировать Россию «по пути приятия западных начал» [2: с. 167]. Именно поэтому в период от февраля к октябрю 1917 года русский народ не только уничтожает все европеизированные институты власти царской России, но и не принимает буржуазно-демократические программы интеллигенции и идеалы западноевропейской демократии. У империи не было защитников, а у отечественной интеллигенции, воспитанной на идеалах европейской демократии, не было сторонников, потому что и то и другое основано было на ценностях чужой европейской культуры, и народными массами не воспринималось. Русский народ верил в другие политические идеалы, в свою политическую правду, которую и вынесла на поверхность общественной жизни русская революция.

В этом разрушении прежних социальных и политических институтов и в неприятии ценностей европейской цивилизации большая часть евразийцев видела положительное значение русской революции, которая положила конец восприятию западной культуры, показала, что российское общество не принимает идеалы европейской демократии: «...Россия стала тем, чем стремилась сделать ее революционная энергия предшествующих русских поколений: концентрацией сил антибуржуазных и антикапиталистических» [1].

Оказавшись в самом начале формирования идей евразийского течения, Флоровский в своих первых публикациях формулирует проблему русской культуры и тесным образом связанную с нею проблему революции 1917 года: «Разгадать будущее России — для нас это означает, прежде всего, понять и осознать еще не вполне раскрытый смысл совершившейся и совершающейся русской революции» [6: с. 132]. Изучение русской революции, ее истоков и причин не может быть обусловлено только социально-экономическим или узко политическим подходами. Флоровский называет такой подход «оптическим обманом» «общественного мировоззрения» [6: с. 134] как революционной, так и постреволюционной России. Весь ход формирования и развития русской мысли начиная с XVII в. создает предпосылки для революционного исхода в 1917 году. Правящая и культурная элита страны, просвещенные и образованные сословия России, за редким исключением, были ориентированы на европейские идеи, которые привели к культурно-социальному расколу русского общества. Именно поэтому «революция была неизбежна», ее «не могло не быть, и притом не только в смысле смены власти, а именно в размерах глубокого культурно-бытового потрясения и разгрома» [6: с. 135].

Флоровский соглашается с общим мнением евразийцев по истокам и причинам русской революции. Нельзя воспринимать русскую революцию только как социальный эксперимент, согласно абстрактным схемам рационального знания. Русская революция — это исторический факт, имеющий свое неповторимое лицо. Факт, который случился в конкретной стране, в конкретное время. У этого факта есть свои причинно-следственные связи, свои деятели, выросшие в своей социально-культурной среде, с определенным миропониманием и мировоззрением. «...Русская революция из русской истории

выросла, а не из абстрактной истории “капитализма”. Иными словами “русской революции” в Европе не может быть: революция в каждой стране может явиться только результатом местных условий» [6: с. 142].

На эту особенность историко-философского подхода в работах русского богослова обратил внимание исследователь его творчества Марк Раев: «Флоровский одним из первых среди русских мыслителей по-настоящему понял важность проблемы именно исторического знания, которую поднял Дильтей, и тех решений ее, которые были предложены Кроче и Коллингвудом. Знакомство с работами этих авторов привело его к пониманию самостоятельности исторических дисциплин и острой критики детерминистских и материалистических предпосылок, перенесенных из естественно-научной сферы в сферу духа и интеллекта» [4: с. 262]. И в самом деле, Флоровский видит историю идей, воплощение идей в исторической реалии, не разделяет идеи и факты, напротив, говорит об их взаимовлиянии. Значение оригинального и неповторимого исторического факта, но обязательная его интерпретация в контексте общественного мировоззрения; роль личности, но понимание того, что она «вырастает» из общественной среды; роль преемственности или, наоборот, ее прерывание в культурной традиции, (по образному выражению Флоровского, «разрывы и связи» традиции) — все это играет решающую роль в понимании исторической эпохи и исторического процесса. «“Чистого опыта” вообще не существует: “данное” всегда перемешано с предпосылками мысли; но только строго учитывая эти последние, мы сможем дать точный ответ на вопрос: что такое русская революция» [6: с. 133].

Прозвучавший голос Флоровского в общем антизападническом хоре евразийцев, уже в самом начале этого эмигрантского течения русской мысли, обозначил историсофский подход к пониманию российской трагедии. И здесь мы вновь видим ставшую уже традиционной проблему российского антизападничества, или, по словам евразийцев, болезнь русской культуры под названием «петербургская Россия»

Флоровский подробно, глубоко рассматривает проблему русской европеизации. Конечно, его рассуждения можно причислить к традиционному антизападническому крылу отечественной мысли. Он повторяет многие составляющие элементы этого направления: критика индивидуализма, рационализма и связанного с ним распада цельного мировоззрения: «из “рационализма” европейской жизни родилась ее “разорванность”, тяготящая самих людей Запада» [6: с. 39]; секуляризация общественного сознания и культуры; юризм и огосударствление католической церкви и т. д. Но есть замечательные подробности в его работах, на которых хотелось бы остановиться.

Г. Флоровский считает, что нельзя сводить противоречия русского общества только к политической сфере, так как проблема нашего государственного устройства заключается не в том, что представители общественности не могут быть допущены во властные структуры, или в том, что вопрос об ограничении самодержавной (абсолютной власти) никак не может разрешиться в области

государственного права. Вместо этого необходимо говорить о проблеме раскола в обществе по пониманию: что такое русская культура и в чем особенности становления и исторического развития русского государства? Есть выученные формулы и схемы из общего багажа европейской политико-правовой мысли, но параллельно существует российская историческая реальность, которая не соответствует этим абстрактным формулам. Именно поэтому Флоровский говорит о недопустимости использования политико-правовой терминологии западной культуры: «Ошибка начинается уже с определения: противопоставлять власть “обществу”, характеризовать “старый режим” как самодержавие, т. е. как неограниченную “абсолютную” монархию...» [6: с. 153]. Нельзя делать перенос европейских схем и идей по простой причине: история России, ее социальное и политическое развитие, ее содержание имеет иное, отличное от Европы фактологическое содержание. Что такое правящее «меньшинство» в императорской России? Это непривычный в европейском понимании политический класс, представляющий интересы определенной социальной группы. «В России не было ни сословной монархии, ни господства определенного класса. Ключевский очень удачно определял управлявший Россией слой как *“действующую вне общества и лишенную всякого социального облика кучу физических лиц разнообразного происхождения, объединенных только чиновничеством”*» [6: с. 153]. Рождение правящего слоя связано с петровской реформой. Представители этой чиновно-бюрократической элиты были ориентированы на теоретические «измы» европейской мысли, ее отвлеченные принципы и в том же идейном русле создаваемые ими политические программы по перестройке России.

Следствием преобразований Петра станет и рождение отечественной интеллигенции, которая, так же как и правящая элита, стала «отпрыском того класса технических работников, который был подобран для государственной надобности Великим преобразователем» [6: с. 455]. Культурно-бытовой уклад России оказался разорванным; какие бы ни были недостатки и грехи допетровской Руси (а их было достаточно), но в ней всегда сохранялось единство национального организма. Преобразования Петра носили утилитарно-прикладной характер, при котором результат европейской культуры, ее достижения принимаются, но без внимания к истории собственной страны, без учета ее эволюционных этапов, не рассматривая ее сложного культурного многообразия. В результате Россия получает «культуру без стержня» [6: с. 155], а сама «европеизация оказалась равнозначной денационализации» [6: с. 154]. Таким образом, отказавшись от своего кафтана, чужой костюм мы взяли без примерки. Как тут не вспомнить слова Н.М. Карамзина о том, что став европейцами, мы перестали быть гражданами России.

После первых публикаций в 1921–1923 годы в евразийских сборниках Г. Флоровский постепенно отдаляется от этого течения. Появляются его критические замечания по евразийской идеологии. Но еще до критики в его работах уже прослеживается важная мысль, которая изначально противоречит

одному из важнейших постулатов евразийской доктрины: оценка и оправдание революции. И вот здесь наметилось расхождение Флоровского с евразийцами. Понять, принять революцию как свершившийся факт — да, но признать свершившийся факт русской революции как *историческую необходимость*, благодаря которой возможно возрождение страны, возвращение к своим истокам и своей культуре, т. е. фактически оправдывая все те трагические события, свершившиеся в России, — с этим Флоровский согласиться никак не мог. Большая опасность, считает он, заключается в том, что можно «легко соскользнуть из исторической дедукцию в моральную диалектику» [6: с. 144], прийти к «нравственной необходимости» [6: с. 144]. Это очень важный момент в его рассуждениях. Разделяя «факт» и «ценность», философ пишет о том, что принять факт совсем не значит его оправдать. «Признание метафизической необходимости зла и его “оправдание” на том основании, что кровавым и насильственным путем достигается “высшая справедливость”» [6: с. 145] — это большое заблуждение, с которым философ согласиться никак не может. Есть нравственный закон, считает он, и есть «суд истории», и эти две категории, по словам мыслителя, находятся в разных плоскостях. К сожалению, евразийцы не смогли обойти эту опасность, о которой предостерегал Георгий Флоровский.

В 1928 году Флоровский окончательно обозначит свою позицию относительно евразийства. Он критикует геополитический монизм евразийства, в основе которого лежит географический фактор (в евразийском понимании — месторазвитие), ставший определяющим в евразийской идеологии. Критикует Флоровский и саму идеологию как очередной продукт рационального подхода теперь уже в евразийском движении. Отмечая эволюцию евразийских идей от культурно-философских к общественно-политическим, о. Георгий пишет в статье «Евразийский соблазн» о «правде вопросов и неправде ответов» евразийства [6: с. 311]. Вопросы были сформулированы верно, но ответы, которые прозвучали в этом новом направлении русской мысли, свели на нет всю духовную проблематику евразийства. Эта статья, вышедшая в 1928 году, подводит итог, ставит точку в евразийской деятельности Флоровского, она и начинается со слов о том, что «судьба евразийства — история духовной неудачи» [6: с. 311].

Если «правда вопросов» объединила евразийцев, то «правда ответов» их развела. «Правда ответов» в понимании Флоровского — это интерпретация понятия «традиция». Это те смыслы и ценности, которые определяют код культуры и которые послужат главным водоразделом между евразийцами и Флоровским.

Прежде чем говорить о понятии, необходимо договориться, что мы имеем в виду, какой смысл вкладываем, произнося это понятие. Флоровский начинает свое рассуждение с определения «традиция», разделив это понятие на два: собственно «традиция» и «быт». Истоки формирования понятий «традиция» и «быт» можно определить, исходя из противопоставления рационального (человеческого) и божественного познания исторического прошлого. Рациональное восприятие традиции характеризуется любой формой детерминизма: географического, социально-политического, экономического, религиозного,

интеллектуального. Ему противостоит Божественное или мистическое преломление традиции, которое означает свободу творческого духа человека в лоне церковного мировоззрения. Поэтому «быт» — это устоявшиеся нормы культуры, «это застывшая культура, воплощенные идеи, — воплощенные и оттого потерявшие свою собственную жизнь, свой самостоятельный ритм» [6: с. 93–94].

«Быт» — это производная человеческого или рационального познания исторической реальности. В отличие от «быта» «традиция» в культуре всегда основана на самосознании, на личном творчестве, на свободном осмыслении и преломлении мистического чувства. «Продолжает культурное преемство только тот, кто его обновляет, кто претворяет предания в свою собственность, в неотъемлемый элемент своего личного бытия, и как бы создает его вновь» [6: с. 93]. Поэтому не быт определяет духовный рост нации, не на нем покоится преемственность культурного творчества. Для России ее традиция покоится на религиозном осмыслении бытия, это духовный путь становления православия. «Потоки культурной и бытовой традиции могут резко и обостренно расходиться» [6: с. 101]. Именно поэтому, считает Флоровский, культурные или духовные центры России не пересекаются со сложившимися историческими или бытовыми центрами Российского государства. «Не в Петербурге, не в древле-стольном Киеве, не в Нове-городе, не даже в “матушке” Москве, а в уединенных русских обителях, у преподобных Сергия, у Варлаамия Хутынского, у Кирилла Белозерского, в Сарове, в Дивееве чувствуется напряжение русского народного и православного духа. Здесь издревле лежали средоточия культурного творчества» [6: с. 102].

Такой подход к определению Флоровского к традиции очень важен. Фактически мы видим не просто ссылку на религиозную (православную) культурную традицию, а два варианта ее интерпретации.

В русском религиозном возрождении, начало которого обычно связывают с возникновением славянофильства (первые попытки после петровских реформ формирования национального самосознания) и имеющимся продолжением в виде культурно-философской традиции Серебряного века, не было единства. Не было единой школы или единого направления и в религиозно-культурной жизни русской эмиграции в 1920–1930 годы. Его не было и в религиозно-философской среде русского зарубежья вообще и в частности среди православных, религиозных кружков Парижа, в так называемом парижском богословии [3: с. 56]. Об этом писал отец А. Шмеман, отмечая особенности творчества Флоровского как мыслителя и богослова: «Схематично говоря, следует различать два главных потока или два различных типа богословствования. Один из них уходил корнями в традицию русской религиозно-философской мысли XIX века, которая... являлась ответвлением определенной западной традиции, главным образом немецкого идеализма... На противоположном полюсе фактически в одиночестве — Георгий Флоровский» [3: с. 56–57], который выступал за изучение греко-византийской традиции, считая ее главным и определяющим началом в русской культуре. Флоровский «избрал краеугольным камнем православного возрождения не ту или иную традицию философии Нового времени,

но Священное предание Церкви. Он звал возвратиться... к...“священному эллинизму”... “русские” достижения необходимо подвергнуть пересмотру и переоценке в свете “греческого наследия”, от которого... русская мысль слишком долго была оторвана из-за западных влияний» [3: с. 57].

Как было уже сказано выше, в евразийстве отец Георгий только заявил о себе как оригинальном мыслителе. Его статьи станут прологом в богословско-философском творчестве, которое в дальнейшем уже не будет связано с евразийской доктриной. В своей работе «Пути русского богословия (1936)», которая по содержанию, собранным фактам, необычной концепции стала оригинальным изданием по истории русской мысли, им исследованы эволюционные этапы русского богословия и философии, показана система духовного и академического образования в России. «Пути» Г. Флоровского — это история того, как одни западные идеи принимались русской элитой, а другие отвергались, показан религиозный и философский опыт формирования мировоззренческих установок у образованной части русского общества.

Книга стала уникальным исследованием, которое обращает нас к тем вопросам, которые были сформулированы еще в самом начале евразийской деятельности Флоровского — об идейных предпосылках русской революции. Философ не просто суммирует все критические, известные ему идеи, факты, размышления о влиянии западноевропейской культуры на отечественную. За видимыми проявлениями этого культурного влияния он рассматривает истоки этих идей, их включение в общий социокультурный контекст страны. Раскрывая историю русской мысли, Флоровский показывает, как происходит формирование общественного сознания, в котором появляются две доминанты: либо культ государственности, либо утопия идеального общественного устройства.

Литература

1. *Алексеев Н.Н.* Государственный архив Российской Федерации, ф. 5783, оп. 1, д. 191, л. 11.
2. *Алексеев Н.Н.* Русский народ и государство. М.: Аграф, 1998. 640 с.
3. *Блейн Э.* Жизнеописание отца Георгия // Георгий Флоровский: священнослужитель, богослов, философ / общ. ред. Ю.П. Сенокосова. М.: «Прогресс» – «Культура», 1995. 416 с.
4. *Раев М.* Соблазны и разрывы: Георгий Флоровский как историк русской мысли // Георгий Флоровский: священнослужитель, богослов, философ / общ. ред. Ю.П. Сенокосова. М.: «Прогресс» – «Культура», 1995. 416 с.
5. *Сувчинский П.П.* Идеи и методы // Евразийский временник. Кн. 4, 1925. Берлин. С. 24–65.
6. *Флоровский Г.В.* Из прошлого русской мысли. М.: Аграф, 1998. 432 с.

Literatura

1. *Alekseev N.N.* Gosudarstvenny'j arxiv Rossijskoj Federacii, f. 5783, op. 1, d. 191, l. 11.
2. *Alekseev N.N.* Russkij narod i gosudarstvo. M.: Agraf, 1998. 640 s.

3. *Blejn E'. Zhizneopisanie otca Georgiya // Georgij Florovskij: svyashhennosluzhitel', bogoslov, filosof / obshh. red. Yu.P. Senokosova. M.: «Progress» – «Kul'tura», 1995. 416 s.*
4. *Raev M. Soblazny' i razry'vy': Georgij Florovskij kak istorik russkoj my'sli // Georgij Florovskij: svyashhennosluzhitel', bogoslov, filosof / obshh. red. Yu.P. Senokosova. M.: «Progress» – «Kul'tura», 1995. 416 s.*
5. *Suvchinskij P.P. Idei i metody' // Evrazijskij vremennik. Kn. 4, 1925. Berlin. S. 24–65.*
6. *Florovskij G.V. Iz proshlogo russkoj my'sli. M.: Agraf, 1998. 432 s.*

O.A. Sukhorukova

«The Truth of Questions and Untruth of Answers»:

G. Florovsky and Eurasians about the Russian Revolution of 1917

The article provides a comparative analysis of the views of the Eurasians and G. Florovsky about the causes and ideological preconditions of the Russian revolution. What was common, and what problematic issues caused a discrepancy between Florovsky and Eurasians?

Keywords: tradition; Eurasians; Russian revolution; historical necessity; ideological preconditions; Antiwesternism; Greek Byzantinism.

Н.А. Шлемова

Метаисторический смысл Русской революции 1917-го года

В статье предпринята попытка трансфизического взгляда на Русскую революцию с точки зрения процессов космической эволюции, обуславливающих земную историю.

Ключевые слова: метаистория; духовные, материальные интеллектуальные ценности; многослойность бытия; силы света и силы хаоса; революция – эволюция.

Фанатизм, то есть предельная форма нетерпимости, есть утеря внутренней свободы. Фанатика поработает идея, она суживает его сознание, он перестаёт владеть собой.

Н. Бердяев «Царство духа и царство кесаря»

Тому, кто винит других, предстоит длинная дорога.

Тот, кто винит себя, уже прошёл половину пути.

Тот, кто не винит никого, дошёл до конца.

Буддийская мудрость

В данной статье мы попытаемся посмотреть на закономерности Русской революции с точки зрения не фактов исторической науки, а *метаистории* (термин Д. Андреева) как совокупности *иноматериальных* процессов. В собеседники мы приглашаем Даниила Леонидовича Андреева (1906–1959) — русского мыслителя-мистика, визионера и пророка, поэта и большого знатока отечественной и мировой истории, предвестника второго Осевого времени, автора книги-откровения «Роза Мира» (1958), над которой он работал в течение своего десятилетнего пребывания во Владимирской тюрьме, в годы сталинских репрессий. Д. Андрееву свойственно особое чувство истории как *живого потока*, нашего мира как кальки трансфизической реальности, многослойности бытия: видимого и невидимого.

Согласно Д. Андрееву, вся земная история есть борьба демонического и провиденциального начал, о том же говорил и Владимир Соловьев в метафизическом трактате «София», диалог второй: Космический и исторический процесс — как схватка сил Демиурга, или Логоса, и Духа хаоса, или Сатаны, божественных и антибожественных сил. «Духовные и материальные начала — едины» [3: с. 101].

Если предположить, что процесс космопланетарной эволюции движется по спирали, то нетрудно заметить, что каждые 100 лет историческая ситуация имеет свойство повторяться на новом витке спирали, хотя и в ином

качестве. Мы стоим на позициях, что исторический процесс — это космическое явление. Вслед за Платоном («Тимей») мы скажем: Космос разумен, что подтверждает принцип голографического строения Вселенной, принимаемый в современной космологии. Если произошли изменения в единой системе космической реальности, то они неизбежно отразятся на части Космоса — планете Земля, на человеке. Равно и все внутренние процессы в сознании человека и человечества отражаются на характере окружающей действительности, им же самим и создаваемой: война внутри — война вовне.

То есть ни одно крупное историческое событие не совершается без «мандата Неба». Посему сотрудничество с разумными силами Вселенной — высшее благо для человека на Земле. Есть идея — есть ее отражение в феноменальном мире, в явлении, ибо мир форм существует по отношению к миру идей. Недаром В.И. Ленин, вслед за К. Марксом, утверждал: идеи, овладевшие массами, становятся материальной силой.

Я бы даже сказала, что идейный вождь Русской революции, пассионарий Владимир Ульянов-Ленин был космистом по складу мышления и типу интуиции. Его мозг служил каналом для провиденциальных сил. И, разумеется, Русская революция была закономерным продолжением Великой французской революции 1789 года, несшей в мир идеалы свободы, равенства и братства между людьми, цель которой состояла в том, чтобы покончить с исчерпавшим себя институтом абсолютной монархии и построить демократическое гуманное общество, в котором бы идущий по пути просвещения народ становился субъектом истории.

Другое дело, что универсальные законы, принципы и идеи Космоса отражаются в физической, грубо-материальной реальности, как правило, искаженно: как солнце в луже. Главной целью любой революции является свобода. Но какая свобода? Только ли в переделе собственности? Или в творчестве форм лучшей, одухотворенной жизни?

Пророческие строки Александра Блока в 1918 году: «Свобода, свобода, эх, эх, без креста» точно определили суть свободы в пространстве Русской революции. Без креста, т. е. без духа, но «свобода предполагает существование духовного начала, не детерминированного ни природой, ни обществом. Свобода есть духовное начало в человеке», — писал тогда же Н. Бердяев [2: с. 286].

Согласно видению и пониманию Д. Андреева, история — борьба влияния демиурга сверхнарода, к которому относится и русский народ, и воинствующего демона великодержавия на сознание царей, правящих классов и народных масс. Демонизм, в противоположность демиургизму, есть жизнь для себя и во имя свое, есть воинственное богоборчество, безбожие. «Всякий уицраор (демон великодержавия. — *Н.Ш.*) стремится к пожиранию своих порождений. Извечное стремление всякой державной государственности к уничтожению ядер государственности новой, возникающей в стихийности всех тех движений, которые стремятся к смене существующего народоустройства другим, — в сущности, не что иное, как отражение в историческом зеркале этих гнусных сцен, разыгрывающихся на изнанке мира» [1: с. 139].

По Андрееву, деяния Велги (имя великого коварного демона) — Великая Смута и Великая Революция. Ибо Велга питается эманациями крови, ужаса и страданий. Таким образом, идеал совершенного социального устройства демоническим началом был искажен, и залито кровью построение более совершенного общества — христианский принцип заменен принципом внешнего насилия.

«Именно это видим и в панорамах Гражданской войны, и в последовавших за нею этапах истории. Но это еще не значило, будто бы демоническое начало полностью захватило и контролирует и это движение, и психику людей, к нему примкнувших. Сколь ни снижалась их этическая практика и сколь враждебен ко всякой духовности ни становился их поработанный материалистической доктриной ум, но человеческие душевные движения, вытекавшие из бессознательной или сверхсознательной сферы, продолжали зачастую быть и возвышенными, и чистыми, и достойными. Отсюда вытекало и чувство товарищества, и жажда знания, и героизм, и самопожертвование, тем более ценные, что жертвующий своей жизнью ради блага грядущего человечества не рассчитывал на воздаяние в загробной жизни» [1: с. 208].

О конце российского великодержавия Андреев пишет так: «Треснула и расцелась сама имперская государственность, и сквозь образовавшуюся брешь миллионы человеческих душ увидели духовным зрением голубое сияние Навны (Идеальная Соборная Душа Российской метакультуры, условное название — в словаре Д. Андреева). Они увидели близость той, чье освобождение будет залогом осуществления метаисторической миссии русского народа, — путем ко всечеловеческому братству. Их сознания не могли вместить это лучезарное видение, но на несколько великих дней вся атмосфера их существа исполнилась неопишуемой радости и опьяняющей веры. То была вера в свершение вековой мечты, в наступление всеобщего счастья. То были незабвенные дни на рубеже февраля и марта 1917 года, когда священный хмель бескровной революции залил Петербург и Москву, катясь от сердца к сердцу, от дома к дому, по всей стране, по всем всколыхнувшимся, ликующим губерниям. Даже самые уравновешенные умы поверили на мгновение, будто Россия вступила в эру всеобщего братства, оставив позади всякое зло и указывая путь к мировой гармонии всем народам» [1: с. 207]. Выстрелы в Ипатьевском подвале в Екатеринбурге — расплата за грехи царской династии трех веков, считает Андреев, с чем трудно не согласиться, признавая закон причинно-следственной связи, или Кармы.

Вопрос о различии между духовными и материальными ценностями является кардинальным в жизни общества. Данное различие резко обозначилось с эпохи радицентризма XVII века, наметившего подмену духовного материальным, окончательно порвавшим с интенциями Осевого времени, когда разумный Космос и Бог были точками отсчета для думающего человека, по отношению к ним он выстраивал свою жизнь. Но когда начинает сам себе довлеть разум, или хуже, рассудок, желающий только господства над миром, а следовательно, отделяющий себя от мира-Целого, то понятно, что мы приходим к позитивистскому оскудению духовной жизни: к кризису религиозного

сознания, умиранию искусства, бесплодию или тупику философской мысли, к отделению себя от высших структур человеческой природы — Души и Духа. И человечество, в частности западное, быстро пошло этим путем ложного блеска: научно-технического прогресса, не осознавая, что наука в той же степени мифологична, как и рационален миф.

