

МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

АКАДЕМИЯ
ГУМАНИТАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

ФН

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Том 62. № 2/2019

Научный образовательный просветительский журнал
Издается с 1958 года. Выходит ежемесячно

Журнал включен в «Реферативный журнал» и в базы данных
ВИНИТИ РАН, в базу данных **Russian Science Citation Index (RSCI)**
на платформе **Web of Science** компании Clarivate Analytics.

Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной
справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям
«**Ulrich's Periodicals Directory**»

Переводные статьи журнала индексируются в **Web of Science**

DOI: 10.30727/0235-1188

Москва
Гуманитарий

Международная редакционная коллегия

Председатель международной редакционной коллегии **Гусейнов А.А.**

Амплеби С.А., д.филос., проф. Ун-та Джорджа Вашингтона (США);
Бараш Дж.Э., д.филос., проф. Ун-та Пикардии им. Ж. Верна (Франция);
Брес И., проф., гл. ред. «Revue philosophique de la France et de l'étranger» (Франция);
Даллмайр Ф.Р., д.филос., проф. Ун-та Нотр-Дам (США); **Денн М.**, д.филос., проф., координатор отношений и международных проектов с Россией и странами Восточной Европы Ун-та Бордо им. Монтеня (Франция); **Кастийо М.**, д.филос., проф. Ун-та Париж-Кретей (Франция); **Майнцер К.**, проф. Мюнхенского технического университета, научный директор Академии им. Карла фон Линде (Германия); **Тиханов Г.**, д.филос., зав. кафедрой сравнительного литературоведения Лондонского ун-та Королевы Марии (Великобритания); **Чжан Байчунь**, проф. Пекинского педагогического университета (Китай); **Штольценберг Ю.**, д.филос., проф. Ун-та Галле-Виттенберга им. М. Лютера (Германия); **Эпштейн М.**, проф. Ун-та Эмори (США), директор Центра обновления гуманитарных наук Даремского ун-та (Великобритания); **Эспехо Р.**, д.филос., президент Международной организации систем и кибернетики (Великобритания), приглашенный проф. Ун-та Сантьяго (Чили).

Редакционная коллегия

Председатель редакционной коллегии **Смирнов А.В.**

Автономова Н.С., ак. Академии гуманитарных исследований (АГИ), д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Алексеев П.В.**, д.филос.н., проф. МГУ им. М.В. Ломоносова; **Апресян Р.Г.**, ак. АГИ, д.филос.н., зав. сектором ИФ РАН; **Аршин В.И.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Блауберг И.И.**, д.филос.н., в.н.с. ИФ РАН; **Вдовина И.С.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Водолазов Г.Г.**, ак. Академии политической науки (АПН), вице-президент АПН, проф. МГИМО (У); **Губин В.Д.**, ак. АГИ, д.филос.н., зав. кафедрой истории зарубежной философии РГГУ; **Гусейнов А.А.**, ак. РАН, научный руководитель ИФ РАН; **Давыдов А.П.**, д.культурологии, гл.н.с. ИС РАН; **Доброхотов А.Л.**, ак. АГИ, д.филос.н., проф. НИУ ВШЭ; **Дубровский Д.И.**, д.филос.н., проф., гл.н.с. ИФ РАН; **Журавлев А.Л.**, ак. РАН, научный руководитель ИП РАН; **Комиссарова Л.Б.**, к.филос.н.; **Лепский В.Е.**, д.психолог.н., проф., гл.н.с. ИФ РАН; **Миронов В.В.**, чл.-кор. РАН, декан филос. фак-та МГУ им. М.В. Ломоносова; **Михайлов И.А.**, к.филос.н., с.н.с. ИФ РАН; **Мотрошилова Н.В.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Пантин В.И.**, ак. АПН, зав. отделом ИМЭМО РАН; **Пивоваров Ю.С.**, ак. РАН, научный руководитель ИНИОН РАН; **Порус В.Н.**, д.филос.н., руководитель Школы философии фак-та гум. наук НИУ ВШЭ; **Пружинина А.А.**, к.филос.н.; **Розин В.М.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Рябов В.В.**, чл.-кор. РАО, прездидент МГПУ; **Северикова Н.М.**, к.филос.н., заслуж.н.с. МГУ им. М.В. Ломоносова; **Сиземская И.Н.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Смирнов А.В.**, ак. РАН, академик-секретарь Отделения общественных наук РАН, директор ИФ РАН; **Смолин О.Н.**, ак. РАО, 1-й зам. пред. комитета ГД ФС РФ по образованию и науке; **Степанянц М.Т.**, ак. АГИ, д.филос.н., зав. кафедрой ЮНЕСКО ИФ РАН; **Тулчинский Г.Л.**, д.филос.н., проф. НИУ ВШЭ (СПб); **Турбовской Я.С.**, д.пед.н., председатель Координационного совета Института стратегии развития образования РАО; **Федотова В.Г.**, ак. РАЕН, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН; **Шевченко В.Н.**, д.филос.н., гл.н.с. ИФ РАН.

Редакция:

Редактор отдела культурологии и религиоведения **Дуркин Р.А.**

Редактор международного отдела **Чикин А.А.**

Ответственный редактор **Комиссарова Л.Б.**

Ответственный секретарь **Пружинина А.А.**

Верстка: **Топилина В.М.**

E-mail: academyRH@list.ru

http://www.phisci.ru

Шеф-редактор Мариносян Х.Э.

THE MINISTRY OF
EDUCATION AND SCIENCE OF
THE RUSSIAN FEDERATION

ACADEMY FOR
RESEARCH INTO
THE HUMANITIES

ФН

RUSSIAN JOURNAL OF
PHILOSOPHICAL SCIENCES
(FILOSOFSKIE NAUKI)

Vol. 62. No. 2/2019

Scientific and Educational Journal
Published since the Year 1958. Issued Monthly

The journal is listed in the *Abstracts Journal* and **databases of the VINITI** (All-Russian Institute for Scientific and Technical Information of the Russian Academy of Sciences), in the **Russian Science Citation Index (RSCI)** database on the platform of Clarivate Analytics' **Web of Science**. The information about the journal is published annually in the international information system on serial publications
Ulrich's Periodicals Directory

Translated articles of the journal are indexed by the **Web of Science**

DOI: 10.30727/0235-1188

Moscow
Humanist Publishing House

International Editorial Board:

Chairman of the International Editorial Board **Guseinov A.A.**

Barash J.A., Dr., Prof., Jules Verne University of Picardy (France); **Brès Y.**, Dr., Prof. em., Paris Diderot University – Paris 7, Editor-in-Chief of the *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (France); **Castillo M.**, Dr., Prof., Paris-Est Créteil University (France); **Dallmayr F