В революции как механизме коллапса и взрыва материи, с помощью которых она и развивается, заложен был огромный иррациональный импульс, заземлить который одними социальными факторами, работающими на материальный достаток, было нельзя — тому свидетельство духовная революция в искусстве и культуре Серебряного века, ставшая поистине русским ренессансом. Д. Андреев справедливо замечает, что духовное богатство находится отнюдь не в прямой зависимости от богатства материального. «Дурно отражаются на духовной деятельности только две степени материального достатка: нищета и роскошь» [1: с. 209].

Подмена понятия духовного понятием интеллектуального, причем с сохранением именно термина «духовный», столь повсеместна в России и на Западе, что становятся совершенно ясными ее смысл и цель. Ее смысл и цель — все в том же стремлении вывести человеческую психику из области высших ценностей в область ценностей утилитарных. Это стремление и его действительное осуществление составляют одну из главнейших сторон переживаемого нами этапа культурно-исторического процесса. Это связано, конечно, и с выхолащиванием далекого социального идеала, и с усилиями сделать это постепенно, «прикровенно», дабы общество, мало-помалу выхолащиваясь само и перерождаясь, не замечало образующегося вакуума, не замечало, как у него отнимают ценнейшие из ценностей и взамен подставляют другие, подчиненные, — объективно определяет Даниил Андреев.

«Провозглашать материальный достаток и внешнее покорение сил природы ради опять-таки материального изобилия человечества ценностью основной и наивысшей, целью организованной борьбы масс во всем мире, идеалом общественного развития, во имя которого следует приносить в жертву целые поколения и все, что относится к духовному ряду ценностей, — это и есть или трагическая ошибка, или полуосознанный обман. Однако же именно эта ложная мысль, иногда провозглашаемая полным голосом, иногда недоговариваемая до конца, но всегда присутствующая в комплексе революционных идей нашего века, определяет и характер идеалов, венчающих этот комплекс, и усвоенную им методику», — пронизательно и справедливо утверждает автор «Розы Мира» [1: с. 209].

И далее Д. Андреев точно характеризует сущность доктрины марксизма, не являющуюся столь очевидной на первый взгляд. «Доктрина, тесно связана генетически с предыдущими звеньями западной философской и научной мысли, даже с христианством, разрабатывалась, однако, при активной помощи тех сил, которые озабочены созданием мощного учения, долженствующего сделаться ведущим в человечестве, но ведущим по лестнице идейно-социальных подмен к такому состоянию общественному, культурному, психологическому

и техническому, откуда остается лишь один короткий скачок до *абсолютной единоличной тирании* (курсив мой. — Н.Ш.).

<...> Железно-упрямый, не желающий уступить ни пяди, буквально с пеной у рта отстаиваемый материализм; жгучая, до неистовства доходящая ненависть ко всему, что можно заподозрить в религиозности, в мистике или в идеализме; полное исключение духовных ценностей, приравнивание их к пережиткам древности и утверждение лишь материального и интеллектуального рядов ценностей; поставление во главу угла идеи о материальном изобилии большинства; благословение любых средств, если они способствуют достижению этой цели; провозглашение диктатуры пролетариата, затем подмена пролетариата одной единственной партией, а еще позднее — подмена партии фигурой единовластного вождя... — всё это и многое другое приобретает под новым углом зрения новый и достаточно зловещий смысл» [1: с. 211]. Смысл индустриализации — одного из главных мероприятий государства в 20-х и 30-х годах XX века — отнюдь не исчерпывается тем, что эта мера усилила обороноспособность страны, одновременно поднимая, хотя и черепашьими темпами, ее материальный уровень. Смысл индустриализации еще и в том, что она произвела насильственную ломку психологии крестьянства и интеллигенции, заставив Россию, как выразился Д. Андреев, «мыслить машинами», а в обществе распространяя тот психологический режим, при котором всё расценивается мерилom полезности, все чувствуют себя винтиками в гигантской машине и считают это нормой. «...режим, при котором вырождается искусство, становится государственной проституткой литература, умирает религия, опошляется культурное наследие и выхолащивается этика, это *психологический режим бездуховности*» [1: с. 212].

«К тому времени уже давно было сконструировано, свинчено и поваплено то, что должно было заменить собою церковь как водительницу душ, как учительницу жизни, как массовую организацию. Эта квазиректория приняла от своей предшественницы и ее исконную догматическую неколебимость, и свойственное ей сочетание централизованности с демократизмом, и ее систему сурового внутреннего подчинения, и ее претензии на роль единственного индикатора истины. Постаралась имитировать даже то душевное тепло, которое свойственно церкви. Идеиное и структурное единство партии охранялось такими же беспощадными мерами, какими некогда, в века своего становления, христианская церковь оберегала свое единство, вступая в жестокую борьбу с любой ересью. А исключение провинившегося члена из лона квазиректории стало таким же страшным наказанием и воспринималось несчастным столь же трагически, как в Средние века воспринималось отлучение от церкви» [1: с. 213].

Человек какого образа воспитывался этой всеобъемлющей педагогической системой? Каков был ее идеал?

«Она развивала в испытываемом *смелость*, ибо смелость эта была нужна государству для борьбы с врагами и для грядущих боев за всемирную власть. Воспитывалась *воля*, но такая воля, которая покорна государству и квазиректории и тверда в осуществлении их — и только их — директив. Воспитывалось

чувство товарищества, но товарищества по отношению только к тем, кто неукоснительно и твердо отстаивал дело именно этого государства и этой квазицеркви. Воспитывались *правдивость и честность*, но честность особого рода: такая честность, когда человек, не колеблясь, предаст товарища, друга, отца, выдаст любую доверенную ему тайну, если они хотя бы в деталях противоречат интересам государства и указаниям квазицеркви. Воспитывалось *творческое отношение* к труду — всё ради эффективности трудовых процессов в интересах той же квазицеркви и того же государства. Поощрялась *жажда знания*, но направлялась она по строго определенному руслу: такому руслу, которое обеспечивало технический прогресс и формирование определенной идеологии. Всё это окрашивалось тщательно культивируемой, выращиваемой, питаемой, подогреваемой ненавистью к врагу, причем врагом считался каждый мыслящий иначе, чем квазицерковь.

В итоге получалась развитая, энергичная, жизнерадостная, целеустремленная, волевая личность, по-своему честная, по-своему идейная, жестокая до беспощадности, духовно узкая, религиозно-невежественная, зачастую принимающая подлость за подвиг, а бесчеловечность — за мужество и героизм. Создавался законченный тип самоуверенного фанатика, воображающего, что его государство — лучшее из всех государств в мире, его народ — талантливее всех народов, его квазицерковь — ковчег абсолютной истины, его идеология — безусловно правильна, его вождь — непогрешим не только *ex cathedra*, но и во все минуты своей жизни, всё же остальное — ветошь, исторический мусор, только мешающий жить и осужденный на безжалостное уничтожение» [1: с. 214]. (Читатель может задать мне закономерный вопрос: зачем же вы вслед за Андреевым так припечатали русский народ? Андреев знал только охранников и офицеров КГБ, а народ вовсе не знал. Народ все видел и жалел лагерников, и рисковал, помогая им, и все же рвался на фронт защищать свою побитую Родину. Отвечаю: любя и уважая русский народ и являясь его частью, я не склонна его идеализировать, осознавая резкие полярности в природе русских.)

«<...> демонический разум не смотрел на Доктрину (марксизм. — *Н.Ш.*) как на единственное, что может и должно объединить мир. Интернациональная революционная Доктрина — прочное всемирное бездуховное объединение» [1: с. 214], — заключает Д. Андреев. Ленин, по мнению Д. Андреева, хотя и был интернационалистом не на словах, а на деле, во многом, неосознанно, в силу условий диктата отсталой социальной действительности, был осуществителем темной миссии, но он глубоко верил в то, что его деятельность направлена на благо человечества, слишком искренне впитал в себя демократические идеалы предыдущих поколений, был очень интеллигентен и не склонен к тирании.

Таким образом, на примере приводимого Даниилом Андреевым метаисторического материала мы сталкиваемся с иной интерпретацией известных фактов истории, в которой автор убеждает нас, что исторические процессы инициированы процессами невидимой, трансфизической реальности, являются отражением борьбы, идущей на разных уровнях разумного Космоса, цель эволюции

которого — одухотворение материи, доведение ее до качества пластичности воли Духа, и достижение мировой гармонии — т. е. единства в лоне Единой Жизни.

У человечества всегда есть выбор, по какому пути двигаться, кому служить — Богу или сатане, оперируя методами старого социологического мышления или нового, космического; отчетливо различать между «Божиим» и «ке-саревым». Ведь исторические потрясения, кризисы — это всегда испытание на прочность человеческой природы, переоценка ценностей, ускорение развития и подтверждение зрелости сознания. Д. Андреева можно считать последователем Вл. Соловьева, который писал о том же выборе в своей пророческой антиутопии «Повесть об Антихристе».

Космизм как вектор эволюционного мышления становится частью национальной идеи России. Кстати, вождь Русской революции это понимал.

Литература

1. Андреев Д. Роза Мира. М.: Товарищество «Клышников-Комаров и К», 1992. 282 с.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: АСТ, 2004. 336 с.
3. Соловьев Вл.С. «София» // Соловьев Вл.С. Пол. собр. соч. и писем: в 20 т. Т. 2: 1875–1877. М.: Наука, 2000. 394 с.

Literatura

1. Andreev D. Roza Mira. M.: Tovarishhestvo «Kly'shnikov-Komarov i K», 1992. 282 s.
2. Berdyayev N.A. Sud'ba Rossii. M.: AST, 2004. 336 s.
3. Solov'ev Vl.S. «Sofiya» // Solov'ev Vl.S. Pol. sobr. soch. i pisem: v 20 t. T. 2: 1875–1877. M.: Nauka, 2000. 394 s.

N.A. Shlemova

Metahistorical Sense of the Russian Revolution of 1917

In the article the author makes an attempt of a transphysical look at the Russian revolution from the perspective of the process of cosmic evolution, causing the earth's history.

Keywords: metahistory; spiritual, material, intellectual values; multilayer being; the powers of light and the powers of chaos; revolution – evolution.



НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

М.Е. Попов

Ценностный потенциал социокультурной интеграции и проблемы разрешения конфликтов идентичностей на Северном Кавказе

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к анализу социокультурной интеграции как инструмента конструктивного разрешения региональных конфликтов. Акцентируется внимание на исследовании ценностного потенциала интеграции к деэскалации этнической напряженности и трансформации конфликтов идентичностей на Северном Кавказе. Рассматриваются факторы конфликтов идентичностей, при этом подчеркивается дестабилизирующая роль политизации этничности. В качестве структурных условий роста этнической напряженности и ее перерастания в деструктивные идентификационные конфликты выступают социальные неравенства, экономическая поляризация, противоречия между системной модернизацией и социальной дезинтеграцией.

Ключевые слова: социокультурная интеграция; региональные конфликты; конфликты идентичностей; разрешение конфликтов; Северный Кавказ.

Проблема исследования социокультурной интеграции как инструмента урегулирования региональных конфликтов связана с решением следующих задач: 1) анализом взаимосвязи интеграции с конфликтом идентичностей; 2) выявлением структурных факторов эскалации этнической напряженности в северокавказском регионе; 3) концептуализацией интеграции в качестве метода конструктивного разрешения этнических противоречий на Северном Кавказе.

В современной России социокультурная интеграция характеризуется тенденцией к увеличению этнических контактов, размывающих культурные границы. Системная стабильность и безопасность полиэтнических регионов зависят от масштабов и уровня макросоциальной солидарности и гражданской интеграции. В этой связи первоочередное значение приобретает комплексный анализ социокультурной интеграции как процесса ценностной консолидации,

благодаря которому этносоциальные субъекты достигают высокого уровня гражданского самосознания и надэтнической идентификации.

Исследования ценностного потенциала социокультурной интеграции и анализ механизмов адаптации региональных сообществ к изменяющимся условиям российской модернизации являются одними из актуальных в теоретическом и практическом аспектах. Это обусловлено фундаментальным положением проблем интеграции в социальных науках, а также поиском новых ресурсов культурного самоопределения. По словам Н.М. Мамедовой, «проблема самоопределения человека в кардинально изменяющемся мире выдвигается в ранг основных философских тем современности. Формирование новых идентичностей, общностей, всплеск национальных движений обостряет проблему механизмов как социетального творчества, так и стабилизации. Происходящие процессы модернизации, угрожающие самобытности культур, все более органично включают в себя элементы культурного традиционализма» [4: с. 10].

Специфика региональных конфликтов как угроз и вызовов интеграции северокавказского социума заключается в том, что они протекают на фоне столкновения конкурирующих ценностей и идентичностей. Понятие ценностного столкновения уточняет концепт этнорегионального конфликта как конфликта идентичностей, подчеркивая системно-генетический характер данной объяснительной модели. В структурном отношении региональные конфликты идентичностей выступают следствием эскалации социальных неравенств и мобилизации этничности, угрожающих интеграционным процессам в полиэтничном сообществе.

Социальная дезинтеграция усиливает изоляционистские тенденции и регионализацию Северного Кавказа, порождает аномию, апатию, пассивность, а носителей радикальных идеологий подталкивает к этнополитическому и религиозному экстремизму. Актуализация антиконфликтных механизмов социокультурной интеграции связана с поисками надэтнической модели социальной консолидации, поддерживающей межэтническое сотрудничество и диалог. Интеграция как процесс продвижения гражданских ценностей, идентичностей, институтов, позволяющий этносоциальным субъектам взаимодействовать на основе принципов безопасности, справедливости, равноправия, становится основным методом разрешения региональных конфликтов идентичностей.

Теоретическая традиция исследования социокультурной интеграции связана с концептуальным противоборством теорий этнического конфликта, мультикультурализма, неофункционализма: противоречие заключается в трактовке сущности интеграции как способа деэскалации этнического конфликта и статуса этнических меньшинств в плюралистических обществах. При этом конфликтологи опираются на анализ конфликтной природы этничности, мультикультуралисты исходят из нормативности аскриптивной этнической идентификации, представители функционалистской парадигмы интерпретируют статус и права этнических групп с позиций равенства возможностей и императивности интеграции. Как отмечают Дж. Фирон и Д. Лейтин, полноценная теория конфликта должна объяснить, почему, несмотря на серьезные

напряженности, этнические отношения, основанные на мире и интеграции, являются более типичным явлением, чем крупномасштабное насилие [6: р. 220].

Необходимость стимулирования социокультурной интеграции в полиэтническом сообществе обусловлена ценностными и инструментальными причинами: с этической точки зрения создание интегрированного «общества для всех» является самоочевидной целью; структурные факторы интеграции связаны с необходимостью уменьшения культурных и социальных различий, ведущих к социальной фрагментации и оказывающих негативное воздействие на модернизационные процессы и предотвращение региональных конфликтов: социокультурная интеграция подразумевает формирование надэтнической идентичности.

Теория интеграции стремится к сочетанию концептов индивидуальной свободы и групповой лояльности как контрнарративов насильственной ассимиляции, что можно рассматривать в качестве движения к плюрализму и уважению к культурным различиям на индивидуальном и коллективном уровнях. В этнонациональной сфере социокультурная интеграция формирует рационально-коммуникативные механизмы гражданской консолидации на основе принципов равенства и справедливости. Социальная справедливость, создание «общества для всех» являются всеобъемлющей целью интеграции. Справедливость относится к социоемким принципам и ценностям, позволяющим социальным субъектам получать справедливую долю выгоды за справедливую долю ответственности в рамках совместной жизни в обществе. Концепции социальной справедливости определяют гражданское общество как наиболее желательное и достижимое при условии, если права и обязанности распределяются в соответствии с согласованными принципами равенства; это интегрированное общество, в котором социальные субъекты могут принимать участие в социальной, экономической и политической жизни на основе равенства прав и возможностей, справедливости и достоинства.

Политика социокультурной интеграции имеет ценностно-нормативной целью социальную инклюзию, подразумевая равные возможности и права для всех социальных субъектов: в результате реализации этой задачи социальная система становится более интегрированной, что предполагает равенство и улучшение жизненных стратегий. Критики интеграции обращают внимание на ее потенциальные негативные последствия, вызывающие в воображении репрессивный образ ассимиляционной политики и навязанного культурного единообразия.

В социально-политическом дискурсе проблемы интеграции могут быть обобщены следующим образом:

- 1) социокультурная интеграция имеет морально-ценностный императив и системную задачу, которые заключаются в социальном прогрессе в направлении к более справедливому и равноправному обществу;

- 2) в процессе социокультурной интеграции конфликтогенные факторы социальных неравенств и экономической поляризации могут быть смягчены за счет социального включения личностей и групп, ранее исключенных из определенных видов деятельности;

3) в стремлении к социальной инклюзии, универсализму, единообразию политика интеграции может нивелировать ценности мультикультурализма и принципы культурного разнообразия;

4) максимальная концентрация на нормативной цели социокультурной интеграции может препятствовать возникновению политических конфликтов.

Социокультурная интеграция снижает этническую напряженность на Кавказе, что связано с высоким уровнем солидарности и безопасности, ослаблением этнической мобилизации и редукцией негативной стереотипизации «других» в качестве «этнических врагов». Анализируя статус этничности в динамике региональных конфликтов, необходимо указать на связь групповых идентичностей с ценностями традиционных обществ, в которых гражданское самосознание и индивидуализм не играют заметной роли.

Региональные конфликты идентичностей — следствие реактуализации и радикализации политизированной этничности. Анализ взаимосвязи эскалации этнической напряженности и роста конфликтующих идентичностей приводит к мысли о деструктивном воздействии на региональную безопасность факторов этнической мобилизации и культурной интолерантности. По словам В.А. Ачкасова, «этнополитический конфликт — это не только вооруженное или политико-правовое противостояние, это конфликт различных историософий, исторических и культурных ценностей и символов» [1: с. 75].

Это порождает феномен «конкурирующих культурных и исторических традиций»; чаще всего это противостояние национальных или этнических традиций в рамках многонационального социума, борьба за «историческое наследие» (конструктивисты, например, пишут о том, что не существует объективных исторических фактов, они изменчивы и, по сути, являются продуктом интерпретации тех, кто имеет большие или меньшие права на их легитимную номинацию) или конфликты между традициями представителей различных социальных групп. «Возможны острое соперничество и религиозных, и этнических традиций в мультиконфессиональном или мультиэтническом обществе, противостояние региональных традиций, борьба за определение смысла конфликта и установление его причин и т. д.» [1: с. 75].

Зачастую подобная «война интерпретаций», борьба с помощью той или иной выборки исторических фактов, становится прологом к острым межгосударственным политическим конфликтам, как это случилось перед 1-й Чеченской войной.

Впервые термин «конфликты идентичностей» появляется в работах Дж. Бертона и Дж. Ротмана в 1990-е годы. Дж. Бертон рассматривает коллективную идентичность как одну из базовых потребностей человека; при этом угроза идентичности воспринимается группой как одна из основных угроз безопасности. Более того, Дж. Бертон в качестве ключевых выделяет две потребности: потребность в идентичности и потребность в безопасности; по мнению Дж. Ротмана, важнейшими атрибутами конфликтов идентичностей являются их иррациональность, глубокая субъективность и неуправляемость [5: с. 21].

Мотивы участия этнических групп в конфликтах идентичностей будут во многом влиять на перспективы их исхода; ради удовлетворения своих

материальных интересов люди вряд ли станут сознательно рисковать жизнью. В конфликтах идентичностей участие сторон имеет выраженный характер жертвенности, а не неизбежного риска: готовность нести жертвы ради идентификационных и ценностных идеалов эмоционально переживается, осознается и вербализируется участниками конфликтов. Эскалация этнической напряженности происходит в том случае, когда этнокультурная группа склонна воспринимать себя как «жертву» ценностных притязаний со стороны «других» групп. «Если мы хотим добиться успеха в исследовании причин конфликтов идентичностей, — отмечает Дж. Ротман, — мы должны начать с определения, которое приведет к ценному теоретизированию и конструктивным методам разрешения. Мы рассматриваем идентичность как самовосприятие, наполненное культурной формулой» [7: р. 39]. Культурная идентичность становится «идеологической базой» участников конфликта, наполненной персональными, групповыми и межгрупповыми эмоциями, ценностями и смыслами.

Конфликты идентичностей опасны тем, что в их генезисе и динамике социальная неудовлетворенность будет с высокой степенью вероятности политизирована; воздействие установок к экстремизму и насилию состоит в том, чтобы сконцентрировать агрессивный потенциал в точке этнической интолерантности и конфессиональной непримиримости. Величина насилия в конфликтах идентичностей детерминирована интенсивностью этнической напряженности и социальной неудовлетворенности, а также масштабами институциональной поддержки и мобилизации, являющимися условиями открытого противостояния.

Конфликтогенность интолерантной этничности обусловлена негативной стереотипизацией «других». Культурные различия не приводят к неизбежным конфликтам идентичностей, формируя предпосылки к социокультурной интеграции и гражданскому диалогу; однако, когда этноконфессиональные различия политизируются и интерпретируются как угрозы безопасности, возникают трудноразрешимые конфликты идентичностей. По мнению А.В. Глухой, «ресурсы диалогичности (институциональные, коммуникативные, интеллектуальные, психологические) являются важным показателем цивилизованного общества, его способности к устойчивому демократическому развитию. При этом под диалогичностью понимается общественная открытость (прежде всего политических структур), стремление к взаимодействию культур и их носителей, развитость дискурсивных технологий, коммуникативная толерантность. Диалогичность — это вместе с тем свойство, умение субъектов взаимодействия согласовывать свои интересы, обмениваясь ценностями своей культуры, своего видения ситуации и конструктивного решения общих проблем» [2: с. 11]. В случае возникновения сложностей с согласованием интересов диалог позволяет поддерживать взаимоотношения между своими участниками, не обязательно при этом договариваясь.

Структурными условиями эскалации этнической напряженности и ее перерастания в трудноразрешимые конфликты идентичностей являются социальные неравенства, экономическая поляризация, кризис гражданской идентичности. Основной источник конфликтов идентичностей на Северном

Кавказе — противоречие между системной модернизацией и социальной дезинтеграцией. Эти конфликты затрагивают экзистенциально значимые коллективные ценности и групповые идентичности, поэтому участники эмоционально вовлечены в идентификационные конфликты; в силу эмоциональной заряженности и иррациональности конфликты идентичностей перестают быть средством преодоления социальных фрустраций и становятся деструктивной самоцелью: политизация этничности и негативные культурные стереотипы в восприятии «других» играют ключевую роль в инициации таких конфликтов.

При обсуждении антиконфликтогенных механизмов социокультурной интеграции на Северном Кавказе необходимо учитывать следующее. Во-первых, социокультурная интеграция — это политический проект, содержание которого в значительной степени определяется проблемами обеспечения безопасности полиэтничного российского общества. Во-вторых, развитие северокавказского региона после окончания вооруженных конфликтов показывает недопустимость ориентации на изоляционизм той или иной этносоциальной системы в рамках единого политического пространства.

Социокультурная дезинтеграция, вызванная затяжными региональными конфликтами, на ценностном и идентификационном уровне общественного сознания может быть преодолена целенаправленным культивированием мировоззренческого плюрализма и этнической толерантности. По словам Е.А. Кублицкой, «конфессиональная и национальная исключительность становятся специфическими чертами, укрепляющими как религиозную, так и этническую идентичность. Развитие толерантных отношений в полиэтничном и поликонфессиональном регионе имеет особое значение. Основная суть толерантности — терпимость к «чужому», «иному» в российском государстве — неотъемлемая черта демократизации общества. Развитие этих отношений в наибольшей степени зависит от уровня терпимости населения в национальной и конфессиональной сферах» [3: с. 97]. В северокавказском социуме стратегия интеграции должна строиться не на ассимиляционной политике и подавлении различий, но на принципах макросоциальной солидарности и межэтнического сотрудничества.

Интеграционные задачи обеспечения региональной безопасности и преодоления этнических противоречий в их наиболее деструктивной форме — конфликтов идентичностей — носят системный общероссийский характер. Социокультурная интеграция в этом аспекте должна выступать в качестве инструмента конфликтного предупреждения — проактивного воздействия на конфликтную среду путем структурных трансформаций и рационализации этнических противоречий.

Литература

1. Ачкасов В.А. Этнополитический конфликт как следствие этнизации социальных проблем // Политэкс. 2013. Т. 9. № 2. С. 70–82.
2. Глухова А.В. Гражданский диалог как механизм формирования публичной политики: современные тенденции и проблемы России // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. 2015. № 3. С. 11–20.

3. *Кублицкая Е.А.* Конфликтный потенциал межнациональных и этноконфессиональных отношений // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2013. № 1. С. 97–105.
4. *Мамедова Н.М.* Традиция и культурная идентичность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Философские науки». 2016. № 1 (17). С. 10–36.
5. *Попов М.Е.* Конфликты идентичностей в посттрадиционной России: общероссийский и региональный аспекты. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. 21 с.
6. *Fearon J., Laitin D.* Explaining Interethnic Cooperation // The American Political Science Review. 1996. Vol. 90. N 4. P. 210–232.
7. *Rothman J.* Resolving Identity-Based Conflict: In Nations, Organizations, and Communities. San Francisco, 1997. 39 p.

Literatura

1. *Achkasov V.A.* E'tnopoliticheskij konflikt kak sledstvie e'tnizacii social'ny'x problem // Polite'ks. 2013. T. 9. № 2. S. 70–82.
2. *Gluxova A.V.* Grazhdanskij dialog kak mexanizm formirovaniya publichnoj politiki: sovremenny'e tendencii i problemy' Rossii // Vestnik VGU. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sociologiya. 2015. № 3. S. 11–20.
3. *Kubliczkaya E.A.* Konfliktny'j potencial mezhnacional'ny'x i e'tnokonfessional'ny'x otноshenij // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya. 2013. № 1. S. 97–105.
4. *Mamedova N.M.* Tradiciya i kul'turnaya identichnost' // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Filosofskie nauki». 2016. № 1 (17). S. 10–36.
5. *Popov M.E.* Konflikt'y identichnostej v posttradicionnoj Rossii: obshherossijskij i regional'ny'j aspekty'. Stavropol': Izd-vo SGU, 2011. 21 s.
6. *Fearon J., Laitin D.* Explaining Interethnic Cooperation // The American Political Science Review. 1996. Vol. 90. N 4. P. 210–232.
7. *Rothman J.* Resolving Identity-Based Conflict: In Nations, Organizations, and Communities. San Francisco, 1997. 39 p.

M.E. Popov

Axiological Potential of Sociocultural Integration and Problems of Resolution of Identity-based Conflicts in the North Caucasus

This article is devoted to research main theoretical approaches to analysis of sociocultural integration as a tool for constructive resolving regional identity-based conflicts. The author's attention is focused focuses on the research of axiological potential of sociocultural integration for de-escalation of ethnic tensions and transformation of conflicts of identities in the North Caucasus. The author considers the factors of the identity-based conflicts and by the way emphasizes destabilizing role of the politicization of ethnicity. Among the structural conditions of the growth of ethnic tensions and its escalation into destructive identity-based conflicts are social inequality, economic polarization, contradiction between the system modernization and social disintegration.

Keywords: sociocultural integration; regional conflicts; identity-based conflicts; conflict resolution; the North Caucasus.

В.П. Максимович

Творческая личность в конституировании социокультурной традиции (к вопросу становления белорусского национального эстетического канона)

В статье рассматривается роль творческой личности как носителя самоценной духовности в конституировании социокультурной традиции Республики Беларусь, соотношение традиций и инноваций в процессе художественного познания реальности. По мнению автора, складывание национального эстетического канона во многом происходит посредством избирательной трансформации инокультурного опыта в пределах собственной автономной художественной системы на примере творчества белорусского поэта и писателя Максима Богдановича (1891–1917).

Ключевые слова: культуротворческая интенция; традиция и инновация; универсум культур; поэтический канон; поэзия М. Богдановича.

В последнее время исследователи все чаще, и не без оснований, делают акцент на раскрытии внутренней сущности личности, тесно увязывая ее с когнитивными структурами сознания, способностью задавать и формировать ценностные ориентиры, выстраивать довольно разветвленную систему отношений в пространственно-временном континууме. «Человек как субъект, — отмечает А.В. Брушлинский, — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности» [3: с. 31]. Именно от человека — конкретного носителя, воспроизводителя и интерпретатора — зависит адекватная, полноформатная передача и сохранение всего универсума культуры с бесконечным разнообразием его уровней, форм, видов и т. д. Сам акт трансляции (равно трансмиссии) культурной традиции понимается не только как передача, усвоение социального опыта, знаний, представлений, верований, норм, аккумулированного фонда «культурных артефактов», системы оценочно-интерпретативных суждений о мире, которые можно отнести в разряд эмпирических категорий, имеющих явно выраженную интегральную социальную интенцию. Существует, на наш взгляд, необходимость более дифференцированного, комплексного подхода к определению механизма субстанцирования традиции, непосредственно связанного с субъективным фактором, а именно человеком как сознательным созидающим существом и субъектом познания и действия.

Иначе говоря, объективированное, предметно-объектное содержание традиции с необходимостью дополняется фактором человекообразным, становясь в итоге духовно и личностно значимым, что дает основание говорить о традиции как о многоуровневой, многоступенчатой, сложно организованной, многопланово дифференцированной целостности, имеющей социоантропогенную направленность. Именно с человеком как носителем живой активности и субъектом осознанной деятельности связана перманентно воссоздаваемая, возобновляемая сущность традиции. Благодаря этому и происходит «превращение “косной материи” в деятельность, которая не исчерпывается ни предзаложенными свойствами предмета, ни той формой движения, которую они обуславливают. Должен вмешаться субъект, способный обратить материальные предпосылки действия в объект своей целенаправленной деятельности, чтобы раскрыть во внешнем предмете свойства, присутствующие в нем лишь в виде возможности», пишет Э.В. Сайко [5: с. 25].

Человек в силу своей осознанной и целеполагающей деятельности становится субъектом социокультурного действия, носителем особой культуротворческой интенции, придавая традиции особый антропологический статус. Наиболее всего это проявляется в процессе коммуникации, в связи со спецификой деятельности человека, в которую он включен с учетом его определенно выраженной профессиональной, религиозной, культурной, национальной и иной идентификации. «Человек традиции, — в этой связи замечает В.В. Малявин, — никогда не индивид, но всегда как бы сверхиндивидуальная сущность двух лиц: учителя и ученика, предшественника и последователя, отца и сына. <...> Наследуется в традиции, разумеется, не только некое предметное содержание опыта, не идеи или понятия, не образы или ощущения, но самое качество переживания, опыт “жизни поверх жизни”, “жизни изобильной”... извечно оживляемой и всегда другой» [4: с. 30]. И это лишний раз подтверждает тот факт, что человек является центральным звеном в духовной трансмиссии социокультурного опыта, в системе и общественных, и межличностных отношений.

Именно в субъекте, носителе традиционной культурной парадигмы, происходит накапливание и кристаллизация (равно материализация) духовного опыта в различных своих стереотипных и модельно-программных формах и проявлениях. Речь идет не просто о факте формального «родового» наследования, преемственности, но о наследовании самой модели смыслопостижения, смыслодействия, смыслоразличения через призму национально-менталитета. «Косная (равно генная) материя» традиции как бы формирует собственно алгоритм внутреннего действия, деятельности и развертывания системно значимых связей, отношений, открывающих возможность для раскрытия потенциальных возможностей личности.

Традиция помогает организовать, «обставить» духовное пространство человека, сделать его более комфортным, упорядоченным, уравновешенным, позволяющим жить в согласном взаимодействии с окружающей средой. При этом она подспудно сдерживает, сбавляет спонтанные, трудно контролируемые

инстинкты, желания, агрессию, тем самым внутренне дисциплинируя человека, способствует сохранению душевной цельности и равновесия, взвешенному контролю действия и поступка. Невзирая на это, традицию никак нельзя отнести в разряд некоего директивного предписания, нормы, «закона», регламентирующих отношения человека и общества и предписывающих целый ряд ограничений, допущений, рекомендаций, которыми он должен руководствоваться. Традиции чуждо декларирование, императивность, ограничивающие свободу выбора и волеизъявления в силу того, что это — по своей глубинной сути — духовный инструмент, позволяющий поддерживать генетическую программу саморазвития, самоусовершенствования. Традиционный духовный тезаурус помогает обустроить духовное пространство, способствуя тем самым духовному возвышению, возмужанию. Он служит гармонизации, упорядочиванию, согласованности разных органов единой живой системы — личного и сверхличного, единичного и всеобщего, выступает в качестве действенного условия для подлинного взаимопонимания личностей, их консубстанциальности. Кроме того, он способствует восприятию сферы чувственности «другого» (сенсорных полей), т. е. осуществлению своеобразного синергетического сближения. Это незаменимый фактор внутреннего роста, способный вывести человека на иную, более высокую ступень духовного прозрения, открыть путь к познанию глубинной сущности вещей, ощутить подлинную радость от осознания своего живого участия в жизни — радость человеческого общения.

На уровне идеального сознания традиция как бы латентно, имманентно содержит в себе «просветительскую» целевую программу, содержащую определенный реестр навыков, знаний и представлений, включая социокультурные установки и ментальные архетипы. Все они актуализируются, проявляют себя прежде всего на уровне личностного восприятия, переживания, вчувствования. Главное, чтобы эти связи не заменялись формальной коммуникацией, не виртуализировались, не профанировались. Иными словами, чтобы общение не приобретало механистический характер, а было тесно связано с психолого-суггестивными, релаксационными стратегиями.

В этом контексте новое методологическое значение обретает теория архетипов коллективного бессознательного К.Г. Юнга. Именно архетипы, проявляющие и обнаруживающие себя на уровне бессознательного, формируют содержания наследования, усвоения и трансмиссии жизнеприобретенного опыта. Благодаря этому у людей появляется возможность сохранять и укреплять свою национальную идентичность, самоидентичность на протяжении исторически продолжительного отрезка времени. С архетипами связана и восстановительная способность культуры, ее регенеративный потенциал. В данном случае не имеется в виду собственно процесс механического замещения, возобновления недостающих элементов, утраченных или ослабивших свое значение в ходе культурно-исторической редукции. Подобная регенерация предполагает и в известной степени модернизацию элементов, символов и моделей традиции с учетом ее социально-динамической природы, возможности адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

Известный русский философ П.А. Флоренский неспроста уделял большое внимание «генеалогическим отношениям», «концепции родословия». И в данном случае важна роль главы рода — охранителя и транслятора традиции, обладающего строго организованной конституцией, соответствующими личностными характеристиками, что в наибольшей степени влияет на степень полноты охвата транслируемого материала, подлинной традиции. В данном случае важна природная, внутренняя сущность учителя как передающего, вещающего субъекта, образующего возле себя особый — ментально значимый мир, мир отношений, усиливающий возможность осознать себя его органической, неразрывной частью. Степень усвоения во многом обусловлена моментом эмпатии (сопереживания, вчувствования), что делает традицию как бы непосредственно осязаемой, живой.

Именно присутствие личности учителя, наставника, предводителя рода позволяет усваивать и воспроизводить глубинную, системную сущность традиции, осознать ее миссионерскую и жизнестойкую силу, быть уверенным в ее несокрушимости. Это методологически и мировоззренчески важный момент, потенциально способный создать эксклюзивную личностно-эмоциональную, духовную ситуацию, которая как нельзя лучше призвана служить усвоению и регенерации культурных символов и архетипов, поведенческих (адаптационных) и ценностно-мировоззренческих ориентаций, позволяющих легче ориентироваться в исторически изменяющемся, динамически развивающемся обществе.

Ясно, что в основе традиции лежит передача строения внутреннего духовного акта, напрямую связанного с переживанием возвышенного, с умением вступать в диалогические отношения. Особенную значимость данное обстоятельство приобретает в ситуации нарастания мировоззренческого кризиса, «обмельчания масштаба человеческой личности».

Важно при этом заметить, что не всякая диалогичность призвана способствовать обогащению традиции, выступать в качестве ее благодатного зерна, могущего дать здоровые всходы. Любая потенциально возможная форма сопричастия, соприложения к традиции должна иметь позитивную обращенность — мироустроительную, миротворительную. Необходимым условием достижения по-настоящему действенного, синергического эффекта при соприкосновении с традицией как целостности, не сводимой к составляющим ее частям и имеющей отношение к когнитивным структурам, является установка на гармонизацию, слаженность, упорядоченность, что в итоге оказывает положительное влияние на эмоционально-психологическое состояние человека.

Достигнуть органической, пневматологической (пнематология — от *греч.* *pneuma*, дух) связи с традицией возможно прежде всего в результате овладения профессиональным мастерством, приобретения устойчивых навыков в разных областях творчества, спорта, образования, воспитания и т. д. Это убедительное свидетельство того, что традиция как духовная эманация не догма, не застывший, закоряченный экспонат, а живой организм, способный к диалектическому развитию, усовершенствованию, гармонизации посредством развития творческого

потенциала человека. Возобновление, «воспроизведение» традиционных форм происходит как путем повторения, так и творческого видоизменения, обновления (откровения). Эти формы диалектического подхода подметил П. Флоренский, говоря о копиистах, тиражирующих добытый в истории канон, и о создателях и обновителях канона, духовидцах, получающих откровение и транслирующих его в тело традиции, а через него далее, — в «мир» [6: с. 87].

Художественными средствами в чем-то схожая ситуация описана в стихотворениях М. Богдановича «Летаписец» и «Пераписчык». К постижению «истории» оба героя идут разными путями: первый — путем идентичного сохранения образца, канона, второй — путем творческого усвоения, «приукрашивания» материала, создавая в итоге новое качество традиции. Но оба в конце концов становятся единомышленниками, строителями, законодателями Традиции в самом высоком значении этого слова. Свою задачу летописец видит в том, чтобы рассказать о том, «Што тут чынілася ў даўнія гады, / Што думалі, чаго жадалі мы тады, / За што змагаліся, як баранілі веру, — / Хай звездаюць усе патомкі праз паперу!» [1: с. 86]. Гарантией того, что все оставленные летописцем свидетельства прочтут потомки, является его признание: «І бачанаму мной — я годны веры сведак» [1: с.86], которое он делает с чувством пеподдельной гордости, выполняя свой гражданский долг, свою историческую миссию.

Для переписчика первостепенное значение приобретает не сам факт механического переписывания, а процесс его художественно-эстетического оформления, своеобразной художественной транскрипции, перевода, где важно все: цвет, окаймровка букв, «спляценні завіткоў», «шматфарбныя застаўкі і канцоўкі». Он — настоящий художник, творец, демиург, для которого сама эстетика слова приобретает не просто содержательное, а смыслодержательное, концептуальное значение, в котором объективно заложены основания традиции. По утверждению Т. Чабан, М. Богданович ставит здесь важную проблему — «проблему нацыянальнай адметнасці мастацтва, без якой творы будуць не “живой красой”, а толькі халоднай мёртвай копіяй...» [7: с. 493].

Произведением, которое носит поистине манифестирующий характер, где ставятся вопросы сущности и назначения искусства, осмысливаются соотношения формы и содержания, взаимодействия в творческом процессе традиции и новаторства, может служить «Апавяданне аб іконніку і залатару...». В нем в стилизованной форме развиваются идеи предыдущих стихотворений М. Богдановича. В центре диалога героев «рассказа» — та же проблема соотношения традиции и инновации, канонического и идущего в разрез с общепринятым образцом. Иконник Роман Якубович — сторонник традиционализма, который связывается с неизменностью, консервативностью формы выражения, с буквальным следованием принятому канону. Золотарь Антон Корж, наоборот, сторонник искусства новаторского, экспериментального, что является, по его мнению, свидетельством настоящего художественного таланта. Основным камнем преткновения в их споре является вопрос допустимости/недопустимости нововведения в принятый, освященный традицией

канон. Если Якубович позиционирует себя непреклонным приверженцем старого, унаследованного, консервативного, то позиция Коржа более гибкая, взвешенная, в которой недвусмысленно усматривается его одобрение поиска и эксперимента в области формы и содержания.

«...Не варт... рэч якую-небудзь толькі таму ганіць, што яна для нас за навіну прызнацца павінна. Бо ўсё тое, што цяпер навіною завецца, праз час які старыною мае быць, для людзей усіх станаў — звыклай, а ўшанавання і абароны годнай», — утверждает Корж. Симптоматично, что критерием высокой художественной ценности произведения искусства, согласно убеждению Коржа, выступает красота, прекрасное («краса»). Вот почему он твердо убежден в том, что «вартасць малюнка толькі ад характава ў выкананні яго залежыць...» [2: с. 62].

Своими произведениями классик белорусской литературы поставил вопрос о соотношении традиций и инноваций в художественном творчестве, акцентируя внимание на методологической значимости этой проблемы в процессе художественного познания реальности. Согласно художественной концепции поэта инновации представляют собой необходимое слагаемое творчества, его органическую часть. Инновационные, новаторские вкрапления, по мысли автора, не являются проявлениями разрушительных интервенций, а выступают в качестве носителей художественной ценности, одним из способов моделирования новой художественной реальности. Они, наряду с традицией, составляют двуединный процесс создания художественного произведения, придающего последнему смысловую и эстетическую ценность.

Очень показательным, что в творчестве М. Богдановича со всей очевидностью обнаруживается присутствие многочисленных контекстов и культурных эпох, что можно отнести к одной из форм инновационных художественных трансформаций. Античная и национальная мифология, классические традиции мировой поэзии, новые этико-философские открытия литературы рубежа XIX–XX вв. — все это и многое другое формировало общую мировоззренческую и эстетическую систему белорусского поэта. Своеобразно трансформируя и комбинируя известные и малоизвестные мотивы, сюжеты, темы, приобщая их к потребностям собственной литературы, Богданович оставляет за собой право на субъективное восприятие и трактовку их смысла, делая едва уловимые зашифрованные указания на первоисточники. Подобными знаками-распознавателями становятся не только эпиграфы к некоторым стихам.

Внутреннее сходство и смысловая близость поэзии Богдановича с темами, мотивами, наконец, идеями мировой, и прежде всего русской литературы, наблюдается даже на уровне поэтики, самой формы стиха, идентичности «стилевого мышления». И в этом выразило себя не только стремление показать жизнь во всей ее многогранности и гармоничности, направить внимание на весомость, значимость и неповторимость созданных человеком эстетических ценностей. Главный смысл усилий поэта, по словам Т. Чабан, заключался в том, чтобы раскрыть, засвидетельствовать свою индивидуальность, свое на удивление развитое чувство индивидуальности, уникальность своей судьбы, неповторимость духовного мира

[7: с. 470], «магическое ощущение причастности к мировой тайне». М. Богдановича ничто так не привлекало и не волновало, как загадка души человека и своей собственной души. Распознать ее глубинный, сокровенный смысл или хотя бы приблизиться к его разгадке — было заветной мечтой поэта.

Основным творческим принципом поэта было стремление к универсализму, космополитизм («космос культуры»), свободное использование всех мыслимых образов, мотивов и традиций мировой культуры. Художник оригинального таланта, Богданович сумел мастерски синтезировать на национальной почве культурные достижения разных народов, поднять искусство белорусского слова к лучшим образцам мировой литературы, открыть широкие магистрали для идейно-эстетического возвышения белорусской поэзии. «Космополитизм» поэзии Богдановича — это одна из ступеней на пути постижения национального духа. Но это и важное условие постижения целостности бытия, творения подобного «образа мира» в себе, путь возвращения к себе на более высоком духовном уровне.

Поэт целенаправленно отбирает поэтические формы, ранее не известные белорусской поэзии. Белорусское Средневековье, Античность, Ренессанс, рококо, готика, сербская, украинская, японская, скандинавская, испанская и другие традиции нашли свое заметное место в художественной практике Богдановича. В использовании различных художественных доктрин, целых культурных пластов он нисколько не уступает модернистам, для которых не существовало никаких культурных, временных или пространственных барьеров. Однозначным остается одно: мировоззрение М. Богдановича формировалось под влиянием различных причин и факторов, которые находились не только в тесной взаимообусловленности, но иногда и в резком контрасте. основополагающим моментом в творческой эволюции поэта можно считать своеобразный мировоззренческий синергизм, который заключался в психологической адаптации культурного опыта человечества на новой жизненной основе, — синергизм, охватывающий самые разные направления его духовных и эстетических поисков. Сложная и разветвленная система ассоциативных связей и заимствований превращает поэзию Богдановича в своего рода антологию человеческой истории и культуры, позволяет осуществить эстетическую полноту поэтической свободы в пределах даже самого узкого культурно-исторического канона.

Поэт обладал способностью увидеть близкое, родное себе в других культурах, найти всегда там отклик для своей души. Чуткость к «чужому» как своему, диалогичность — характерная особенность его поэтики, художественного мышления, творческого стимула и способа восприятия традиций. Думается, в данном случае как нельзя лучше подходит выражение «причаститься мировой культуры», что адекватно характеризует отмеченный феномен, основанный на идее соучастия, соотнесенности, аналогии и непосредственно связан с более общей идеей культурного созидания. Подобный творческий полифонизм, как это ни парадоксально, продиктован в большой степени трагическим видением мира, что влечет за собой не столько смену, сколько принятие существующего положения вещей.

М. Богданович является приверженцем символического поэтического канона, созданного на основе художественного синтеза разных культурных миров, образцов мировидения и мироощущения. Неспроста картины, созданные его творческой фантазией и имеющие в основе своей мистическую, символическую направленность, сродни поэтическому откровению, воплощающему духовный мир бытия. Для Богдановича не имеет большого значения, что становится предметом его художественных рефлексий — мир предметный, реальный или мир выдуманный, созданный его фантазией, или почерпнутый из разных книжных источников. Оба они обладают одинаковой степенью *реальной представленности, внушительности* в виду того, что имеют субъектно-субъективную природу своего происхождения.

Если экстраполировать философские воззрения ранее упомянутого нами русского религиозного мыслителя П. Флоренского на природу творчества, то художественное наследие М. Богдановича можно представить в виде символического иконостаса, который объединяет в себе эти два мира (видимого и невидимого). Поэт творит по законам иконописной традиции, в которой нет ничего случайного, и каждый образ (и даже мельчайшие детали его) заключает в себе определенный символический смысл. Вот почему для него так важна идея синтеза, объединяющей органической связи узнаваемого, реально существующего универсума культур.

Книга М. Богдановича «Венок» строится по принципу откровения, где каждый искушенный читатель как бы идентифицирует свой духовный опыт, выверяет его по нему и восполняет утраченные и недостающие звенья с его помощью. Можно предположить, что Богданович ставил себе утопическую задачу создать соборный поэтический канон разных культур и цивилизаций, который сочетал бы и примирял в себе эти культуры. Как и Флоренский, Богданович искал соответствия, которые могли бы свидетельствовать о едином «корневом» начале становления мировой духовной культуры. Тем самым он подчеркивал идею *духовного единства человеческих культур и священных историко-культурных символов*, застывших в канонических формах. Вот почему и в самой книге «Венок» так сильно каноническое начало, где явственно проступает желание поэта создать поэтический «канон канонов», заключающий в себе тезаурус всей культуры и замыкающий на себе весь ее смысл, который способен бесконечно обогащаться новыми интерпретациями.

Как на одну из самых главных особенностей поэзии М. Богдановича исследователи указывают на ее связь с новейшими открытиями мировой литературы, причастность к универсалистской парадигме творчества. Это проявляется прежде всего в подчеркнутым рационализме, интеллектуализме его поэзии, в трансформации образных моделей разных эпох, тотальном панэстетизме, культе Красоты. Поэт сознательно обращался к классически-совершенной (парнасской), почти рафинированной поэтической форме стиха. Все это лишний раз свидетельствует о новаторском, универсальном характере его поэзии, позволяет глубже постичь роль поэта в развитии национальной литературы.

При осязательном влиянии различных художественных стилей и школ, направлений и течений, эстетик и форм поэзия самого Богдановича выглядит довольно стройной, четко структурированной системой, где есть своя художественная логика, оправданность, завершенность, где самые разнообразные историко-культурные феномены соединяются в завидное единство, в высокое эстетическое совершенство. Богданович является настоящим примирителем противоположностей. В лице белорусского апологета «красы» счастливо сочетались экуменистический и универсальный дух. Проявлением экуменистических устремлений выступает и попытка поиска объединительного начала в сфере чувства, идеала, даже если этот идеал находится в отдаленной ретроспективе, обладающей тем не менее большой энергетической притягательностью, коммуникативной жизнеспособностью. Это объединяющее начало Богданович видит не в религиозном, божественном, а в открытой культурной секуляризации «божественной святости», в приобретении ею конкретного, «телесного», близкого — осязательного смысла, который создается благодаря настоящей, живой, а не эфемерной общности чувств.

Духовное просветление возможно через любовь и красоту, данных человеку в чувствах. Богдановичевская *«высокая краса»*, *«живы абраз ядыны»*, *«выгляд мацеры ды з воблікам дзяўчыны»* не имеют ничего общего с какими бы то ни было абстрагированными догмами, с «имманентной трансцендентностью». Поэту близок и дорог мир жизненной, земной гармонии, материально существующий «здесь и сейчас», пусть и в далеко не совершенном виде, глубоко прочувствованный, увиденный в реальной жизни идеал, благодаря которому происходит преобразование, видоизменение духовного мира поэта. Богдановичевская «краса и сила» рождается с непоколебимой и радостной жизнеутверждающей надеждой на вечное созерцание земного, не эфемерного очарования, — очарования в пределах обычной повседневной — чувственной — жизни, без нагнетания искусственного аскетического напряжения. Она обладает непреходящими свойствами, имеющими в своей основе гармоническое начало и находящимися в тесной связи с ценностно-смысловыми и смыслообразующими концептами национальной традиции.

«Краса и сила» — это название одноименной статьи Богдановича. По сути, в ней определенным образом закодирована взаимозависимая связь философских категорий «эстетическое и этическое», «чувственное и духовное». Более того, само название невольно тяготеет к сфере внутренней духовной экзистенции личности, составляя ее базисный центр. В самом названии как бы гармонично слиты воедино противоположные сущности в соответствии с поэтическим душевным строем, мироощущением поэта, что обнаруживает в нем человека чувственного, в чем-то сентиментального, открытого, для которого стало правилом доверять голосу внутреннего побуждения. Вообще же, «краса и сила» воспринимаются не просто как поэтическая формула, знак наивысшего совершенства, гармонии, но, что не менее важно, и как момент возвышения человеческого духа, когда человек может предстать во всем своем духовном

величии. Само название можно квалифицировать как основу и путь духовного и физического раскрепощения и возвышения человека красивого, здорового, целеустремленного, не знающего границ для своего самоусовершенствования.

Закрепляя за творческой личностью право на творческий эксперимент, который потенциально содержит в себе инновационные признаки, М. Богданович тем самым, по сути, признавал за ним и право быть основоположником традиции. Задействование, притяжение в сферу культуротворчества инновационных техник, их активное тиражирование в многочисленных контекстах создает предпосылки того, что со временем созданный инновационный артефакт войдет в живую ткань культуры, способствуя обновлению ее ценностно-смыслового ядра. Совершенно понятно, что для того, чтобы стать традицией, имеющей все шансы приобрести довольно внушительное распространение среди носителей определенного ментального и социокультурного кода, инновация должна соответствовать условию включенности в историко-культурный контекст, стать частью целостности, придающей ей общезначимый статус. А для этого она должна обладать огромным внутренним потенциалом, выражающим свойство «сознательного бытия» и имеющим все предпосылки для созидания новой социокультурной реальности или, по меньшей мере, быть ее важной структурообразующей частью.

Как мы не единожды подчеркивали, новое рождается на перекрестье, на границе схождения/расхождений — ослабления старых связей и усиления новых, притяжения в сферу актуального опыта наличествующих инородных сегментов, деталей, форм с целью их смыслового переформатирования в условиях актуальной культуры. Присвоение это обусловливается наличием потенциальной возможности понимания этой «формы» представителем традиционной культуры. В любом случае новое создается и культивируется в результате взаимодействия по самому широкому спектру и направлениям — межкультурному, межрегиональному, межцивилизационному. Не надо сбрасывать со счетов и межличностные контакты, момент субъективности, связанный с выражением симпатии, особого пиетета к усвояемому, лично воспринимаемому артефакту другой национальной культуры. Этот момент помогает снять противоречие между изжившей себя формой, субъективно-творческими предпочтениями субъекта и нововоспринятым явлением, с необходимостью присвоенным и адаптированным к условиям генетически и культурно родственной среды. Личностное присвоение чужеродного явления (художественного конструкта, артефакта, культурной инновации) выступает и своеобразной формой культурной инициации, приобретает важный смысл в развитии и человеческих, и межкультурных, и межцивилизационных отношений.

Литература

1. *Багдановіч М.* Поўны зб. тв.: у 3 т. Т. 1: Вершы, паэмы, пераклады, наследванні, чарнавыя накіды. Мінск: Навука і тэхніка, 1992. 752 с.

2. *Багдановіч М.* Поўны зб. тв.: у 3 т. Т. 2: Маст. проза, пераклады, літаратурныя артыкулы, рэцэнзіі і нататкі, чарнавыя накіды. Мінск: Белар. навука, 1993. 231 с.
3. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
4. *Малявин В.В.* Молния в сердце. М.: Наталис, 1997. 364 с.
5. *Сайко Э.В.* Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума // Человек как субъект культуры / отв. ред. Э.В. Сайко. М.: Наука, 2002. 445 с.
6. *Флоренский Павел, свящ.* Сочинения: в 4 т. Т. 3 (2). М.: Мысль, 2000. 623 с.
7. *Чабан Т.* Космас «Вянка»: Літаратурны каментарый да «Вянка» Максіма Багдановіча // Багдановіч М. Поўны зб. тв.: у 3 т. Т. 1: Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. Мінск: Навука і тэхніка, 1992. С. 463–518.

Literatura

1. *Bagdanovich M.* Pou'ny' zb. tv.: u 3 t. T. 1: Vershy', pae'my', peraklady', nasledvanni, charnavyya nakidy'. Minsk: Navuka i te'xnika, 1992. 752 s.
2. *Bagdanovich M.* Pou'ny' zb. tv.: u 3 t. T. 2: Mast. proza, peraklady', litaraturnyya arty'kuly', re'se'nzii i natatki, charnavy'ya nakidy'. Minsk: Belar. navuka, 1993. 231 s.
3. *Brushlinskij A.V.* Problemy' psixologii sub''ekta. M.: Institut psixologii RAN, 1994. 109 s.
4. *Malyavin V.V.* Molniya v serdce. M.: Natalis, 1997. 364 s.
5. *Sajko E'.V.* Sub''ekt i sub''ektnaya sostavlyayushhaya v stanovlenii i kul'turno-istoricheskom vy'polnenii prostranstvenno-vremennogo kontinuumu sociuma // Chelovek kak sub''ekt kul'tury' / отв. red. E'.V. Sajko. M.: Nauka, 2002. 445 s.
6. *Florenskij Pavel, svyashh.* Sochineniya: v 4 t. T. 3 (2). M.: My'sl', 2000. 623 s.
7. *Chaban T.* Kosmas «Vyanka»: Litaraturny' komentary'j da «Vyanka» Maksima Bagdanovicha // Bagdanovich M. Pou'ny' zb. tv.: u 3 t. T. 1: Vershy', pae'my', peraklady', nasledvanni, charnavy'ya nakidy'. Minsk: Navuka i te'xnika, 1992. S. 463–518.

V.P. Maksimovich

Creative Personality in the Constitution of Social and Cultural Tradition (to the Problem of Formation of the Belarusian National Aesthetic Canon)

The article discusses the role of creative personality as a carrier of spirituality valuable in itself in constituting of social-cultural tradition of the Republic of Belarus, the correlation of traditions and innovations in the process of artistic cognition of reality. According to author's opinion, formation of the national aesthetic canon takes place largely through selective transformation of experience of other cultures within its own autonomous art system on the example of creativity of the Belarusian poet and writer Maxim Bogdanovich (1891–1917).

Keywords: culture-creative intention; tradition and innovation; the universe of cultures; poetic canon; M. Bogdanovich's poetry.



ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

**Н.Н. Кожевников,
В.С. Данилова**

Методологические особенности преподавания курса «История и философия науки»

В работе рассмотрены особенности использования основных философских методов при преподавании курсов «История и философия науки», «Концепции современного естествознания», «Философия» в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Амосова. Продемонстрировано, каким образом диалектика, метафизика, трансцендентальный, феноменологический методы необходимы при взаимодействии основных разделов этих курсов. Кроме того, продемонстрировано, что они тесно связаны с методами, где наука и философия практически неразсторжимы и органически дополняют друг друга, как в науках биосферного и ноосферного классов, где они дополняются методами ноосферогенеза, синергетики, теории систем, глобального универсализма. Рассмотрена такая эволюция онтологии, эпистемологии, методологии научного знания, которые на протяжении своего развития (классический, неклассический, постнеклассический этапы) становились все более и более гибкими.

Ключевые слова: диалектика; метафизика; феноменология; трансцендентализм; синергетика; глобальный универсализм.

Курс «История и философия науки» опирается на ряд учебных курсов для бакалавров и магистров и в частности на отдельные разделы «Концепций современного естествознания» и «Философии». В связи с этим методологию преподавания курса «История и философия науки» необходимо связать с методологией преподавания отдельных разделов этих предшествующих курсов. Рассмотрим особенности использования основных методов философского исследования в этом процессе.

Основными философскими методами в современных условиях являются диалектика, метафизика, трансцендентальный, феноменологический, герменевтический методы. Они тесно связаны с междисциплинарными методами, обусловленными науками биосферного и ноосферного классов, синергетикой, теорией систем, глобальным универсализмом, где наука и философия практически

нерасторжимы и органически дополняют друг друга. Помимо формирования фундамента образовательного процесса, развитие философской методологии имеет исключительное значение в связи с резким возрастанием избыточной информации, что отрицательно воздействует на сознание людей. Можно выделить несколько слоев или подсистем в таком «проблемном» сознании: 1) элементы знания (его разрозненные части, куски), не сведенные в систему, которые создают в сознании хаос и образуют неправильные и даже вредные образования. Ф.М. Достоевский называл такое знание «полунаукой», А.И. Солженицын — «образованщиной». Во времена тоталитаризма она находила тесный контакт с властными структурами, что приводило к разгрому целых научных направлений (генетики, цитологии, кибернетики). Однако в настоящее время лженаука научилась принимать более изощренные формы, опираться на утонченную демагогию; 2) сознание содержит много мемов различного рода подражаний, использует многочисленные штампы поведения, выражения мнения и т. п.; 3) вместо мыслей используются слова, наборы слов, словесные штампы, выдаваемые за мысли. Часто это происходит неосознанно, закрепившись на уровне подсознания; кроме того, имеет место широкая институционализация подобных штампов в культуру, политику, образование и т. п.

В той или иной степени вышеперечисленные методы используются во всех упомянутых выше курсах. Однако мы исходим из того, что в нашем курсе «Концепции современного естествознания» значительный акцент сделан на интегрирующих науках. В курсе «Философия» мы опираемся на диалектический, феноменологический и герменевтический методы. В «Истории и философии науки» на первый план выходят диалектический и метафизический методы, рассматриваемые в качестве некоторого взаимодополнительного подхода, а также используются все упомянутые выше методы.

1. Акцент на интегрирующих науках в «Концепциях современного естествознания» (КСЕ) обусловлен бурным развитием современного универсализма и тем, что он позволяет обосновать синтез гуманитарного и естественнонаучного знания на основе выделения трех фундаментальных проблем: 1) особое значение приобретает планетарный масштаб для исследования всех явлений, связанных с природой, человеком и обществом. В пределах этого масштаба возникло фундаментальное равновесие между ритмами природы и гидросферы (3,8 миллиарда лет назад), а затем и атмосферы (1,8 миллиарда лет назад). Под воздействием этих ритмов протекают основные процессы в пределах планеты, общества, человека; 2) в настоящее время общество, культура, включая все их подсистемы, страдают от избыточной и даже вредной информации. Она активно проникает в сферы науки, политики, образования; 3) важнейшей задачей современного образовательного процесса и непрерывного гуманитарного образования является формирование целостного мировоззрения. Этот процесс должен начинаться с раннего детства. Следует стремиться, чтобы у человека было целостное мировоззрение в детстве, подростковом возрасте, юности. На протяжении всех этапов своей жизни человек должен переходить от одного целостного мировоззрения к другому.

Особое значение при исследовании интегрирующих наук в КСЕ играют системный и синергетический методы. Применение системного анализа предполагает реализацию следующих методологических требований: 1) выделенные элементы первоначально берутся сами по себе, вне исследуемого целого, в том виде, в каком они существуют в качестве самостоятельного материального образования; 2) исследуется структура устойчивых связей, возникающих между элементами в результате их взаимодействия; 3) структура становится системой координат для дальнейших исследований.

Таким образом, поведение каждого элемента целостного объекта, его воздействие на другие элементы следует объяснять не из него самого, а из структуры целого, учитывая расположение всех других элементов, их взаимосвязь, качественные и количественные характеристики. Особое значение системного метода заключается в том, что он способствует соединению философии и частных наук.

Методологическая новизна синергетического подхода заключается в следующем: 1) хаос выступает и как разрушитель, и как созидатель. Через него может осуществляться конструктивное развитие; 2) развитие осуществляется через случайный выбор одного из возможных путей дальнейшей эволюции в точке бифуркации. Следовательно, случайность встроена в механизм эволюции, и невозможно осуществлять жесткий контроль над развитием систем, которые испытывают бифуркационные разветвления. Варианты развития системы можно предвидеть, но какой именно из них будет выбран, предсказать нельзя.

«Механизмами» самоорганизации могут служить изменение управляющих параметров, изменение числа компонент, фазовые переходы и т. п. Самоорганизация предполагает выполнение следующих условий: 1) система должна быть открытой и находиться достаточно далеко от состояния, соответствующего термодинамическому равновесию; 2) необходимо, чтобы порядок возникал благодаря флуктуациям, которые сначала осуществляют, а затем усиливают его (принцип образования порядка благодаря флуктуации); 3) изменения, появляющиеся в системе, не устраняются, а напротив, накапливаются и усиливаются, что и приводит к возникновению нового порядка и структуры (наличие положительной обратной связи); 4) достижение системой некоторых критических размеров способно обеспечить достаточно густую сеть (структуру) взаимодействий элементов системы и возникновение кооперативного поведения этих элементов.

Большие перспективы среди современных эволюционных концепций имеет синергетическая модель социокультурной эволюции, последовательно исследующая изменения в религиях, идеологиях, сфере нравственности; эволюцию фундаментальной науки; смену технологических укладов; динамику художественной жизни. Благодаря методам синергетики сформулированы эволюционные правила запрета, что способствует значительному сужению возможных направлений развития и соответствующих им направлений научного поиска.

2. Использование методов диалектики в курсах «Философия» и «История и философия науки» имеют свои принципиальные отличия. В первом из

этих курсов мы производим сравнение диалектических систем Сократа, Платона, Средних веков, Канта, Гегеля и других. В отличие от общих определений диалектики эти концепции опираются на ясные положения и принципы.

Диалектическая методология поиска истины Сократа направлена на выявление противоречий в основывающихся на обыденном мнении взглядах собеседника и открывающего возможности для решения проблемы. Сократовский диалог содержит: 1) постановку вопроса; 2) стратегию задавания вопросов и получения ответов на них; 3) правильное построение умозаключения. Метод Платона предполагает познание сущности, минуя оболочку случайного, второстепенного, в которые эта сущность заключена. В Средние века диалектика пыталась примирить тяжелые реалии повседневной жизни — «Мира дольнего» (Града земного) с идеалами церковной проповеди — «Мира горнего» (Града небесного).

«Однако от эллинизма и до Нового времени диалектикой назывался отнюдь не всеобщий продуктивный способ философствования, каким он утвердил себя при формировании и первых шагах развития теоретической деятельности, а учебный предмет, призванный научить юных схоластов вести диалог по всем правилам искусства обоюдоострой мысли, которые исключают эмоциональную беспорядочность обыденного спора. Все искусство такого диалога было в том, что противоположные высказывания о том или ином предмете (тезис и антитезис) должны были быть построены строго по фигурам и модусам ассерторических силлогизмов Аристотеля, не должны содержать *contradictio in adjecto* (противоречия в определении) и всех других погрешностей против правил Аристотелевой логики, ибо только тот выйдет победителем в диалогическом противоборстве, кто ни в чем эти правила не нарушит» [7: с. 648].

Диалектика Канта — это статичная диалектика антиномий — противостояния «тезиса» и «антитезиса». В диалектике Гегеля появляется третий элемент «синтез», вбирающий в себя наиболее перспективные для последующего развития элементы «тезиса» и «антитезиса». В «Феноменологии Духа» Гегеля представлены пути развития диалектики более оригинальные и сложные, чем те, которые основываются на понятиях «тезис – антитезис – синтез», «всеобщее – особенное – единичное», «отрицание – отрицания» и т. п. Диалектика Гегеля — наиболее разработанный метод, основанный на трех законах: взаимобратном переходе количества в качество; взаимодействии противоположностей; отрицании отрицания.

Кроме того, при изучении курса «Философии» значительное внимание уделяется трансцендентальному методу, который развивался, прежде всего, Кантом и направлен на выявление исходных (априорных) предпосылок всех форм активности человеческого сознания. Кант подразумевал под ним «определение формальных условий для полной системы чистого разума» [3: с. 420], а при обосновании своего трансцендентализма он исходил из взаимосвязи философской и научной методологии, их взаимостимулирования. Метафизический, феноменологический, герменевтический методы рассматриваются в этом курсе на уровне знакомства с основными понятиями и концепциями. Однако это создает заделы для использования их в курсе по истории и философии науки для аспирантов.

3. В курсе «История и философия науки» перечисленные выше методы используются наиболее широко и часто во взаимосвязи друг с другом. Диалектический метод увязывается, прежде всего, с научными революциями, сменой научных картин мира и соответствующих им мировоззрений. Выделяются три основных научных картины мира: Галилея – Ньютона XVII в., Фарадея – Максвелла – Эйнштейна второй половины XIX – начала XX в. и современная, начавшаяся в 70-х гг. прошлого столетия и связанная с именами И. Пригожина и Г. Хакена. В рамках этого подхода рассматривается изменение онтологий для картин мира. Для классической картины мира — это абсолютные пространство и время, независимые от корпускулярной материи, «дальнодействие» Ньютона. Для неклассической — электромагнитное поле Фарадея – Максвелла, «близкодействие» Эйнштейна. Для постнеклассической картины мира — детерминистический хаос, диссипативные структуры, динамическое равновесие. Эпистемология также претерпела значительную трансформацию — от единых универсального метода и истинного знания для классической картины мира к множеству средств, методик, подходов и истин в неклассической картине мира. Последняя трансформация еще больше усиливается в постнеклассике.

Однако основные изменения произошли в философской методологии. Классическая философия опиралась на рационализм, требующий достижения абсолютной и неизменной истины, обладающей универсальной общезначимостью. Эта парадигма рационализма была создана Декартом, Мальбраншем, Спинозой, Лейбницем. В неклассической рациональности решающее значение приобрели идеи эволюции. Вместо единого объекта рассматривается множество его проекций, каждая из которых не является его законченным описанием. В постнеклассической рациональности к ним добавляются ценностно-целевые структуры деятельности, их соотнесение с социальными ценностями и целями.

В настоящее время с диалектикой начинает тесно взаимодействовать метафизический метод, поскольку имеет место ситуация, аналогичная той, что имела место в начале Нового времени. Тогда метафизические вопросы оказались тесно переплетенными с вопросами естественнонаучными, возникает их ориентация на проблемы познания. На этом непосредственно классическом этапе развития философии метафизику пытаются сделать систематическим знанием, выведенным из чистого и «очищенного» от иллюзий разума. После Канта происходит размежевание метафизики и естествознания. Гегель видел источник ошибок метафизического метода в ограничении познавательной деятельности лишь сферой рассудка.

Метафизические основания этики в Новое время были связаны с геометрическим подходом Б. Спинозы, продолженным Т. Гоббсом, который считал, что этика должна основываться на геометрии и физике и принципе Д. Юма. Б. Спиноза стремился исследовать действия человека «точно также, как если бы вопрос шел о линиях, поверхностях и телах» [9: с. 455]. Методологический «принцип Юма» резко разграничивает «суждения факта и суждения долга (дескриптивные и прескриптивные суждения) по их логическому статусу:

первые рассматриваются как референтные высказывания, т. е. обладающие истинностным значением, вторые трактуются как нереферентные и внеистинностные» [6: с. 492]. Полемика вокруг принципа Юма продолжается до сих пор. Так, действия людей во время принятия решения (то, что люди фактически делают) сравниваются с тем, что они должны были бы сделать для того, чтобы увеличить вероятность получения благоприятного результата. Это и есть различие между дескриптивным (описывающим) и прескриптивным (предписывающим) процессом [10]. Значение современной метафизики состоит в формировании системы координат, относительно которой происходит накопление знания, и формируются научные теории.

Феноменологические методы необходимы курсу «История и философия науки» для представления сознания в виде бесконечного и необратимого потока переживаний, что заставляет исследователя «плыть вместе» с этим потоком. Однако сознание включает в себе и хорошо различимые формообразования, части, имеющие вид целостностей. Вычленение и описание этих частей позволяет найти путь к чистому сознанию посредством феноменологической редукции. Явления каких-либо вещей сами не являются, а переживаются. Таким образом, феноменологические методы наделяют феномены сознания бытийственными характеристиками. Феноменология стремится к выявлению «чистых» (естественных) структур сознания, соответствующих фундаментальным ритмам природы и мира в целом. Это позволяет рассматривать «мир» как универсальный горизонт всех горизонтов.

Интенциональность, по Э. Гуссерлю, является основополагающей характеристикой сознания и его актов, характеризуя направленность сознания на физические процессы, идеальные объекты, состояния самого сознания. Поток идеальных сущностей Гуссерль называет феноменами, придавая тем самым новое значение этому старому термину. Чистое «Я» здесь становится результатом соответствующей редукционной операции, а эпохэ, которое воздерживается от любого суждения о субъекте, есть универсальный метод, посредством которого «Я» постигает себя как чистое «Я». Эпохэ имеет двойное значение: с одной стороны, негативное: оно изолирует сознание как феноменологический остаток, и на этом уровне действует эйдетический анализ сознания (т. е. все еще естественный); с другой стороны, позитивное, поскольку эпохэ проявляет сознание как абсолютную радикальность, переходя от эйдетической радикализации к радикализации трансцендентальной.

Кроме вышеперечисленных для «Истории и философии науки» существенное значение имеют методы ноосферогенеза, а также методы системно-синергетические, планетарного и глобального универсализма.

Развитие ноосферной методологии тесно связано с элементами ее внутренней структуры: биогеоценозами, нообиогеоценозами, планетарными оболочками — например, почвами (управляющие системы для биогеоценозов) и пневмосферой — духовной планетарной оболочкой. Науки ноосферного и биосферного классов имеют предметом своего исследования биосферные и ноосферные

системы, формирующиеся в ходе длительного взаимодействия живого и неживого вещества, такие как биосфера в целом и её элементарные, структурные единицы. В.В. Докучаев и его последователи сформулировали следующие основные принципы для наук биосферного класса:

1) все исследования процессов и явлений в пределах земных оболочек осуществляются этими науками для того, чтобы выявить условия оптимального и устойчивого развития биосферных систем;

2) синтез происходящих в биосфере процессов осуществляется на нескольких взаимосвязанных друг с другом уровнях. Круговорот химических элементов (биологический, биогенный, биогеохимический) порождает геологический и биологический круговороты новых уровней, те порождают разветвленные взаимосвязи, соответствующие им новые круговороты и т. п. Эти принципы хорошо коррелируют с общими законами Вселенной. Следует отметить, что все попытки надстраивать биогеоценозы снаружи, добавляя человеческое вмешательство к их уже сформировавшимся структурам, невозможно. Человек может войти в эти биогеоценозы только изнутри, пропуская через себя весь комплекс взаимосвязей с неживой и живой природой, дополняя их духовными процессами.

Науки ноосферного класса являются естественным продолжением наук биосферного класса и охватывают совершенно новые области человеческого знания и духа, относящиеся к гуманитарной сфере и к субъективным факторам ноосферогенеза.

Выделим основные свойства наук ноосферного класса:

1) описание всех возможных природных процессов с максимально возможной широтой, с исследованием взаимодействия их совершенно различных качеств — от элементарной частицы, молекулы до духовности. Науки ноосферного класса исследуют взаимодействие процессов, управляющих ноосферой, со стохастическими процессами, обеспечивающими самоорганизационное её формирование;

2) методология этих наук определяет глубинную интеграцию всего существующего знания и исследование открытых сложных глобальных систем, охватываемых ноосферогенезом. В их основании лежит наиболее гибкий и универсальный синтез процессов в неживой и живой природе, познания и мышления, исходящий из идей синергетической парадигмы и предполагающий существование единого темпомира. Методология этих наук тесно взаимодействует с синергетической парадигмой, объединяющей все направления неравновесной и нелинейной динамики, эволюции, тесно коррелирующей с важнейшими идеями теории систем и кибернетики;

3) процесс формирования наук ноосферного класса займет сравнительно короткий период — несколько десятков (сотен) лет. Биосфера формировалась миллиарды лет, формирование ноосферы будет длиться сотни и тысячи лет. Столь необыкновенно быстрое формирование ноосферы будет обеспечиваться «катализаторами», воздействующими на узловые точки систем в сфере интеллектуального, духовного, что приведет к опережающему формированию этих наук;

4) в пределах структурных элементов ноосферы (нообиогеоценозы) вещество, энергия, информация имеют свои минимумы, стремящиеся сформировать некую целостность — «ячейку сложного» в пределах ноосферы. При этом главным является их устойчивый равновесный круговорот, реализуемый в пределах ноосферных оболочек в виде планетарных круговоротов вещества, энергии, информации, основных химических элементов и т. п. Совокупность устойчивых пространственно-временных параметров (ритмов), соответствующих существованию ноосферной оболочки и способствующих сохранению вещества, энергии, информации, следует называть связанными. Тенденции всех процессов и явлений в ноосфере стать связанным веществом, связанной энергией, связанной информацией, соответствовать связанным ритмам можно считать критерием наук ноосферного класса.

Методология планетарного и глобального универсализма опирается на эволюционные идеи и концепции, которые могут считаться «сквозными», то есть имеющими значение для различных уровней природы и сфер человеческой деятельности. К ним можно отнести фундаментальные концепции Ж.Б. Ламарка и Ч. Дарвина, которые имели основополагающее значение в XIX в., а затем получили существенное развитие в XX столетии. Их значение в контексте новых идей сохраняется вплоть до настоящего времени. Развитием ламаркизма считается «номогенез» Л.С. Берга на основе параллельных рядов форм животных (концепция Э. Копа) и растений (концепция Н.И. Вавилова) с привлечением «пророческих фаз» палеонтологии [1]. Главным законом этой теории является «автономический ортогенез», действующий центростремительно и независимо от внешней среды. Три принципа теории Ч. Дарвина могут быть использованы практически на всех уровнях мира. В постнеклассической философии эволюция оказывается тесно связанной с необратимостью, которая по И.Р. Пригожину рассматривается как свойство активной материи, некая «первичная» данность материального мира, подобная скорости света.

Все уровни организации вещества и энергии участвуют в процессах эволюции. Космическая эволюция — это развитие вещества во Вселенной от Большого взрыва до формирования галактик, звездных систем, планет. Химическая эволюция протекает на молекулярном уровне, включая в себя образование элементарных частиц, атомов, молекул, органических веществ, биополимеров, белков, нуклеиновых кислот и появление жизни на молекулярном уровне. Геологическая эволюция включает развитие отдельных планет, в частности на планете Земля сформировались такие сложные геологические оболочки, как биосфера и отдельные элементы ноосферы. Важнейшая особенность эволюционного подхода состоит в том, что он позволяет рассматривать развитие как сложный процесс взаимодействия внешних и внутренних факторов, например, особенностей родового и индивидуального в жизнедеятельности.

Одной из основных составляющих современного эволюционизма будет одновременность биологической, технологической и культурной эволюций.

Сравнительный анализ биологической и технологической эволюций провел С. Лем, отмечая, что главные закономерности и в той и в другой избилуют поразительными совпадениями [5]. Однако между этими двумя эволюциями есть и существенные различия:

1) «виновником» биологической эволюции является Природа, технологической — человек.

2) «каким образом» осуществлялись эти эволюции? Биологическая эволюция делится на две фазы: до появления живых клеток в неживой материи и до возникновения видов. Причем природа сумела «выжать» из ограниченного исходного материала все возможное.

3) у технологической эволюции слабо развит метод эмпирического отсева ложных решений.

4) техноэволюцию необходимо сделать экологически чистой, гармонизировав деятельность человека и функционирование окружающей среды.

Будущее человечества предполагает формирование сетевого общества. Это понятие было введено М. Кастельсом в 1996 г. [4]. «Сети представляют собой открытые структуры, которые могут неограниченно расширяться путем включения новых узлов, если те способны к коммуникации в рамках данной сети, то есть используют аналогичные коммуникационные коды. Социальная структура, имеющая сетевую основу, характеризуется высокой динамичностью и открыта для инноваций, не рискуя потерять свою сбалансированность... К. Барлетт выделяет сети трех возможных типов (мультинациональную, глобальную и интернациональную) и определяет характер взаимодействия внутри каждой из них. Данные отрасли были выбраны не случайно: в каждой существует свой ключевой фактор конкурентоспособности, который и определяет предпочтительный тип структуры для фирмы, лидирующей в отрасли. Компания, структура которой настроена на данный «ключ», и становится лидером» [2: с. 915].

Глобальный эволюционизм опирается на идею о том, что наша Вселенная в силу связи всех её составляющих есть некая единая система, её эволюция — это рост разнообразия форм материальной организации, вводимого в определённые рамки и ограничиваемого тенденцией к их единству и кооперативности, и что во всех происходящих в ней процессах неизбежно присутствуют случайные факторы, действуют принципы отбора, допускающие существование бифуркационных состояний. Основной идеей глобального эволюционизма является сквозная линия развития от низших форм движения к высшим.

Одна из наиболее полных формулировок идей глобального эволюционизма принадлежит Н.Н. Моисееву [8: с. 62] и может быть представлена следующим образом:

1) Вселенная — единая саморазвивающаяся система. Это утверждение почти очевидно и во всяком случае не противоречит нашему опыту, поскольку все элементы Вселенной связаны между собой хотя бы силами гравитации. Оно позволяет интерпретировать все процессы развития в качестве составляющих единого мирового эволюционного процесса, процесса развития «Суперсистемы “Вселенная”»;

2) во всех процессах, имеющих место во Вселенной, неизбежно присутствуют случайные факторы, влияющие на их развитие, и все эти процессы протекают в условиях некоторого уровня неопределенности. Случайность и неопределенность — факторы не эквивалентные, но их действие имеет последствия, в равной степени непредсказуемые исследователем. И поэтому они находятся вне нашего контроля. Приходится постулировать отсутствие тождественно протекающих процессов, — есть лишь похожесть, близость, но не тождественность!

3) во Вселенной властвует наследственность: настоящее и будущее зависят от прошлого;

4) в мире властвуют законы, являющиеся принципами отбора. Они выделяют из возможных виртуальных, мысленных состояний некоторое множество допустимых. Заметим, что последние три эмпирических обобщения по существу совпадают с дарвиновской триадой: изменчивость, наследственность, отбор. Таким образом, тот универсальный язык, который Н.Н. Моисеев стремится ввести с помощью эмпирических обобщений, является естественным развитием языка эволюционной теории Дарвина;

5) принципы отбора допускают существование бифуркационных (в смысле Пуанкаре) состояний, т. е. состояний, из которых даже в отсутствие стохастических факторов возможен переход материального объекта в целое множество новых состояний. В бифуркационном состоянии дальнейшая эволюция оказывается принципиально непредсказуемой, поскольку новое русло эволюционного развития будет определяться прежде всего теми неконтролируемыми случайными факторами, которые будут действовать в момент (точнее, в период) перехода.

Вышеизложенное связано также с мировоззренческими универсалиями, для которых можно выделить три основных уровня:

1) уровень отдельной личности. Совокупность понятий, направляющих деятельность по формированию и развитию личности;

2) уровень фундаментальных ячеек системы планетарно-цивилизационных оболочек, таких как нообиогеоценоз. Этот уровень тесно связан с ноосферой и ноосфергенезом;

3) планетарно-космический уровень мировоззренческих универсалий, направленный на выявление инвариантов для совместного развития земных оболочек и человечества в целом, коррелирующий с планетарно-цивилизационными оболочками. В современных условиях все эти три уровня оказываются тесно переплетенными.

Литература

1. Вавилов Н.И. Закон гомологических рядов и наследственной изменчивости. Л.: Наука, 1987. 259 с.
2. Глобалистика: энциклопедия. М.: Радуга, 2003. 1328 с.
3. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Соч.: пер. с нем.: в 6 т. Т. 3. Ч. 2. М.: Мысль, 1965. 468 с.
4. Кастельс Э. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура: пер. с англ. М.: Изд. МГУ, 2001.

5. *Лем С.* Сумма технологии: пер. с польск. М.: АСТ, 2002. 668 с.
6. *Максимов Л.В.* Юма принцип. Новая философская Энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 2001. С. 492.
7. *Михайлов Ф.Т.* Диалектика. Новая философская энциклопедия в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000. С. 645–652.
8. *Моисеев Н.Н.* Расставание с простотой. М.: АГРАФ, 1998. 480 с.
9. *Спиноза Б.* Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1957. 550 с.
10. *Юм Д.* Трактат о человеческой природе: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1995

Literatura

1. *Vavilov N.I.* Zakon gomologicheskix ryadov i nasledstvennoj izmenchivosti. L.: Nauka, 1987. 259 s.
2. Globalistika: e'nciklopediya. M.: Raduga, 2003. 1328 s.
3. *Kant I.* Kritika chistogo razuma // Kant I. Soch.: per. s nem.: v 6 t. T. 3. Ch. 2. M.: My'sl', 1965. 468 s.
4. *Kastel's E'.* Informacionnaya e'poxa. E'konomika, obshhestvo i kul'tura: per. s angl. M.: Izd. MGU, 2001.
5. *Lem S.* Summa texnologii: per. s pol'sk. M.: AST, 2002. 668 s.
6. *Maksimov L.V.* Yuma princip. Novaya Filosofskaya E'nciklopediya: v 4 t. T. 4. M.: My'sl', 2001. S. 492.
7. *Mixajlov F.T.* Dialektika. Novaya filosofskaya e'nciklopediya: v 4 t. T. 1. M.: My'sl', 2000. S. 645–652.
8. *Moiseev N.N.* Rasstavanie s prostotoj. M.: AGRAF, 1998. 480 s.
9. *Spinoza B.* Izbranny'e proizvedeniya: v 2 t. T. 1. M.: Gospolitizdat, 1957. 550 s.
10. *Yum D.* Traktat o chelovecheskoj prirode: v 2 t. T. 2. M.: My'sl', 1995

*N.N. Kozhevnikov,
V.S. Danilova*

Methodical Features of Teaching the Course «History and Philosophy of Science»

In the paper the authors have considered the features of using the basic philosophical methods in teaching the courses «History and philosophy of science», «Concepts of modern natural science», «Philosophy» in the M.K.Amosov North-Eastern Federal University. The authors have demonstrated how the dialectics, metaphysics, transcendental, phenomenological methods are necessary in the interaction of the main sections of these courses. Besides the authors have demonstrated that they are closely connected with the methods, where science and philosophy are practically inseparable and organically supplement each other, as in the sciences of the biosphere and noosphere classes, where they are supplemented by methods of noospherogenesis, synergetics, theory of systems, global universalism. The authors have considered such evolution of ontology, epistemology, methodology of scientific knowledge, which throughout their development (classical, non-classical, post-non-classical stages) have become more and more flexible.

Keywords: dialectics; metaphysics; phenomenology; transcendentalism; synergetics; global universalism.

**Н.Л. Виноградова,
Е.Ю. Леонтьева**

Как взвесить интеллектуальный труд ученого-педагога в «науках о духе»

В статье рассматривается актуальный вопрос наукометрической оценки деятельности ученого, в частности ученого, осуществляющего преподавательскую деятельность. Представлено авторское видение в различии наукометрических оценок естественных и социально-гуманитарных наук. Предлагается оценка деятельности ученого-преподавателя по количеству часов, проведенных в аудитории. Делается вывод о необходимости непосредственного общения преподавателя и студента, особенно в «науках о духе».

Ключевые слова: наукометрия; социально-гуманитарная наука; духовная деятельность; непосредственное общение; диалог.

Современный мир четко и жестко ставит требования учета и контроля всякого вида деятельности и ее результатов, причем как материальной, так и духовной. И если в отношении материальной деятельности и ее результатов практика «учета и контроля» имеет длительную историю сформированных и оформленных технологий и средств, то деятельность духовная, не имеющая однозначного и очевидного прикладного характера, гораздо труднее поддается всякого вида стандартизации. Данное утверждение прежде всего относится к наукам социально-гуманитарного профиля как более субъективным и личностно ориентированным видам деятельности. Именно к такого вида духовной деятельности можно отнести науку, в которую вовлечено большое количество современных ученых, на которую тратится определенное количество бюджетных денег, которые, как известно, «любят счет» — деньги не должны разбазариваться и должны доставаться самым эффективным и результативным исследователям. Под учеными мы в данном случае подразумеваем в основном вузовских преподавателей, вынужденных совмещать преподавание и научную деятельность. Кроме того, необходимо оценивать не только деятельность отдельных ученых, но и научно-педагогических коллективов и целых организаций, также получающих финансирование и работающих в идеале «на конкретный результат». Но что последний, собственно, представляет собой, что является результатом в социально-гуманитарных дисциплинах? Статьи и монографии? Участие в конференциях? Защиты диссертаций учениками? Все перечисленное — действительно исчисляемый результат, который и можно посчитать в науке независимо от ее отрасли и направленности. Однако обозначим другой вопрос — что является

КОНЕЧНЫМ результатом? Для чего, собственно, все эти статьи, монографии, диссертации — кому они нужны и для чего?

Конечная задача любого научного исследования не сводится к удовлетворению любопытства ученого. Подобный подход отражает «исследование ради исследования» и был характерен скорее для ученых до XVII века, периода, когда наука в ее современном смысле заявила о себе. Цель новоевропейской науки состояла в необходимости решения вполне конкретных задач, возникающих вследствие развития новых форм собственности и способа производства. А возможность решения этих задач уже была предопределена всем ходом развития европейской философской и научной мысли, что привело к формированию теоретического естествознания, соединившего математический метод и эксперимент как метод изучения природы. Наука этого периода стремилась «увеличить власть человека над природой», максимально освободив его от зависимости от природных сил. Благодаря науке за весьма короткий промежуток времени человеку удалось буквально «прыгнуть выше собственной головы»: научиться передвигаться быстрее любого из известных животных, летать выше и быстрее птиц, научиться производить и использовать яркий свет ночью, постоянное тепло зимой, иметь обилие пищи и готовить ее в считанные минуты, иметь «кожу» более прочную, чем его собственная, жить значительно дольше, чем это удавалось его предкам. Все, что дали человеку естественные и технические науки, было направлено как на возрастание степени комфорта и свободу от суровых сил внешнего мира, так и на увеличение физической силы и материальных благ, которые оказывались вполне измеряемыми. Именно они были (и остаются) тем самым КОНЕЧНЫМ и весьма осязаемым результатом деятельности ученых. Причем уже в XIX веке стало очевидно, что количество реальных благ и свобод, обретаемых человеком, непосредственно зависит от объемов (и качества, и количества) проводимых научных исследований. При всем присущем человеку критическому отношению к новшествам и нововведениям они неуклонно проникали в его жизнь, облегчая ее, делая комфортнее, лучше. Теории, всегда противостоявшие практическим потребностям и нуждам, воспринимавшиеся как удел далеких от мирских проблем мудрецов и философов, «вдруг» начали не просто решать многочисленные вечные проблемы нехватки ресурсов и материальных благ, но и стали основанием для избавления человечества от множества проблем, связанных с болезнями, продолжительностью жизни и т. д. Теоретизирование, казавшееся в прошлом не имеющим практической значимости, «неожиданно» стало самым практическим и самым значимым. А после того как наука стала и непосредственной производительной силой и мощнейшим социальным институтом, стало возможным взять под контроль и регулировать (финансовой поддержкой или отсутствием таковой) производство, реализацию и воплощение научных идей. Контроль за эффективностью работы ученых стало возможным осуществлять путем постепенного введения самых различных количественных оценок, при помощи которых в начале XXI века отслеживают и публикационную

активность (вот они — статьи, монографии, диссертации), и цитируемость (вот они — ученики) и способность делать открытия (пункты новизны и значимости), и внедрять что-либо новое (практическая реализация).

Однако, если для наук, олицетворяющих собой непосредственную производительную силу (материальных благ и физически более совершенных вещей и предметов), подобный контроль кажется относительно оправданным, но главное — возможным, то в отношении наук социальных и гуманитарных возникает большое количество вопросов. Последние порождаются прежде всего неясностью того, что же является **КОНЕЧНЫМ** результатом (да еще по возможности осязаемым) таких наук, как история, филология, педагогика, социология, политология, а уж что должна производить философия, которая и наукой в строгом смысле слова не является, вообще остается загадкой. Памятуя о функциях перечисленных наук, они все создают (производят, формируют, развивают, вырабатывают, воспитывают и т. д. и т. п.) мировоззрение, индивидуальное и общественное сознание, уровень духовной культуры — все то, что нельзя потрогать и измерить, но чем обладает каждый из нас, и мы в своей совокупности и с чем мы постоянно сталкиваемся независимо от уровня образования и культуры, социального статуса и достатка. На сегодняшний день человечество выработало единственный способ формирования указанных «эфмерных» вещей — через общение, которое реализуется в слове и в совместной деятельности. И вот такие вещи можно поставить на учет и контроль — достаточно формального, но зато исчисляемого в конкретных цифрах показателя. Можно посчитать количество слов (статьи, монографии) и количество произведенных совместных действий (ученики и их защиты). Гораздо сложнее оценить качество (в отличие от качества машины, ткани, композитного материала и т. д.) данных слов и действий. Именно поэтому проблема оценивания, учета и соответственно контроля острейшим образом стоит в социально-гуманитарных науках, к которым в последние годы также активно пытаются применить различные наукометрические показатели.

Изначально «наукометрия» позиционировалась как некий раздел знания, изучающий развитие и эволюционирование науки через систему статистических показателей. Постепенно «наукометрия» переходит в разряд инструментов репрессивного менеджмента и становится контролирующим и направляющим механизмом в руках администрации. Таковым ли должно быть действие наукометрии и какие цели у нее были изначально?

Появился термин впервые в 1969 году в монографии «Наукометрия: Изучение науки как информационного процесса» В.В. Налимова и З.М. Мульченко. Во введении, говоря о моделях развития науки, авторы подчеркивают, что «мы ограничимся рассмотрением лишь одной — информационной модели науки. Нам представляется, что сейчас изучение науки как информационного процесса — одна из самых интересных и важных в теоретическом и практическом отношении задач» [6: с. 8]. Следует обратить внимание, что «информационная модель науки» понимается как «как самоорганизующаяся

система, управляющаяся своими информационными потоками. Развитие науки изучается как развитие ее информационных потоков» [6: с. 6]. В монографии уважаемый авторский коллектив анализирует рост и статистическое содержание информационных потоков, внутренние связи в науке по языку библиографических ссылок, эффективность труда ученого и научного коллектива; исследуются также проблемы цитируемости (на материале аналитической химии) и некоторые другие вопросы. Однако весь этот анализ, приведенные авторами графики и диаграммы опираются на материал естественных наук. Во введении В.В. Налимов обосновывает свое необращение к техническим наукам, говоря, что «техника относится к сфере материальной деятельности человека, которая хотя и опирается на информационные потоки, идущие из науки, но не задается целиком ими». И далее: «развитие техники можно рассматривать как развитие системы, являющейся дочерней по отношению к науке» [6: с. 12]. При этом в монографии нет упоминаний о социально-гуманитарных науках и возможности или невозможности анализа их деятельности при помощи наукометрии. Представляется неоднозначным данный факт: или подразумевается тождественное единство всего научного комплекса, или социально-гуманитарные науки в принципе не рассматриваются отечественными корифеями наукометрии как объект приложения.

Вместе с тем В. В. Налимов неоднократно подчеркивает, что суть и сущность наукометрии не сводится к статистическому подсчету количества статей, монографий и прочей печатной продукции, производимой учеными. «В литературе не раз высказывалось предостережение против вульгарного применения показателя цитируемости для оценки эффективности труда отдельных ученых. Здесь еще раз хочется подчеркнуть, что количественные оценки должны всегда подвергаться дополнительному смысловому анализу... будет катастрофически плохо, если плановые отделы или отделы кадров наших учреждений начнут делать вульгарные оценки по уровню цитируемости» [6: с. 125]. Он пишет, что «еще... Дж. Бернал отмечал, что оценка деятельности ученых по суммарному числу публикаций приносит большой вред науке. Ученые всеми силами стараются напечатать как можно больше работ. Научные журналы оказываются засоренными посредственными, часто незрелыми публикациями» [6: с. 116]. К сожалению, именно количественные показатели преобладают в современной оценке научной деятельности. Но если в отношении наук естественных и технических это можно обосновать исчислимостью КОНЕЧНОГО результата, то в отношении наук социально-гуманитарных вопросы только усугубляются.

Возможен ли вообще количественный показатель в оценке деятельности гуманитариев? Можно вспомнить Сократа, который, как известно, не имел рукописей и не оставил трудов, но был цитируем, имел множество учеников и повлиял не только на мировоззрение своих современников, но и на мышление людей, живших и живущих сотни и тысячи лет спустя. Однако критерии далекого прошлого неприменимы сегодня, объективно времена изменились. Дерек Прайс в своем труде «Малая наука, большая наука» [8] убедительно показал, что это был этап

«малой науки» и соответственно ее критерии не применимы к «науке большой». Мы живем в эпоху «большой науки» и реализуется она в вузах и научно-исследовательских институтах. Сотрудники первых — в основном профессорско-преподавательский состав (ППС) и некоторое количество научных сотрудников. Во вторых — научные сотрудники, зачастую выполняющие преподавательские функции. Обратимся к первым. Преподаватели призваны и развивать и обогащать науку, заняты в учебном процессе и имеют весь спектр обязательств по публикациям, конференциям, грантам, статьям и т. п. М. Шестакова справедливо замечает: «Учитывая весь набор функциональных обязанностей ППС, охватывающих как научную, так и педагогическую деятельность, можно сказать, что рост числа статей — критерий неоднозначный. Он односторонне отражает научную деятельность ППС. Кроме того, бурный рост числа публикаций может свидетельствовать об обратном. Например, о снижении качества преподавания или о ненадлежащем выполнении других обязанностей» [9: с. 65]. Как же должен оцениваться преподаватель? Что для него важнее? Регулярно публиковать свои многочисленные, зачастую копирующие друг друга статьи, вписываться в соавторы к кому-либо, повышать индекс цитирования, обязав аспирантов в своих работах упоминать к месту и не к месту его статьи или проводить лекции, занятия, плотно общаться со студентами, разбирать с ними различные непростые социальные ситуации и т. п.? Статьи, написанные ради рейтинга, не нужны никому, они не способствуют развитию научного знания, прогрессу, формированию необходимых качеств обучающихся. «Специфика вузовской науки и проблема совмещения педагогической и научной работы — это те вопросы, которые необходимо прояснить, чтобы адекватно оценивать деятельность ППС и научных сотрудников» [9: с. 65], — справедливо отмечает М. Шестакова.

По нашему мнению, преподаватель только в *непосредственном общении* со студентами должен и может и обучать, и формировать мировоззренческие принципы настоящего специалиста: ответственность, целеустремленность, умение сделать правильный выбор, патриотизм и т. п. [3]. Но как «посчитать» данные навыки и умения, переданные или не переданные преподавателем своим ученикам? Ключевым словом здесь является «общение». Только через непосредственное взаимодействие и диалог, через личность учителя можно воспитать специалиста, профессионала, тем более творца. Соответственно, формальным показателем рейтинга для ППС можно считать количество аудиторных часов. Это количество часов, проведенных преподавателем в аудитории: чтение лекций, проведение семинаров, коллоквиумов, практических и лабораторных занятий, зачетов и экзаменов — т. е. все виды деятельности, в которых реализуется непосредственное общение участников диалога. В рейтинг можно не включать внеаудиторную работу (проверку письменных работ студентов, тес-тирование и т. п.), не исключая ее из общей рабочей нагрузки преподавателя.

В социально-гуманитарных науках общение преподавателя со студентом позволяет неформально передавать опыт, жизненные установки, ценностные ориентации и т. п. Общение не менее ценно и в других отраслях знания — будь

то техническое или естественнонаучное, но результат этого общения можно в конечном счете материализовать (о чем мы писали выше). Социально-гуманитарное знание такой материализации и физического воплощения не имеет. На ценность личностного общения указывал и Майкл Полани, обращая внимание на то, что любое знание является личностным и основывается на индивидуальных суждениях [7]. Философ справедливо, на наш взгляд, считал, что «мы полагаем больше, чем можем доказать, и знаем больше, чем можем выразить словами» [7]. Это отчасти созвучно пониманию знания и роли учителя в восточной культуре, где слово не является тем спасательным кругом, который вытаскивает из океана действительности необходимые знания и умения. А Лао Цзы в свое время писал о том, что «...мудрый живет себе спокойно, свободный от необходимости заниматься делами, действуя, руководствуется «знанием без слов» [4]. Свои идеи восточные мудрецы излагают не в форме строгих логических построений и научных гипотез. Это скорее язык образов, нередко притчи, беседы, сказания, порой просто совместная деятельность и времяпрепровождение, позволяющие «познать вещи напрямую». Последние способствуют передаче не четко структурированного и вербализованного логического знания, а некоторого его образа, помогают вжиться в предмет, слиться с ним и тем самым познать его. Передаваемое знание, следовательно, отражает не просто мир, существующий вне человека, которого интересуют науки технические и естественные, а собственно бытие человека в мире, когда человек вписывается в мир и мир в человека [5].

Более чем актуальным и востребованным подобное живое общение и его последствия становятся для нового поколения «аборигенов цифровой эры». Уже приходят в аудиторию студенты, которые не мыслят мира без «цифры», без экрана монитора (маленького или большого), без постоянного (но при этом не живого, а виртуального) общения. Это другие дети и другие студенты. Но при этом они нуждаются в живом общении и словах настоящего учителя, они испытывают дефицит в совместном времяпрепровождении и деятельности, которые и позволяют познавать вещи напрямую. При этом для такого студента неактуальны набирающие популярность лекции с использованием презентаций и других видов визуализации (кроме, разумеется, графической информации в виде таблиц, графиков, диаграмм и пр.). Подобные картинки с обилием информации окружают его повсюду и они способствуют в большей степени формированию клипового мышления, уводя аудиторию от непосредственного общения. Современный студент не страдает от недостатка визуальной информации, в том числе и полезной. Он погружен в мир информационных картинок, мир чистой информации, которая постоянно прорывается в его сознание. Но вот способно ли его сознание воспринимать и перерабатывать эту информацию, усваивать и интериоризировать ее? К подобной работе сознание и мышление не просто должно быть готово и пассивно способно, оно должно прилагать усилия, трудиться, напрягаться, страдать, не понимая, и радоваться преодолению. Все это — следствие актуального общения и взаимодействия с другими людьми, что и позволяет развивать мировоззрение, воспитывать духовную культуру, формировать собственно человека.

Нам могут возразить, что преподаватель может находиться в аудитории, но занятие будет проходить неинтересно, вяло, студенты по заданию будут переписывать учебник или писать под диктовку, какое же это общение? Да, но и статьи не все замечательные и интересные, не все несут передовые взгляды и новационные утверждения. Для отслеживания качества работы преподавателя в аудитории есть два варианта контроля: во-первых, открытые занятия, во-вторых, рейтинг востребованности курса преподавателя у студентов. Периодический контроль и экспертная оценка занятий может проводиться один раз в семестр (по всем видам аудиторных занятий), необходимо делать их открытыми, приглашать специалистов, коллег и администрацию вуза. Возможны не обговоренные заранее проверки качества проводимых занятий, что позволит более объективно оценивать их повседневное качество. Второй вид контроля, на наш взгляд, более действенный и широко применяемый в западных ведущих университетах, — это отслеживание количества студентов регулярно посещающих того или иного преподавателя, записывающихся на предлагаемые курсы. Последнее особенно важно: студенты должны иметь альтернативу, т. е. выбор, к какому преподавателю на данный предмет идти. Лектор, проводящий занятия интересно, не по учебникам (которые сейчас абсолютно доступны), излагающий свое собственное видение и решение проблем, обладающий харизмой преподавателя и ученого, умеющий показать связь своего предмета с будущей профессией студента и дающий для подготовки интересные творческие задания и т. п., пользуется большей популярностью и, соответственно, будет иметь больший рейтинг (исчисляемый от количества студентов, выбравших занятия именно этого преподавателя). Это еще одно противоречие в рамках нынешней системы образования и науки: рейтинг и наукометрию мы заимствуем, ориентируясь на Запад, однако естественная и распространенная там же система выбора дисциплин и лектора самим студентом, имеющим возможность построить собственную траекторию обучения, у нас не приживается и не используется.

Мы настаиваем на несомненной и однозначной важности непосредственного общения, живого диалога, без которого невозможно сформировать творческого профессионала. Проблема наукометрии достаточно однозначно выходит на проблему традиционного и новационного в научном сообществе и в итоге на проблему творчества. «Наукометрия из средства, и очень важного средства, помогающего учёным ориентироваться в море информации, превращается, благодаря чиновникам, в свою противоположность, убивающую творчество, не различающую специфику творческой работы в разных науках»¹.

¹ Заявление Совета по науке при Министерстве образования и науки РФ об особенностях оценки научной работы в гуманитарных науках и комментариев к заявлению от чл.-корр. РАН, декана философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова В.В. Миронова. URL: <http://socrat-online.ru/page/zajavlenie-soveta-po-nauke-pri-ministerstve-obrazovanija-i-nauki-rf-ob-osobennostjahren-ocenki-nauchnoj-raboty-v-gumanitarnyh-naukah-istoricheskie-nauki-iskusstvovedenie-filologicheskie-nauki-kulturologija-i-filosofija-31032016-i-kommentarij-k-nemu-ot-ot-chl>.

Проблема в том, что истинно новационная идея, высказанная в статье или монографии, чаще всего не найдет многочисленных откликов, так как нуждается в оппонентах, ведущих диалог. Чтобы создавать что-то радикально новое необходимо хотя бы частично осознать это новое, недаром творчество часто воспринимается как совместный процесс творца и социального окружения. Рассуждая о природе творчества, Н.А. Бердяев писал: «Творчество по метафизической своей природе есть всегда творчество из ничего, то есть из меонической свободы, предшествующей самому миротворению... В творческий замысел всегда проникает элемент первоначальной свободы, свободы ничто... Абсолютно новое в мире возникает лишь через творчество» [2: с. 45].

Г.С. Батищев, анализируя феномен творчества, определяет его как креативное деяние. «Креативное отношение есть отношение субъекта к миру как к миру проблем-загадок, а главное — такое отношение, в которое он вступает не только своими допороговыми содержаниями и достояниями, но также и запороговыми. А это возможно только благодаря тому, что креативность отнюдь не “монологична”, не моносубъектна, как бы социально и исторически ни был опосредован сам субъект, но по сути своей междусубъектна» [1: с. 29]. Иными словами, реализуется во взаимодействии, общении, диалоге.

Необходимо отметить, что проблема научного творчества приобретает в наукометрии особую актуальность. Общество на каждом этапе своего развития нуждается в личностях-творцах, определяющих духовный и интеллектуальный потенциал науки. Но творцы не всегда бывают поняты сразу и однозначно, им нужен диалог, общение с себе подобными. Соответственно, для данного случая наукометрическим показателем может стать число конференций, где принял участие научный сотрудник или преподаватель. Следует обратить внимание, что учитывать стоит только научные мероприятия, где участник реализовал принцип непосредственного, «живого» участия, доложил свой материал и участвовал в диалоге.

Литература

1. *Батищев Г.С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 109–129.
2. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
3. *Виноградова Н.Л.* Диалогическое взаимодействие и социальное пространство: монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2006. 170 с.
4. *Лао Цзы.* Книга о пути и силе / перевод и комментарий А. Кувшинова. Новосибирск: Вико, 1992. 56 с.
5. *Леонтьева Е.Ю.* Мир рациональности в мире человека (логико-методологический и социально-эпистемологический анализ): монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2001. 161 с.
6. *Налимов В.В., Мультченко З.М.* Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса. М.: Наука. 1969. 162 с.
7. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии М.: Прогресс. 1985. 344 с.

8. Прайс Д. Малая наука, большая наука // Наука о науке. М.: Прогресс, 1966. С. 281–384.

9. Шестакова М.А. Наукометрия и ключевые проблемы социально-гуманитарных наук в современной России // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2015. № 6. С. 61–66.

Literatura

1. Batishhev G.S. Osobennosti kul'tury' glubinnogo obshheniya // Voprosy' filosofii. 1995. № 3. S. 109–129.

2. Berdyaev N.A. Filosofiya svobody'. Smy'sl tvorchestva. M.: Pravda, 1989. 607 s.

3. Vinogradova N.L. Dialogicheskoe vzaimodejstvie i social'noe prostranstvo: monografiya. Volgograd: RPK «Politexnik», 2006. 170 s.

4. Lao Czu'. Kniga o puti i sile / Pervod i kommentarij A. Kuvshinova. Novosibirsk: Viko, 1992. 56 s.

5. Leont'eva E.Yu. Mir racional'nosti v mire cheloveka (logiko-metodologicheskij i social'no-e'pistemologicheskij analiz): monografiya. Volgograd: RPK «Politexnik», 2001. 161 s.

6. Nalimov V.V., Mul'chenko Z.M. Naukometriya. Izuchenie razvitiya nauki kak informacionnogo processa. M.: Nauka. 1969. 162 s.

7. Polani M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii M.: Progress. 1985. 344 s.

8. Prajs D. Malaya nauka, bol'shaya nauka // Nauka o nauke. M.: Progress, 1966. S. 281–384.

9. Shestakova M.A. Naukometriya i klyuchevy'e problemy' social'no-gumanitarny'x nauk v sovremennoj Rossii // E'konomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2015. № 6. S. 61–66.

N.L. Vinogradova,

E.Ju. Leontieva

How to Weigh Intellectual Work of a Teacher-Scientist in the «Human Sciences»

The article discusses the topical issue of the scientometric evaluation of a scientist's activity, particularly a scientist carrying out teaching activities. The authors present their vision in the difference between the scientometric evaluations of natural sciences and social sciences and Humanities. The evaluation of the activity of a teacher-scientist by the number of hours spent in the classroom is proposed. The authors have made a conclusion about the necessity of direct communication between teacher and student, especially in «human sciences».

Keywords: scientometrics; social and humanitarian science; spiritual activities; direct communication; dialogue.



ФИЛОСОФИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Л.И. Беляева,
Н.Н. Кульчицкая**

Творчество педагога как практика преодоления и восполнения стандартов

Перемены в образовании, сформулированные новыми стандартами, — прямой вызов учительству. Вызов, который можно рассмотреть как приглашение. «Душевно-затратная свобода», в них заложенная, может быть принята при условии осознания педагогами своей ответственности перед подрастающим поколением.

Ключевые слова: анализ языка ФГОС; субъективное начало педагогики; личностное самоопределение учителя; творчество педагога.

Жизнь в пространстве современного образования регулируют два стандарта: Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) 1-го и 2-го поколений и профессиональный стандарт педагога, апробация которого идет уже два года, хотя начало внедрения его как аттестационного инструмента запланировано на 1 января 2017 года. На форуме «Образование и наука — будущее России», прошедшем в Новосибирске (июнь 2016 г.), нам сообщили, что Министерство образования и науки РФ готово инициировать отсрочку, давая дополнительное время на освоение новых требований к профессиональной компетентности.

Всем понятно: стандарты приняты (узаконены), сопротивляться им бесполезно, игнорировать опасно, так что остается, по совету всем известного Д. Карнеги, «из лимона сделать лимонад». Именно это, на наш взгляд, и опасно для здоровья общества, особенно такого общественного пространства, как образование, просвещение.

Отчёты о модернизации системы образования оптимистичны и бодры, педагогов на различного уровня встречах чаще всего интересуют вопросы оформления — как сделать запись в журнале, как оформить отчёт, как подать результаты и т. д., одних родителей волнуют вопросы стоимости услуг репетиторов, других — можно ли обойтись без школы...

В профессиональном сообществе эти стандарты приняты к исполнению: проводятся, одобряются (финансируются) мероприятия, в названии которых

обязательны такие речевые клише: «в условиях внедрения (освоения, реализации) ФГОС; «Образование живёт в условиях...»

Что же в этих условиях, созданных ФГОС, такого сущностно нового, особенного, что поставило «под ружьё» всю систему образования, превратив учителей в «грустных и печальных солдат», борющихся буквально, как сказано во ФГОС, «за достижение планируемых результатов»? Именно эти условия превратили систему образования и само образование в зону бесконечного пошагового контроля и надзора. А на языке документооборота — в сферу услуг.

На наш взгляд, необходимо разделять в современных стандартах образования позитивную и негативную стороны. «Позитив» и «негатив» — не в смысле хорошее и плохое, а в смысле проявленное и непроявленное.

Что очевиднее всего отличает современные стандарты-документы от прежнего привычного понимания стандарта как минимума того, что «должен дать» учитель или школа в целом? В очень общем виде, во-первых, это предложение пересмотреть значение самого слова «стандарт» и согласиться с новым значением слова «стандарт» в педагогике как некоторой рамки, которая оказалась... клеткой. И, во-вторых, произошёл «перевод» универсального языка просвещения, языка образования на научный язык и сведение гуманитарного языка педагогики к языку научной психологии в лучшем смысле, а в худшем — к языку сухого документа.

Конечно, это не всё то новое, что до неузнаваемости изменило нашу школу, лицо школы. Но лица конкретных учителей, живущих и работающих с нашими детьми, действительно, изменились.

Психолого-педагогическую прореху в педагогическом образовании многих учителей нашей страны стандарт решил «заштопать», законно напомнив об учебной деятельности, об универсальных учебных действиях, о предметных, метапредметных и личностных результатах образовательного процесса, приказав изъясняться на непонятном для учителей языке.

Надо признать, что с точки зрения психолого-педагогической грамотности требования, зафиксированные в ФГОС, совершенно справедливы и необходимы для рефлексии, для профессионального самосознания педагогов. Для современной школы это чрезвычайно актуально. Наш опыт работы (инвариантный модуль «Педагогическая психология» в учебной программе повышения квалификации) ошеломил открытием: учителя не знают, что такое... учебная деятельность (забыли?!). За три года в огромном потоке слушателей случился единственный проблеск: «Это же — этапы работы над проектом!».

Мы понимаем, что новые федеральные государственные образовательные стандарты просто ликвидируют неграмотность, возвращая сознание учителя к основам профессиональной компетентности. Мы отмечаем также, что всякий эрудированный педагог легко узнает в новых стандартах «хорошо забытое старое». Только вот систематизация прогрессивной психолого-педагогической практики обучения, в них (во ФГОС) представленная (взаимосвязь предметных, метапредметных и личностных результатов образования), обрушилась на учителя сразу требованиями и контролем.

И от этого меняется всё! Да, всё: от языка закона и языка чиновников, исполнение этого закона надзирающих, до самой атмосферы образования! Эти изменения потребовали новых законов, но стандарты ориентируют работников образования, обозначая границы (рамки) нашего профессионального развития и наших профессиональных действий.

Один из разработчиков профессионального стандарта педагога, авторитетный ученый-педагог и успешный практик Е.А. Ямбург называет этот документ «стандартом на вырост» и, парадоксальным образом утверждая его необходимость, ссылается на высказывание научного руководителя Института образования НИУ ВШЭ И.Д. Фрумина: *«Сегодняшние ожидания от педагогов нереалистичны. Профстандарт требует сверхспособностей и сильной гуманистической позиции. Таких сверхлюдей нет и не будет. Но проблема в том, что эти радужные ожидания естественны. Они отражают реальные потребности системы»* [11: с. 11–12.].

Для отражения реальных потребностей системы впервые создан документ, регулирующий и регламентирующий деятельность педагога: своеобразная конституция профессии, обязательный или оптимальный минимум соответствия. Всякое «должен», прописанное стандартом, разумеется, напрягает. Но разве не должен? Это, с одной стороны. С другой стороны, хочется обратить внимание на «сверхспособности и гуманистические позиции», которые всегда были характеристиками совсем не «сверхлюдей», а нормальных учителей, которые занимаются творческим делом в пространстве образования.

Настораживает следующий тезис: «важна ориентация на удовлетворение потребностей системы». Потребностей какой системы? Объединение образования с экономикой, её законами, закономерностями и потребностями, абсолютизация экономической составляющей, создают новую систему. Эта «новая» система не просто «бездетная», как когда-то охарактеризовал педагогическую науку Ш.А. Амонашвили. Страшно, что система эта, требующая сверхлюдей, не нуждается в людях. У неё свои потребности, она ориентируется на них, обеспечивая себе питание и рост.

Что же делать учителю? Как сохранить себя, своё человеческое лицо и остаться в профессии?

Новые стандарты предстоит не просто принять к исполнению. Осознав в ФГОС требования к инструментальному оснащению образовательного процесса, стандарты предстоит интериоризировать. И это совсем не технический, а творческий процесс.

В предисловии к книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС» авторы отмечают: *«В силу разных причин, но прежде всего из-за перегрузки, многие практики будут не читать, а листать книгу в поисках только прямых ответов на вопрос “Что и как делать?”, не постигнув сути ФГОС. Так сложилось, что практики в первую очередь ищут алгоритмы действий, методики, технологии — любой инструментальный аппарат, чтобы поскорее применить его, достичь хороших результатов. Не получив их, они не станут искать*

причину в себе...» [96: с. 9]. Так сложилось. И так продолжается. Это и есть серьёзная проблема внутреннего самоощущения профессионального сообщества, учителей, составляющих это сообщество.

«Оперативное» предложение инновационных технологий как сопровождение внедрения ФГОС, должно быть, откликается на сетования в недостаточности методической оснащённости и демонстрирует преданность «системно-деятельностному подходу». В свое время доктор психологических наук и академик РАН В.П. Зинченко резко, но справедливо поставил «диагноз» данной теории: *«Родовая травма деятельностной психологии — игнорирование сознания»* [6]. Иначе говоря, всякой деятельности предшествует смысл (замысел). Отсюда, прежде чем выполнять ФГОС, надо бы постичь его замысел (смысл), но только вместе с осознанием сущности человека, ценностной ориентации и идеальных установок образования.

«Ставка» на технологии и безукоризненное их исполнение адекватна во многих профессиях, но не в педагогике. Принцип точной науки (и технологий) — «при одинаковых условиях — одинаковый результат» неприменим и не работает в педагогике.

Законы творчества, различные в разных видах искусства, объединены свободой — свободой подчинённости — поглощённости целью. Именно цель, а не результат диктует методику и технологию в педагогике. «Планируемые результаты» (лексика ФГОС), к сожалению, взяли в плен и авторов-идеологов современных стандартов, и педагогов, и, что самое грустное, родителей учеников, согласных «терпеть» непонятный смысл современной школьной организации ради этих обещанных результатов.

Надо понимать, что только цели и ценности образования, присвоенные, рождённые каждым педагогом, педагогическим коллективом, — это и есть, по сути, идеологическая, мировоззренческая работа образования, которая построит, найдёт нужное место и результатам, и экзаменам, и обучению, и воспитанию, и урокам, и внеурочной деятельности.

Только направленность на достойную образовательную цель определит и нужное место всех образовательных стандартов. В том числе и ФГОС как документа, определяющего минимум педагогических и психологических знаний и умений внутри искусства педагогики.

Педагогическая методика если не растворяется в субъектности исполнителя, то видоизменяется чрезвычайно. Педагогика принципиально субъективна. В этом ее сущность и ее назначение. Всегда. Нам нужно повернуть сознание профессионального сообщества, смущенное «философией ЕГЭ», на необходимость обеспечения становления человека в процессе образования, используя учебный предмет как средство (одно из средств). Интериоризированная цель, ставшая личной потребностью, сама стимулирует инновационный поиск, и технологии начнут умножаться. Их и теперь предостаточно в арсенале развивающей педагогики. Но сознательно выбирать из копилки педагогических достижений может только хорошо образованный и творческий педагог.

В работе «Психология доверия» В.П. Зинченко, прослеживая судьбу нашего образования, напоминал: *«Еще в XIX веке великий хирург и педагог Н.И. Пирогов (1810–1881) писал, что все предпочитают говорить о школе как о “дочери общества”, копирующей его достоинства и недостатки, однако основное предназначение школы — быть “матерью общества”. Школа сегодня действительно составляет ядерную часть будущего гражданского общества... Но... радуется, пожалуй, лишь то, что ученики и родители продолжают верить учителям, которые столетиями несут свой крест»* [6: с. 39].

В бытовом сознании учитель — «образ идеальной взрослости». И, похоже, этот образ не разрушен, разве что покачнулся. Образ идеальной взрослости... Банальное «хороший человек — не профессия» в приложении к педагогу — основное профессиональное качество. Основное и... неуловимое. От народного «чтобы человека узнать, надо с ним пуд соли съесть» до авторского — «личность — это поступок» (М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев).

Не существует теста на соответствие статусу «хорошего человека». Нет отбора в педагогические вузы по специальной одаренности. В жизни практически всякий (спектр велик и разнообразен) исполняет педагогические функции. По наитию. Но пришедший в профессию должен знать, «что такое хорошо и что такое плохо» для его воспитанника. «Хороший человек» — из области трудноуловимого, равно как и «человек творческий». Но и здесь есть своя «школа». Ко всякому умению человек приходит через некие азы, «профессиональную школу». От интереса к деятельности (педагогическая направленность), через волю к познанию и постижению приобретаются умения-основы, в руках мастера — навыки. В практике профессиональные навыки автоматизируются, становятся «продолжением руки» и освобождают внимание к главному — Цели, представленной Ценностями. Педагогика в теории — «практическая философия» (С.И. Гессен), или — мировоззрение и педагогическая вера (Ш.А. Амонашвили). Педагогика на практике — искусство (К.Д. Ушинский). И здесь выучка — главный инструмент.

Профессиональному сообществу, да и обществу в целом, пора серьезнейшее внимание обратить на педагогическое образование, на систему повышения квалификации учителя, о чем, кстати, говорил В.В. Путин в обращении к Федеральному собранию 1 декабря 2016 года.

Директор Института инновационной деятельности в образовании РАО В.С. Лазарев, ссылаясь на долгий опыт плотного взаимодействия с педагогической аудиторией, утверждает, что *наши дети не умеют учиться, потому что не умеют учиться их учителя*. Если обратиться к андрагогике (обучению взрослых), мы обнаружим у всех без исключения авторов акцент на «усугубляющий фактор»: опыт часто становится вовсе не источником развития, но «капсулирует» специалиста.

В современной школе, видимо, тоже в соответствии с каким-то стандартом, учителю предлагают бонусы за победы учеников в каких-либо конкурсах, возможны и учительские соревнования — получайте баллы, накапливайте, всё учтётся при аттестации. Неужели это и есть самореализация учителя?

В педагогике, в отличие от точных наук, разные парадигмы не исключают друг друга, часто как бы сосуществуют, их всерьез различает только теория (как тенденция). Ориентируясь на формулировки современных стандартов, мы реализуем (должны) *личностно-ориентированную и/или культурологическую парадигму*. Технологический «ажиотаж» — признак парадигмы *функционалистической*, которая вернее всего осуществляется по так называемой *когнитивной парадигме*, или традиционной (наращивание знаний, умений, навыков, т. е. реанимация ЗУНов). Можно ли из УУД сделать новые ЗУНы? Еще как можно! Научный руководитель Института проблем образовательной политики РАО А.И. Адамский утверждает: *«Если учитель не имеет возможности самостоятельно принимать решение о том, как учить, его работа превращается в формальность, если учитель сегодня не субъект содержания, то мотивации для реализации тех же стандартов у него нет. Мы это точно установили, когда занимались мониторингом введения ФГОС начальной школы. Если учителю дать абсолютно готовую, детально прописанную методiku, стандарт, то у него возникает отторжение, так как учитель-то хочет что-то свое привнести в обучение ребенка, он хочет быть причастным, хочет быть субъектом, а его делают просто формальным исполнителем... Нельзя учителя ставить в положение только исполнителя, потому что сегодня очень важно, чтобы вокруг ребенка было поле самореализации, а учитель-исполнитель такой среды обеспечить ребенку не сможет»* [1].

В постдипломном образовании нам (работникам системы повышения квалификации) приходится преодолевать доминанту сформировавшегося типа мышления, поведения и деятельности, которую психология называет «позицией внешнего контроля», философия — «недостаточной субъектностью», житейская практика — «исполнительством» [2].

Обращаясь к описанию педагогического процесса устами психолога (по заданию ФГОС), в размышлениях А.В. Хуторского об ученике постараемся увидеть и учителя, желающего повысить квалификацию: *«...Что необходимо ученику “дать”, а что “вырастить”? “Дать” нужно образовательную среду с точками проблематизации, а также способы действия в этой среде. Главное же нужно предоставить ученику открывать самостоятельно. А уже после открытий или их попыток, можно подходить к ученику с так называемыми культурно-историческими аналогами — достижениями человечества в области решения тех же вопросов, на которые отвечал ученик»* [13].

«Прообраз» современного образования — свободная самоопределяющаяся личность, существующая и осуществляющаяся в пространстве высокой человеческой культуры. Если согласиться (да и как иначе?), что «школа — мать общества», все наши социальные «не» оборачиваются к учителю.

Но ведь в школе (общеобразовательной, в вузе, в системе повышения квалификации) работаем мы, люди. Это мы, преподаватели, *должны понимать*, что нам делать, зачем и как *мы будем делать*.

Это понимание — знание на уровне приобретённого рефлекса бесконечной необходимости самообразования, понимание того, что без «чтения и думанья» возможно только «неграмотное усердие», а это — «ущербная добросовестность».

«Школа выводит ребенка из бытовой жизни, бытовых интересов в другие миры» (С.Л. Соловейчик), «приводит ребенка к социальной норме» (В. Гете). Образовательные программы принципиально не могут вместить все достойное внимания (узнавания). Открыть глаза и душу навстречу вселенной Культуры может только педагог, не упускающий случая («ловящий момент») рассказать об этом так — как посвятить. Семья и близкое окружение могут быть какими угодно (не в нашей власти изменить их), но школа должна быть просвещенной. И поскольку «школа — это учитель», просвещенным должен быть учитель.

Просвещённость учителя не есть только теоретическое знание (хотя именно оно также необходимо профессионалам в любой области). Укоренённость педагога в знании и собственном понимании профессиональной деятельности связана с такими понятиями, как свобода и творчество.

Творчество предполагает свободу. Без свободы творчества просто не бывает. Как учить (повышать квалификацию) в пространстве свободы и «культуры достоинства»? Только вдохновением! Вот как обращался к учителям П.Ф. Каптерев: «Как Бог на душу положит, так и учи; до чего дошел своим умом, то и ладно... Конечно, приятно до всего дойти своим умом; но это, во-первых, слишком медленно, а во-вторых, немного и опасно: рискуешь открыть Америку в XIX веке» [7: с. 23]. Новые технологии, внедряемые «сверху», — вживление инородного механизма в живой организм. Велика вероятность отторжения. В монографии «Смысл творчества» Н.А. Бердяев замечает: «Человек — организатор жизни, но сам он в глубине своей не может быть предметом организации, в нем самом всегда остается элемент органический, иррациональный, таинственный» [3: с. 660].

Теперь очевидно всем: духовный и нравственный потенциал личности как сфера свободного самоопределения — единственная возможность любого развития. Свободу нужно давать готовым к свободе? Наверное, это так. Но есть ли надежда «подготовить к свободе» в условиях диктата управления той или иной локальной власти?

Личностные качества истинных новаторов — открытость миру, интуиция, способность к творчеству как риску, воля к достижению, развитая надситуативная рефлексия, направляющая сомнения к познанию. Или — вечное ученичество. Известный театральный режиссер (и мудрец) Л.А. Додин называет главным качеством режиссера (настаиваем на прямой параллели с учителем) «постоянное стремление к совершенству при осознании, что оно недостижимо... Режиссура — это забег на длинную дистанцию. Более чем марафонскую» [5]. Необходимость вести за собой, увлекать требует мощного личностного начала, о его наличии говорит сама потребность учиться, — «мелкая личность обычно собой удовлетворена» [там же]. Если мы все — ученики, не

страшно не уметь (сейчас), не знать (пока); не страшно предъявлять друг другу требования, — никто не прав «раз и навсегда». Но ученичество — не послушание, а совместный поиск, сотворчество со-бытия.

Вдохновенный труд, творчество и свобода откликаются, растут и развиваются в ответ на зов, призвание и признание ценности человека в деле преобразования себя и мира. Это может быть смыслом любой деятельности творческого человека, смыслом жизни поверх любых стандартов. Включённость педагогов в преодоление рамок, позволяющее им определить своё место и место своих учеников в общем деле преобразования, и будет свидетельствовать об их настоящей взрослости, об их зрелости, не только профессиональной, но и человеческой.

Такой настрой не только возможен, он есть. Этим и живо образование (не система, конечно). Работать на такую установку хлопотно, затратно, но возможно. Вот пример (честно признаться, очень редкий) из области постдипломного образования. Дабы стала понятной связь общей культуры личности учителя и его профессионального мастерства, приведем фрагмент из исследования директора Красноярского института усовершенствования учителей Ю.Е. Васильева. «Из педагогов каждого предмета были сформированы по две учебные группы. Одной давали полный объем по традиционной программе, где основное время было отведено на частнометодическую и дидактическую подготовку. Все время повышения квалификации другой группы было отведено на развитие интеллекта, расширение культурного кругозора: учителя занимались с психологами-специалистами по проблемам мышления, развития личности, посетили все театры Красноярска (драматические, оперы и балета, юного зрителя, кукол), известную в стране филармонию, концерт симфонического оркестра, цирк, музеи и т. п. — и все это с последующим обсуждением, организованным искусствоведами. Были встречи с выдающимися прозаиками В. Астафьевым и В. Распутиным, поэтами, журналистами, художниками, учеными и пр.

После двухмесячных курсов методисты института и приглашенные эксперты посетили уроки учителей из обеих групп, оценивая их по специальной шкале показателей профмастерства. Результаты были ошеломляющими: те учителя, с которыми работали по программе развития интеллекта, расширения культурного кругозора, продемонстрировали раскованность, артистизм и, что особенно ценно, творчество, методическую изобретательность и т. д.» «Перед нами были совершенно другие люди», — отметили эксперты» (цит. по [9: с. 306–307]).

Перемены в образовании, сформулированные новыми стандартами, — прямой вызов учительству. Вызов, который можно рассмотреть как приглашение. «Душевнотратная свобода», в них заложенная, может быть принята. Только нужно помнить: чтобы что-то было сделано так, как *ты* хочешь, сделай это сам. Давно — и по другому поводу и в другой реальности — Юрий Олеша записал: «Бывают такие эпохи — можно сказать, поэтические эпохи, когда история внезапно настораживается и смотрит как бы на тебя...» [8: с. 859].

Литература

1. *Адамский А.И.* Эпоха новых результатов, или Чувство юмора как предмет. [Электронный ресурс] // Директор школы. 2015. № 7. Записано 26.08.2015. URL: <http://direktor.ru/interview.htm?id=39> (дата обращения: 12.10.2015).
2. *Беляков В.В.* Развитие субъекта постдипломного профессионального образования в условиях современных проблем глобализации: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. СПб., 2009. URL: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a368.php> (дата обращения: 22.11.2011).
3. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества: Опыт оправдания человека. М.: АСТ: Астрель, 2011. 688 с.
4. *Бирич И.А.* Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). М.: Жизнь и мысль, 2003. 272 с.
5. *Додин Л.А.* «Мы боимся сказать, что король-то голый». [Электронный ресурс] // Театр. 2011. № 4. URL: <http://oteatre.info> (дата обращения: 15.11.2012).
6. *Зинченко В.П.* Психология доверия. 2-е изд., испр. и доп. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. 104 с.
7. Каптерев. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. 224 с. (Антология гуманной педагогики.)
8. *Олеши Ю.К.* Ни дня без строчки: романы, повести, рассказы, пьесы, статьи, воспоминания. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. 992 с.
9. *Потаешник М.М., Левит М.В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС: методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
10. РИА Новости. [Электронный ресурс] // Минобрнауки не исключает перенос ввода профстандарта для учителей. 8 июня 2016 г. URL: <http://ria.ru/society/20160608/1444445471.html> (дата обращения: 12.07.2016).
11. *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 18.03.2014).

Literatura

1. *Adamskij A.I.* E'poxa novy'x rezul'tatov, ili Chuvstvo yumora kak predmet. [E'lektronnyj resurs] // Direktor shkoly'. 2015. № 7. Zapisano 26.08.2015. URL: <http://direktor.ru/interview.htm?id=39> (data obrashheniya: 12.10.2015).
2. *Belyakov V.V.* Razvitie sub"ekta postdiplomnogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyax sovremenny'x problem globalizacii: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. SPb., 2009. URL: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a368.php> (data obrashheniya: 22.11.2011).
3. *Berdyayev N.A.* Smy'sl tvorchestva: Opy't opravdaniya cheloveka. M.: AST: Astrel', 2011. 688 s.
4. *Birich I.A.* Filozofskaya antropologiya i obrazovanie (na putyax k novomu pedagogicheskomu soznaniyu). M.: Zhizn' i my'sl', 2003. 272 s.
5. *Dodin L.A.* «My' boimsya skazat', chto korol'-to goly'j». [E'lektronny'j resurs] // Teatr. 2011. № 4. URL: <http://oteatre.info> (data obrashheniya: 15.11.2012).
6. *Zinchenko V.P.* Psixologiya doveriya. 2-e izd., ispr. i dop. Samara: Izd-vo SIOKPP, 2001. 104 s.
7. Каптерев. М.: Издател'skij Dom Shalvy' Amonashvili, 2001. 224 s. (Antologiya gumannoj pedagogiki.)

8. *Olesha Yu.K.* Ni dnya bez strochki: romany', povesti, rasskazy', p'esy', stat'i, vospominaniya. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2015. 992 s.

9. *Potashnik M.M., Levit M.V.* Kak pomoch' uchitelyu v osvoenii FGOS: metodicheskoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2014 g. 320 s.

10. RIA Novosti. [E'lektronny'j resurs] // Minobrnauki ne isklyuchaet perenos vvoda profstandarta dlya uchitelej. 8 iyunya 2016 g. URL: <http://ria.ru/society/20160608/1444445471.html> (data obrashheniya: 12.07.2016).

11. *Xutorskoj A.V.* Metapredmetnoe sodержanie i rezul'taty' obrazovaniya: kak realizovat' federal'ny'e gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty' (FGOS) [E'lektronny'j resurs] // Internet-zhurnal «E'idos». 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (data obrashheniya: 18.03.2014).

L.I. Belyaeva,

N.N. Kulchitskaya

Teacher's Creativity as a Practice to Overcome and Fill in the Standards

Changes in education, having been formulated by new standards — a direct challenge to teaching. The call, which can be considered as an invitation. «Soulspending freedom», planted in them, may be accepted on the condition of teachers' awareness of their responsibility to the younger generation.

Keywords: language analysis of FSS; subjective source of pedagogy; personal self-determination of the teacher; teacher's creativity.

М.Н. Кожевникова

Тренинги: «педагогические этюды» и искусство педагога

Статья представляет важнейшие элементы модели, предложенной автором для современного непрерывного педагогического образования, выстроенной на принципах: «учитель как творческая профессия»; «автономия (самоопределение, самостоятельность) учителя»; «рефлексивная педагогическая практика» педагогического образования. Обсуждаемые методики — это «педагогическая техника» и «творческая личность учителя»; автор раскрывает их в конкретном содержании и критически осмысляет с точки зрения философии образования.

Ключевые слова: философия образования; педагогическая техника; педагогические тренинги; модель подготовки педагога; непрерывное педагогическое образование.

Что такое педагогические «гаммы» и «этюды»?

Позиция автора состоит в том, чтобы педагогическую деятельность продуктивно понимать как искусство, как это делал и К.Д. Ушинский, заявлявший: «Разве есть специальная наука воспитания? Ни политика, ни медицина, ни педагогика... не могут быть названы науками в... строгом смысле слова, а только искусствами... наука только изучает существующее... а искусство стремится творить то, чего еще нет» [8: с. 229]. И если рассматривать профессию учителя как творческую профессию, тогда педагогическое образование по своей модели должно быть близко образованию в других творческих специальностях и включать в себя развитие: а) «педагогической техники», б) «творческой личности педагога» [6].

Говоря о «педагогической технике», мы хотим привлечь внимание к следующей проблеме. На сегодняшний день педагогическое образование содержит обучение «технике» взаимодействия в виде курсов, посвященных методике преподавания и педагогическим технологиям. В их рамках студенты и слушатели курсов повышения квалификации знакомятся с методиками и технологиями, а степень знакомства демонстрируют на экзамене, где нужно корректно «вернуть» преподавателю полученную информацию. В лучшем случае они делают и представляют проекты и тогда в качестве результата демонстрируют свой опыт использования конкретной педагогической техники. Однако в случае подготовки музыкантов это означало бы изучать теорию беглости пальцев и сдавать изученный курс в форме ответов на вопросы или в виде пробного исполнения гаммы.

Если признать проблему как она есть, мы должны будем сделать вывод: педагогическому образованию требуются тренинги в качестве педагогических «гамм» и «этюдов».

В прошлом веке российские ученые именовали тренинги «играми», «дидактическими играми», «педагогической игрой», «деловыми педагогическими играми», «ситуационно-ролевой игрой» и т. п. (Страздас Н.Н., 1980; Петерсон И.Р., 1984; Аникеева Н.П., 1990; Куприянов Б.В., 1996) и осмыслили лежащий в его основе принцип моделирования педагогических ситуаций [7]. Так, например, в Ленинградском пединституте им. Герцена в конце 1980-х проводили и разрабатывали деловые педагогические игры для учителей [1].

В 1990-е понятие «педагогическая технология» укоренилось в российской педагогике (В.В. Сериков, 1993; Н.Е. Щуркова, 1998; Н.Г. Осухова, 1993; Е.В. Телеева, 1996; П.Е. Решетников, 2000; и др.), встав в центр разработки педагогических тренингов — там, где само событие педагогических тренингов имело место, и затмив собой в глазах многих внимание к творческой личности педагога.

Современные исследователи также высоко оценивают возможности педагогического тренинга [3; 10], определяют его как принципиально интерактивную форму обучения, выделяют в качестве его системообразующего фактора упражнение; предлагают отрабатывать в тренинге стратегическое планирование методами SWOT-анализа (сильных и слабых сторон, внешних возможностей для развития и внешних угроз) [4] и анализируют возможности тренинга для индивидуализации образования, для воспитательных задач и т. д. Однако сегодня педагогический тренинг интерпретируют и развивают в основном на основе психологических тренингов, исходя из работ психологов А.М. Марковой, Н.В. Самоукиной и др. Действительно, большая часть педагогической деятельности охватывается психологической проблематикой, но задачи педагога — не те же, что задачи психолога. Поэтому требуется поднять вопрос о возвращении в рамки педагогического тренинга собственно педагогического содержания, разрабатывавшегося в российской педагогике советского и постперестроечного периодов.

За рубежом также существует внимание к тренингу деятелей образования. Так, например, несколько лет назад группа исследователей из Университета Хельсинки рассмотрела влияние педагогических тренингов на самостоятельность, эффективность, подходы к обучению и мотивированность двухсот преподавателей университета. В итоге исследователи выявили возрастание профессиональной уверенности и концептуальные изменения в направлении студенториентированного подхода [12].

Представим авторские идеи и предложения относительно педагогических тренингов.

1. Форма действия тренинга — это деловая игра, в которой каждый из участников тренинга задействован в определенной роли, при этом все по очереди разыгрывают роль «учителя». Игра подразумевает выработку и проигрывание участниками разных версий прорабатываемого элемента.

2. *Что* отрабатывается в тренинге? Конкретные элементы всех сфер и уровней педагогической деятельности. В общепедагогических элементах, например, это: установление, проверка и корректировка собственной педагогической мотивации; телесность (поза, движение, телесная координация в педагогическом взаимодействии); владение голосом — звучностью, тоном; словесное и бессловесное действия; организация пространства в аудитории и вовне; самопрезентация; выбор и установление индивидуального стиля обращения с учащимися; структурирование занятия; герменевтические процедуры (выслушивание; распознавание проблем понимания; разъяснение сторон и т. д.); диалог и псевдодиалог; управление вниманием учащихся; владение темпом (диагностика темпа, ускорение, замедление, необходимость варьирования или стабильности); проблематизация; дискуссия; внушение; убеждение; мотивирование учащихся. И т. д.

Для тренингов по специальным предметным методикам также должны выделяться педагогические элементы, специфичные для преподавания алгебры, геометрии, литературы, истории и т. д.

3. *Кто* должен вести тренинги? В трактовке нашей модели, акцентирующей значение автономии учителя и потенциал обучающегося сообщества, тренинги должны вести преимущественно не педагоги-ученые, но педагоги-практики.

4. *Время* должно быть центральным фактором тренировки (отработка темпа и чувства времени), принимая в расчет «жесткий лимит времени», специфично присущий, как замечал В.И. Загвязинский, педагогическому творчеству [2]. Для динамичности тренингов предпочтительнее разбивка педагогического действия на более мелкие элементы и работа в малых группах с минимальным количеством участников.

5. *Как* должен строиться тренинг?

А. Сначала общая тема тренинга должна быть активно осмыслена (ее значимость, общий смысл обрабатываемого элемента). И это должны делать максимально возможным образом сами участники, ведущему следует учесть то, что участники поняли сами, и дополнить их.

Б. Здесь ведущий может передать собственный опыт, как он(а) действует в ситуациях, охватываемых темой.

В. Штурм идей участников: что и как еще можно делать в этих ситуациях?

Г. В продолжение и завершение осмысления общей темы участники должны выделить тренируемые элементы. Надо понимать, что элементы тренинга выделяются вариативно, и само их выделение, предоставляемое полностью или частично участникам, уже составляет значимую часть обучающего процесса тренинга.

Д. Деление участников на группы (по парам, по 3–4, 5–7 человек и т. д.) должно исходить из необходимого количества персонажей в ситуации, соответствующей обрабатываемому элементу, — так каждый участник будет постоянно вовлечен в процесс тренинга и прочувствует, насколько педагогическое творчество является «сотворчеством» (по Загвязинскому). Участники сами могут определить это количество и роли (например, хорошисты и середняки; Молчун; Выскочка; Умница и т. п.).

Е. Процесс отработки элемента проводится в несколько повторов, со сменной ролей.

Ж. Последовательная рефлексия, самооценка участников и оперативная коррекция.

3. Ведущий сводит опыт групп воедино. Основные вопросы: какие принципиальные ошибки в этом элементе вы можете допустить? В чем их вред для процесса, с вашей точки зрения?

6. Постоянно учитываемыми факторами в тренингах должны быть: **временной; мотивационный** (внимание к тому, что двигает «учителем») и **герменевтический** факторы: это и внимание к обнаружению понимания и непонимания сторон «учеников» и «учителя» в тренируемых элементах, и внимание к пониманию участниками друг друга, а именно того, что они выражают в разыгрываемых ролях, что они имеют в виду в рефлексивных высказываниях, во взаимной критике и т. д. Значимость первого фактора уже оговаривалась выше, а второй и третий факторы мы полагаем особо актуальными из-за их слабой развитости в педагогическом образовании, педагогической культуре.

Техника, искусство, человеческое

Но, прежде чем начать использовать технику для целей образования, следует обдумать некоторые вопросы, связанные с нею, переместившись при этом на поле философии. Нам следует понять, что такое «техника» с точки зрения гуманитарной (человеческой) сферы в целом и образования — в особенности.

Мы называем словом «техника» предметы, сконструированные для функционирования, но так же мы называем и сами способы действия. И проектор с экраном, на который учитель со своего компьютера на уроке выводит картинку, и способ работы с классом, при котором коллектив распределен на малые группы, а в группах участники коллективно вырабатывают вопросы, связанные этой картинкой для других групп, — то и другое будет называться «техникой». Причем заметим, что и первое — тоже способ деятельности, только уплотнившийся до воплощенности в конкретной вещи.

М. Хайдеггер, поставивший «вопрос о технике» [9], привлек наше внимание к тому, что техника — это «вид раскрытия потаенного» как «*про*-изведение» — выведение «действительности... из потаенности для состояния в наличии»: так вещь, «которая хочет сказать о себе», приходит к существованию благодаря человеку. Цель же данной статьи — привлечь внимание к тому, в чем техника имеет универсальный характер. Уплотнение значит сворачивание опыта прошлого к компактному комплексу элементов, пригодному для переноса во времени, настоящем и будущем, и это сведение развернутых действий, не обремененное пространственным объемом, но становящееся, например, технологией-алгоритмом действий.

Так, творя технику, человечество совершает в культуре то же, что совершает психика в своих процессах, переводя сложные действия, которые возможны сначала только как отдельные, последовательно выстраиваемые

под контролем ума шаги, в «привычки». В последних же действия происходят уже в спрессованном, комплексном виде и не только не требуют контроля со стороны нашего ума, но предстают относительно него буквально независимыми. Да, «техника» по своему характеру и функции приближается к привычкам. И то, что мы в ней увидели как «уплотнение», «непрозрачность» способа деятельности, очень похоже на то, как мы уже с трудом можем рассмотреть и понять способ, с помощью которого мы сами совершаем сложно скоординированное движение тела или сложно устроенное интеллектуальное действие.

Размышляя над природой педагогического опыта, приходим к тезису о закономерной необходимости понимать ее именно с учетом «невыразимого практического знания учителей» [5: с. 104–110]. По нашему мнению, в профессиональном знании педагогов правильно будет выделять два вида знания, с различением «знания о чем» и «знания как», проанализированных в их взаимоотношениях Г. Райлом [11]: 1) знание, подвластное описанию науки (науки педагогики), которая на этом основании берет на себя регулятивные функции относительно педагогов-практиков — через создание силами теории определенных практических правил, и 2) практическое знание — знание как искусство.

Второе, не поддающееся артикуляции в полной мере, может быть передано через показ, подражание, введение в атмосферу творчества. В образовании по творческим специальностям (танцоры, музыканты, художники) этому служат курсы, развивающие личность человека искусства, поскольку искусство и творчество никогда не сводятся к владению навыками (хотя навыки составляют саму плоть, ткань творчества), но требуют творческой личности. То же самое должно быть верно и для педагогического образования — в нем, несомненно, требуются те курсы, которые вводят учителей в педагогическую культуру и более широко — в человеческую культуру.

В программах отечественных педвузов традиционно присутствуют курсы, тематически охватывающие обсуждаемую нами область. Другое дело, что эти курсы зачастую отличаются высоким уровнем абстрагирования и далеко не всегда понимаются как ориентированные на цели формирования творческой личности педагога. Порой педагогика как «строгая наука», в своем стремлении быть признанной за таковую, представляла педагогам и будущим педагогам столь претенциозную теоретизацию и наукообразие, что скорее устанавливала внушительные препятствия для обучающихся на пути к педагогическому творчеству. Однако это нисколько не умаляет сами гуманитарные области, служащие для введения в культуру, иначе потеряется глубокий фундамент творческой личности педагога.

Что же касается «знания о чем» — собственно знания науки педагогики, то оно тоже должно вырабатываться и передаваться в рамках педагогического образования — но, по нашему убеждению, в тех объемах, в которых оно передается сейчас, и, возможно, в еще больших объемах оно должно преподаваться только тем обучающимся, кто склонен заниматься в дальнейшем научной работой — педагогическими исследованиями.

Такими могут представлять обсуждаемые нами педагогические техники, образовательные технологии, со студентами педвуза или школьными учителями на их курсах повышения квалификации. Если продолжить начатое нами выше сравнение техники с привычкой, то это значило бы, что привычка стала полностью руководить человеком — так, что он(а) не смог(ла) бы по своей воле ни пойти, ни повернуться, ни остановиться. Такое бывает, случается с нами в жизни — мы замечаем, что «ноги сами несут» нас куда-то или «рука сама», «автоматически», совершает заученное движение. Однако это признак «выпадения» нас — как людей, субъектов — из происходящего. И он свидетельствует об усталости или иной причине сбоя. Независимый автоматизм привычки — не норма бытия человека.

Наше подчиненное отношение к технике как указывающей и довлеющей над человеком, как безусловной в своем значении — вот проблема. Хотя всякая техника и содержит сгущенный опыт деятельности человечества, но в отчужденном виде, — и так начинает противостоять человеку. «Запечатанная» в технике деятельность как таковая по своей природе была наделена целью (не бывает деятельности без цели), и теперь эта внеположенная цель «тягается» с собственным целеполаганием конкретного человека, как если бы она была чужой волей: иногда не дотягиваясь, иногда равняясь человеку по силам, иногда беря верх над ним. В последних двух случаях техника превышает предполагавшуюся ей инструментальную роль. Тогда технологии выходят на первый план, а собственно человеческие феномены — общение, чувства, сомнения, желания, размышления оказываются неуместными — тем, чем техника требует пренебречь.

Заключение

Каков наш вывод? Понимая образование как область собственно человеческого, где действия учителя, педагога, кроме всего прочего, имеют функцию модели для учеников, мы должны проверять свои отношения с техникой и всяческими технологиями, ведь по нашему образцу поколения будущего будут строить свой мир.

Если мы вполне осмыслили эти отношения, мы сможем ввести технику в статус подвластности нам — это статус освоенного уплотненного способа деятельности. Потому сначала стоит вопрос об освоении педагогической техники как таковой.

И затем учитель должен располагать свободой в использовании педагогической техники — в той мере и в тех рамках, в которых техника полезна и облегчает его деятельность. Человеческие цели, требующие исключительно человеческих сил, то есть образовательные цели как таковые, и живая реальность учителя, учеников, предмета, в который погружается учитель с учениками, — вот что остается главным. И только до тех пор, пока данные цели остаются главными, техника — это всего-навсего «уплотнение» способа деятельности — сохраняет свою оправданность как средство высвобождения сил.

Литература

1. Деловые педагогические игры для учителей: методические рекомендации. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988. 12 с.
2. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
3. *Ибрагимова Е.В.* Тренинг как педагогическая поддержка личностного самоопределения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 185 с.
4. *Исаева Т.А., Шихова О.Ф.* Тренинг как форма организации педагогической практики студентов // Образование и наука. 2014. № 9. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/250> (дата обращения: 14.05.2016).
5. *Кожевникова М.Н.* Концепция учительской философии образования // Учитель наедине с собой: сб. науч. статей / ред.-сост. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд. «Лема», ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 78–131.
6. *Кожевникова М.Н.* Философские основания содержания современного педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 103–109.
7. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Моделирование педагогических ситуаций: проблема повышения качества и эффективности. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
8. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. С. 229–548.
9. *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 221–238. URL: <http://philosophy.mit.edu/heidegger.htm> (дата обращения: 14.05.2016).
10. *Щербаков А.В.* Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 184 с.
11. *Fantl J.* Knowing-How and Knowing-That // Philosophy Compass. 2008. Vol. 3. № 3. P. 451–470.
12. *Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A.* The effect of pedagogical training on teaching in higher education // Teaching and Teacher Education. 2007. № 23. P. 557–571.

Literatura

1. Delovy'e pedagogicheskie igry' dlya uchitelej: metodicheskie rekomendacii. L.: LGPI im. Gercena, 1988. 12 s.
2. *Zagvyazinskij V.I.* Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya. M.: Pedagogika, 1987. 160 s.
3. *Ibragimova E.V.* Trening kak pedagogicheskaya podderzhka lichnostnogo samoopredeleniya studentov vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2007. 185 s.
4. *Isaeva T.A., Shixova O.F.* Trening kak forma organizacii pedagogicheskoy praktiki studentov// Obrazovanie i nauka. 2014. № 9. URL: <http://www.edscience.ru/index.php/jour/article/view/250> (data obrashheniya: 14.05.2016).
5. *Kozhevnikova M.N.* Konceptiya uchitel'skoj filosofii obrazovaniya // Uchitel' naedine s soboj: sb. nauch. statej / red.-sost. M.N. Kozhevnikova. SPb.: Izd. «Lema», FGNU IPOOV RAO, 2014. S. 78–131.
6. *Kozhevnikova M.N.* Filosofskie osnovaniya sodержaniya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 3 (44). S. 103–109.
7. *Kulyutkin Yu.N., Suxobskaya G.S.* Modelirovanie pedagogicheskix situacij: problema povыsheniya kachestva i e'ffektivnosti. M.: Pedagogika, 1981. 120 s.
8. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya // Ushinskij K.D. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. T. 1. M.: Pedagogika, 1974. S. 229–548.

9. *Xajdegger M.* Vopros o texnike // *Xajdegger M.* Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya: per. s nem. M.: Respublika, 1993. S. 221–238. URL: <http://philosophy.mitht.ru/heidegger.htm> (data obrashheniya: 14.05.2016).

10. *Shherbakov A.V.* Pedagogicheskij trening v individualizacii podgotovki studentov k vospitatel'noj rabote v shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2000. 184 s.

11. *Fantl J.* Knowing-How and Knowing-That // *Philosophy Compass*. 2008. Vol. 3. № 3. P. 451–470.

12. *Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A.* The effect of pedagogical training on teaching in higher education // *Teaching and Teacher Education*. 2007. № 23. P. 557–571.

M.N. Kozhevnikova

Trainings: «Pedagogical Etudes» and Teacher's Art

The article presents the most important elements of the model proposed by the author for the modern continuous pedagogical education. The main principles of this model are: «a teacher as a creative profession»; «teacher's autonomy (self-determination, independence)»; «reflective teaching practice» of pedagogical education. The discussed methods are «teaching technique» and «teacher's creative personality». The author reveals them in particular content and critically analyzes in terms of philosophy of education.

Keywords: philosophy of education; teaching technique; pedagogical trainings; the model of the teacher's training; continuous pedagogical education.

С.В. Чеботарева

«Новая школа» С. Френе у истоков создания новой образовательной парадигмы

Модернизация системы образования в России позволяет по-новому осмыслить идеи и опыт передовых педагогов Европы начала XX века, и среди них — французского педагога С. Френе. Тогда в философии образования возникло течение педоцентризма, потребовавшего от педагогов новой педагогической парадигмы, обозначившей ребенка центром и субъектом образовательного процесса.

Ключевые слова: педоцентризм; новая школа и новое воспитание; гуманная педагогика; педагогические инварианты; тесты Френе.

В основе воспитания лежит достоинство личности. Взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы.

С. Френе

Кризисные явления в образовании уже ни у кого не вызывают сомнений и требуют пересмотра целей образования и курс на его гуманизацию. Актуальной задачей является возвращение в школу ребенка как полноправного субъекта образовательного процесса.

Пересмотр целей образования и современный курс на гуманизацию образования позволили по-новому осмыслить идеи и опыт передовых педагогов Европы начала XX века (С. Френе во Франции, М. Монтессори в Италии, П. Наторп в Германии, Я. Корчак в Польше, К. Вентцель в России), когда в философии образования возникло течение педоцентризма, потребовавшего от педагогов новой образовательной парадигмы.

В связи с этим изучение педагогического наследия французского педагога-экспериментатора, общественного деятеля, писателя Селестена Френе (1896–1966), его теории и практики, основанных на синтезе передовых философских, социально-экономических и общественно-политических идей своего времени, представляется все более актуальным. Нам сегодня интересна личность С. Френе — педагога, основателя международного общественно-

педагогического движения, реформатора и новатора школьного образования, идеалом которого была свободная демократическая школа.

В своей работе «Новая французская школа» [6: с. 156–160] С. Френе определяет основные принципы преобразования школы и пересматривает в этой связи цели воспитания. Автор акцентирует внимание на существующих дефектах в практике современного школьного образования, которые препятствуют развитию личности ребенка, ограничивают сферу ее потенциальной самореализации в будущем. О противоречиях системы образования во Франции начала XX века С. Френе говорит с позиций философа, педагога и психолога, глубоко увлеченного поиском продуктивных решений обновления школы, нашедших свое отражение в его практической деятельности и созданной на их основе оригинальной педагогической концепции.

Становление, развитие и распространение педагогических идей С. Френе тесно связаны с социально-политическими и экономическими условиями в общественной жизни. Кризис во Франции, рост детской и юношеской преступности, наконец, нравственный кризис молодежи после Первой мировой войны — все это отразилось и на системе образования. Ярво выраженный традиционализм французской школы, консервативный, формально-схластический характер методов обучения и воспитания решительно отрицались многими прогрессивными педагогами. Начало XX века отмечено поисками новых подходов и принципов в педагогической теории и практике.

Сложившиеся условия в европейских странах, и во Франции в том числе, оказали существенное влияние на формирование прогрессивных педагогических идей С. Френе. Его педагогическая концепция предполагала свободный гуманистический тип воспитания, альтернативный традиционной педагогике, и представляла собой педоцентристскую образовательную модель.

Сформулируем основные педагогические положения «Новой школы».

- Школа должна быть ориентирована на ребёнка — будущего члена общества.
- Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы.
- Народная школа, по определению, должна быть связана с ценностями демократического общества.
- Надо создать возможности для свободного выражения каждого в любой области. Светлая голова и умелые руки лучше, чем ум, перегруженный ненужными знаниями.
- Педагогические новации С. Френе состояли из таких элементов, как школьная типография, школьное самоуправление, создание «свободных текстов» (детские сочинения), карточки для персональной работы, особая библиотека учебных пособий и пр.

С. Френе сформулировал основополагающие приоритеты, в числе которых: здоровье ребёнка и развитие его творческих возможностей; создание благоприятной среды; оборудование и технические средства [6: с. 122–129].

В качестве **целевого ориентирования** школьного образования С.Френе определил **развитие личности**. Приведем основные положения его концепции:

1. Принцип свободного самовыражения ребёнка. Ребёнок по природе своей ничем не отличается от взрослого. И детство — это не подготовка к жизни, а её важный этап. Ребёнок не просто пустой сосуд, который следует наполнять, он уже обладает определёнными представлениями, определённым жизненным опытом. Этот принцип основан на взаимном уважении.

2. Развитие критического мышления. Френе утверждал, что научить ребёнка мыслить — одна из приоритетных задач школы. А также помочь ему овладеть методом познания, критическим отношением к действительности. Только так можно вырастить полноценного гражданина страны.

3. Отправной точкой обучения ребенка является любознательность, присущая всем детям. Задача школы — сформировать благоприятный социально-психологический климат, при котором ученики чувствуют потребность что-то узнать, чему-то научиться. Учителю необходимо уметь создавать проблемные ситуации, способствующие познанию. Путем выдвижения гипотез идет познание нового.

4. Принцип фиксации успеха, когда ошибка не ставится в вину ребенку. Каждый имеет право на ошибку, это необходимый этап на пути к познанию.

5. Самостоятельность учеников, которые планируют свою деятельность. Однако нужно помнить, что, несмотря на свободу выбора, именно учитель организует учебный процесс.

6. Создание собственных средств обучения. Создание карточек (карточек самоконтроля). Как средство обучения используются продукты свободного творчества учеников: газеты и сборники собственных стихов, сказок, составление математических задач.

Необходимо понимать принципиальное различие между работой ученика-«рекрута» без цели и мотивации, выполняемой без энтузиазма лишь из страха наказания, и мотивированной работой, о которой писал С. Френе. «Новая школа» С. Френе пропагандировала живую, осмысленную работу, «труд по любви». Когда ребенок с удовольствием готовит «свободный текст», когда он печатает, рисует, ставит опыты, готовит доклад — ему зеленый свет. Дети быстро понимают разницу между обычной школьной рутинной и мотивированным трудом. С. Френе утверждал, что необходимо покончить со схоластикой в обучении.

Педагогическая концепция «Новой школы» С. Френе являлась противопоставлением традиционной педагогике. По мнению С. Френе, вся система традиционной школы основана на неудаче. Одни ученики учатся хорошо не только благодаря своим способностям, но и потому, что хотят получать хорошие оценки. Остальных традиционная школа подавляет, обрекая на неудачи, которые проявляются в плохих оценках. Нужно всегда способствовать успехам учеников. От этого зависит эффективность обучения. Многие, конечно, скажут, что нельзя за плохую работу ставить хорошую оценку. «Новая школа» к этому и не призывала. Были другие способы добиться успеха. Была изменена

сама модель школы и роль учителя в ней, основной заботой которого стала не придирчивая проверка школьных работ, а всесторонняя помощь ученикам.

Особое внимание С. Френе уделял личности самого педагога, и в качестве оценки его профессиональной позиции им были сформулированы *педагогические инварианты*, которые легли в фундамент философии «новой школы» и «нового воспитания» и которыми нужно руководствоваться при воспитании человека [5: с. 180–215]. К таким инвариантам он относил прежде всего позицию учителя по отношению к ученику. Для выявления подобной позиции Френе разработал специальные тесты. Его инварианты в анкете задаются в виде вопроса (30 вопросов) и даются готовые ответы на них: три на каждый вопрос. Педагог, участвовавший в анкетировании, из трех выбирал один. Ответы изначально ранжированы по уровням. Френе прибег для этого к символике цвета:

зеленый означает, что методы и средства, выбранные для ответа, полностью согласуются с инвариантами «Новой школы» и без сомнения могут применяться педагогами, поскольку они успешно опробованы;

желтый — методы и средства традиционно эффективные, но могут быть использованы при определенных обстоятельствах;

красный цвет маркирует устаревшие педагогические методы и средства, которые противоречат данным инвариантам.

Таким образом, ответив на анкету, педагог, изначально не зная данного алгоритма, набирал разноцветные баллы, которые после раскрытия кода показывали ему его собственную педагогическую позицию, ее противоречия и возможности корректировки. Все это было задумано Френе для подбора и сплачивания педагогического коллектива для работы в «Новой школе».

«Так, зеленый свет открывает путь к живой осмысленной работе. Школьные упражнения подобны неподвижному тренажеру, преследующему чуждые детям цели. Включим красный свет всем бессмысленным упражнениям, предназначенным только для выставления плохих отметок. Красный свет — механическому заучиванию текстов, которые дети плохо понимают. Всему тому, что не имеет ничего общего с естественной потребностью самовыражения ребенка. Правда, целесообразно уделить внимание и желтому свету. При существующих условиях еще долго будет трудно перейти от традиционных занятий к мотивированной деятельности» [5: с.119].

Практика педагогики С. Френе подтверждает, что обучение и воспитание нельзя строить в условных учебных ситуациях. Необходимо осуществлять эту работу в реальных испытаниях. Так, например, совет школы и класса созданы в школе С. Френе не для того, чтобы играть в демократию, а для того, чтобы ученики сами реально участвовали в управлении школой, сообща решали вопросы, касающиеся их школьной жизни. Возьмем, например, свободные тексты: они пишутся не для того, чтобы улучшить свой почерк или получить похвалу на уроке, а потому что детям есть что сказать, и они хотят поделиться своими переживаниями и сомнениями со своими сверстниками. По мнению С. Френе, если мы испытываем естественную тревогу за будущее, то, прежде

всего, нужно пересмотреть наше отношение к условиям, в которых ведется традиционное обучение. Формирование свободной личности невозможно авторитарными методами, лежащими в основе традиционной школы.

Сложно отрицать актуальность идей «Новой школы» С. Френе в контексте модернизации современного отечественного образования, когда особое внимание необходимо уделять проблемам нравственного и гражданского воспитания. Педагогическая концепция С. Френе в силу ее гуманистичности и демократичности должна быть востребована в современном школьном образовании России. Опыт применения педагогических идей С. Френе в некоторых инновационных образовательных учреждениях России позволяет говорить об актуальности новых ценностных ориентиров в отечественном образовании. Недаром его труды одними из первых вошли в Антологию гуманной педагогики, издаваемую известным новатором Шалвой Амонашвили с 1996 г. [1; 2; 4; 5].

В соответствии с педагогическими инвариантами С. Френе нами в 2014 г. было проведено исследование педагогической позиции студентов и педагогов. За основу нами были взяты оригинальные тесты С. Френе. В мониторинге приняли участие как педагоги, работающие в образовательных учреждениях Москвы (29 человек), так и студенты педагогического вуза (бакалавры-историки — 22 человека).

Сопоставление ответов позволило отвечающим осознать, какой системы педагогических взглядов они придерживаются: являются ли они приверженцами традиционной школы, либо сторонниками новых методов, либо еще не определились с четкостью своих позиций. Был проведен сравнительный анализ результатов опроса студентов, которые планируют работать в школе, и преподавателей образовательных учреждений, включая педагогов высшей школы, осуществляющих подготовку специалистов педагогического профиля. (Материалы исследования частично были опубликованы (см. [7]).)

Каковы же результаты проведенного исследования? Оно вскрывает определенное противоречие в позициях преподавателей и студентов в отношении свободы выбора учениками учебных заданий. С одной стороны, участники опроса сами распределяют задания, лишая при этом детей права свободного выбора, но, с другой, уверены, что эти задания являются свободными и мотивированными. С одной стороны, респонденты считают нормальной систему обязательных заданий, с другой стороны, когда вопрос задан прямо: «Придерживаетесь ли вы системы обязательных заданий?» — отрицают такую необходимость и утверждают, что задания должны быть мотивированы и соответствовать интересам детей. Увы, такая ситуация в полной мере отражает реалии современной действительности в школе, а именно политику так называемых двойных стандартов.

В Федеральных государственных образовательных стандартах фигурирует понятие «развивающая среда». Характеристики образовательных ситуаций, которые должен организовать любой учитель с целью создания развивающей среды в классе, таковы: самостоятельная, мотивированная учебная

работа учащегося, осуществление учащимися свободного выбора (темы, целей, уровня сложности задания, форм и способов работы и т. д. [3]. Многие преподаватели образовательных учреждений уверены, что формируют развивающую среду, в действительности же мы сталкиваемся лишь с иллюзией создания такой среды.

Большинство участвующих в опросе студентов и преподавателей стараются внести элементы нового в учебные занятия, но при современном состоянии школы и общества они не могут полностью отказаться от схоластических методов. Кроме того, они полагают, что в современных условиях альтернативы традиционным занятиям пока нет.

Проанализируем общую статистику по результатам проведенного нами исследования педагогической позиции работающих и будущих педагогов, выявленной с помощью тестов С. Френе. Оно показало, что большинство студентов (42,9 %), принявших участие в опросе, выбрали «зеленый цвет», т. е. методы и средства, которые полностью согласуются с инвариантами С. Френе. Сомнение относительно эффективности использования методов «Новой школы» С. Френе выразили 23,9 % от числа всех опрошенных нами студентов, а 33,3 % еще не определились с тем, какие методы и средства они планируют использовать в своей педагогической деятельности.

Мнения педагогов разделились практически поровну: 38,2 % полагают, что методы «Новой школы» не актуальны в системе современного образования, 33,9 % считают, что они могут быть использованы при определенных обстоятельствах, а 28 % уже используют их в своей педагогической деятельности.

В процессе проведения исследования нами были выделены четыре педагогических подхода в зависимости от большей ориентации учителя на ребенка или на процесс (рис. 1).



Рис. 1. Педагогические подходы к обучению

1. *Традиционный подход* к обучению характеризуется отчуждением ребенка от образовательного процесса, низким интересом к личности ребенка, к его интересам. При таком подходе учитель активен, ребенок пассивен. Такой подход не способствует раскрытию творческих способностей ученика.

2. *Стиль сотрудничества* предполагает наличие двух активных субъектов образовательного процесса — учителя и ученика. Ребенок как личность выступает полноправным участником образовательного процесса. Такой подход характеризуется высоким интересом к личности ребенка и вовлечением учителя в образовательный процесс. Особое внимание следует уделить средствам и методам обучения, способствующим раскрытию творческого потенциала ребенка.

3. *Позиция «образовательные услуги»* подразумевает учет прагматических интересов ученика и его родителей. В этом случае учитель выступает в качестве репетитора, а ученик — его «оценщика».

4. *Пассивный стиль* характеризуется доминированием личности ребенка, тогда как учитель играет роль формального участника педагогического процесса, идущего «на поводу стихийных желаний ребенка». Пассивная позиция учителя объясняется его равнодушием к профессии. Шведский психиатр, автор книги «Дети у власти», Дэвид Эберхард говорит, что либеральное воспитание вредит и детям, и родителям [8].

Проведенное нами исследование показало ряд противоречий:

1. С одной стороны, между потребностью общества в реализации концепции гуманной педагогики как ценностно-ориентированному подходу к воспитанию будущего поколения и отсутствием условий для претворения ее в жизнь.

2. С другой стороны, между складывающейся педагогической парадигмой современного образования в России и фрагментарностью реализации идеи личностного подхода в образовательной среде.

3. Еще одно противоречие выявлено между потребностью личности в ценностном самоопределении в быстроменяющемся современном мире и отсутствием механизма для его приобретения в условиях современного образования.

4. Исследование также показало отсутствие системности и фрагментарность использования принципов гуманной педагогики в современных образовательных учреждениях. Философско-педагогическая концепция образования в России находится в стадии становления, когда традиционная авторитарная система до конца не разрушена, а новая еще не сформировалась. В итоге многие преподаватели в своей педагогической практике руководствуются неким симбиозом идей классического образования советской школы и гуманной педагогики.

Выходя за рамки традиционного обучения, прогрессивная концепция «Новой школы» С. Френе, поддержанная сегодня авторитетом Международного движения гуманной педагогики, для России все еще остается экспериментальной.

Долгое время работы С. Френе были недоступны из-за социально-политических условий и идеологических ограничений. Однако С. Френе является автором большого числа работ, посвященных проблемам образования,

и далеко не все его работы известны широкому кругу отечественных специалистов, тогда как более глубокое осмысление педагогических идей С. Френе, их творческое применение могут способствовать решению актуальных задач российской школы.

Многогранность педагогики С. Френе определяет широкие перспективы ее дальнейшего изучения с целью адаптации его положительного педагогического опыта в процессе модернизации российского образования с учетом отечественных традиций, истории и культуры.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. М.: Амрита-Русь, 2010. 288 с.

2. *Бирич И.А., Музафарова Н.И.* Развитие философско-педагогической мысли на Западе // Бирич И.А., Музафарова Н.И., Панченко О.Г. Философия образования и воспитания (По страницам Антологии гуманной педагогики): учебное пособие: в 3 ч. Ч. 1. М.: МГПУ, 2005. 92 с.

3. *Иванов Д.И.* Новые ФГОС: авторский взгляд на привычные педагогические понятия. М.: Перспектива, 2013. 80 с.

4. Официальный сайт Международного Центра Гуманной Педагогики. URL: <http://www.gumannaja-pedagogika.ru/>

5. Френе. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1997. 222 с. (Антология гуманной педагогики.)

6. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 304 с.

7. *Чеботарева С.В.* Концепция Новой школы Селестена Френе в контексте современного отечественного образования // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции (Москва, МГПУ, 15–16 апреля 2014 г.). М.: Экон-информ, 2014. С. 266–272.

8. *Eberhard D.* Kinder an der Macht: Die monströsen Auswüchse liberaler Erziehung // David Eberhard: Publisher: Kösel-Verlag, 2 edition (March 26, 2015). 305 p.

Literatura

1. *Amonashvili Sh.A.* Gumannaya pedagogika. Aktual'ny'e voprosy' vospitaniya i razvitiya lichnosti. M.: Amrita-Rus', 2010. 288 s.

2. *Birich I.A., Muzafarova N.I.* Razvitie filosofsko-pedagogicheskoy my'sli na Zapade // Birich I.A., Muzafarova N.I., Panchenko O.G. Filosofiya obrazovaniya i vospitaniya (Po stranicam Antologii gumannoj pedagogiki): uchebnoe posobie: v 3 ch. Ch. 1. M.: MGPU, 2005. 92 s.

3. *Ivanov D.I.* Novy'e FGOS: Avtorskiy vzglyad na privy'chny'e pedagogicheskie ponyatiya. M.: Perspektiva, 2013. 80 s.

4. Oficial'ny'j sajt Mezhdunarodnogo Centra Gumannoj Pedagogiki. URL: <http://www.gumannaja-pedagogika.ru/>

5. Frene. M.: Izd. Dom Shalvy Amonashvili, 1997. 222 s. (Antologiya gumannoj pedagogiki.)

6. *Frene S.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: per. s fr. / sost., obshh. red. i vstup. st. B.L. Vul'fsona. M.: Progress, 1990. 304 s.

7. *Chebotareva S.V.* Konceptsiya Novoj shkoly' Selestena Frene v kontekste sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya // Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: sbornik materialov mezhtregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, MGPU, 15–16 aprelya 2014 g.). M.: E'kon-inform, 2014. S. 266–272.

8. *Eberhard D.* Kinder an der Macht: Die monströsen Auswüchse liberaler Erziehung // David Eberhard: Publisher: Kösel-Verlag, 2 edition (March 26, 2015). 305 p.

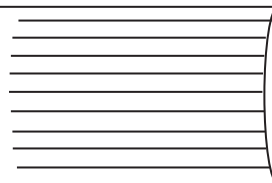
S.V. Chebotareva

C. Freinet's «New School» at the Origins of the Creation of a New Educational Paradigm

The modernization of the education system in Russia makes it possible to rethink in the new way the ideas and experience of the leading teachers of the early twentieth century in Europe, and among them — French teacher C. Freinet. Then, in the philosophy of education the pedocentrism trend had arisen that required from teachers of a new pedagogical paradigm that marked the child as the centre and the subject of the educational process.

Keywords: pedocentrism; a new school and a new upbringing; humane pedagogy; pedagogical invariants; Freinet tests.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»,
2017, № 1 (21)**



Беляева Людмила Ивановна — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института развития образования Орловской области.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Бессонов Борис Николаевич — доктор философских наук, профессор общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: Philos-mgpu@mail.ru

Виноградова Надежда Леонидовна — доктор философских наук, профессор кафедры философии Волгоградского государственного технического университета.

E-mail: NVinogradova@yandex.ru

Данилова Вера Софроновна — доктор философских наук, профессор кафедры философии Северо-Восточного федерального университета (Якутск).

E-mail: nkozhev@mail.ru

Жукоцкая Александра Васильевна — доктор философских наук, профессор общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: azhuk1@mail.ru

Кожевников Николай Николаевич — доктор философских наук, профессор кафедры философии Северо-Восточного федерального университета (Якутск).

E-mail: nkozhev@mail.ru

Кожевникова Маргарита Николаевна — кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург).

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Кульчицкая Нина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии обучения и методики преподавания предметов Института развития образования Орловской области.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Леонтьева Елена Юрьевна — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Волгоградского государственного технического университета.

E-mail: prof.elena.leontyeva@gmail.com

Максимович Валерий Александрович — заместитель директора по науке Института философии Академии наук Республики Беларусь, доктор философских наук, доцент.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Попов Максим Евгеньевич — профессор кафедры социальной философии и этнологии Северо-Кавказского федерального университета (Ставрополь).

E-mail: maximus.popov@gmail.com

Сахарова Мария Викторовна — кандидат философских наук, доцент общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: smarvik@mail.ru

Соловьев Сергей Михайлович — кандидат философских наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук МГППУ (Московского государственного психолого-педагогического университета).

E-mail: philos-mgpu@mail.ru

Сухорукова Ольга Александровна — кандидат исторических наук, доцент общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: soa61@mail.ru

Чеботарева Светлана Владимировна — аспирант общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Шлемова Наталия Анатольевна — кандидат философских наук, доцент общеуниверситетской кафедры философии и социальных наук Московского городского педагогического университета.

E-mail: shlemovana@mail.ru

AUTHORS

of «MCU Vestnik». Series «Philosophical Sciences», 2017, № 1 (21)

Belyaeva Lyudmila Ivanovna — Senior Lecturer of department of Pedagogy and Psychology, Institute for Development of Education of the Oryol region.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Bessonov Boris Nikolaevich — Doctor of Philosophy, professor of the university-wide department of Philosophy and Social Sciences of Moscow City University.

E-mail: Philos-mgpu@mail.ru

Vinogradova Nadezhda Leonidovna — Doctor of Philosophy, professor of department of Philosophy, Volgograd State Technical University.

E-mail: NVinogradova@yandex.ru

Danlova Vera Sofronovna — Doctor of Philosophy, professor of the department of Philosophy of the North-Eastern Federal University (Yakutsk).

E-mail: nnkozhev@mail.ru

Zhukotskaya Alexandra Vasilievna — Doctor of Philosophy, professor of the university-wide department of Philosophy and Social Sciences of Moscow City University.

E-mail: azhuk1@mail.ru

Kozhevnikov Nikolay Nikolaevich — Doctor of Philosophy, professor of the department of Philosophy of the North-Eastern Federal University (Yakutsk).

E-mail: nnkozhev@mail.ru

Kozhevnikova Margarita Nikolaevna — Ph.D. (Philosophy), leading researcher of the Institute of Teachers' Training and Adult Education RAO (St. Petersburg).

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

Kulchitskaya Nina Nikolaevna — Ph.D. (Pedagogy), docent of the department of Technology of Teaching and Methods of Teaching Subjects of the Institute of Development of Education of the Oryol region.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Leontieva Elena Jurievna — Doctor of Philosophy, professor, head of department of Philosophy, Volgograd State Technical University.

E-mail: prof.elena.leontyeva@gmail.com

Maksimovich Valery Aleksandrovich — Deputy Director for science of the Institute of Philosophy of the Academy of Sciences of Belarus, Doctor of Philosophy, docent.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Popov Maxim Evgenievich — professor of department of Social Philosophy and Ethnology of the North Caucasus Federal University (Stavropol).

E-mail: maximus.popov@gmail.com

Sakharova Maria Viktorovna — Ph.D. (Philosophy), docent of a university-wide department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University.

E-mail: smarvik@mail.ru

Solovyov Sergey Mikhailovich — Ph.D. (Philosophy), docent of department of Philosophy and Human Sciences, MSPTTU (Moscow State Psychological and Teachers' Training University).

E-mail: philos-mgpu@mail.ru

Sukhorukova Olga Alexandrovna — Ph.D. (History), docent of a university-wide department of Philosophy and Social Sciences, the Moscow City University.

E-mail: soa61@mail.ru

Chebotareva Svetlana Vladimirovna — the postgraduate student of a university-wide department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University.

E-mail: DancheevaM@mgpu.ru

Shlemova Natalia Anatolievna — Ph.D. (Philosophy), docent of a university-wide department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University.

E-mail: shlemovana@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по философским наукам.

Журнал адресован научно-педагогическим работникам, педагогам высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям ученой степени и студентам — всем, кто интересуется вопросами философского осмысления истории человечества и цивилизации, современной жизни общества, сущности человека в свете его творческой деятельности, проблемами устойчивого развития мира в эпоху глобализации и экологического кризиса, участия человека в судьбе планеты.

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, межстрочный интервал 1,5, поля: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм. Объем статьи, включая список литературы и постраничные сноски, не должен превышать 18–20 тыс. печатных знаков (0,4–0,5 а. л.). Рисунки должны выполняться в графических редакторах. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

2. Инициалы и фамилия автора набираются полужирным шрифтом в начале статьи, слева, заголовок — посередине, полужирным шрифтом.

3. В начале статьи после названия помещаются аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяют их точкой с запятой.

4. Статья снабжается затекстовыми ссылками, оформленными в соответствии с требованиями ГОСТ 7.05 – 2008 «Библиографическая ссылка» на русском и английском языках.

5. Ссылки на издания из пристатейного списка, в том числе на интернет-ресурсы и архивные документы, даются в тексте в квадратных скобках: [3: с. 147], по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка».

6. В конце статьи (после списка литературы) указываются: название статьи, автор, аннотация (Resume), ключевые слова (keywords) на английском языке.

7. Рукопись сдается в редакцию журнала в установленные сроки на электронном и бумажном носителях.

8. К рукописи прилагаются сведения об авторе (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы, электронный или почтовый адрес для контактов) на русском и английском языках.

9. В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно узнать на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра МГПУ.

Плата с аспирантов за публикацию не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Философские науки» предлагаем обращаться к составителю — заместителю главного редактора *Бирич Инне Алексеевне*.

Телефон редакции (499) 181-66-29.

E-mail: philos-mgpi@mail.ru.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Философские науки»
2017, № 1 (21)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62498 от 27 июля 2015 г.

Главный редактор:
доктор философских наук, профессор *Б.Н. Бессонов*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*

Редактор:

В.П. Бармин

Корректор:

К.М. Музамилова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

А.В. Бармин, О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 20.02.2017 г. Формат 70 × 108¹/₁₆.

Бумага офсетная.

Объем 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.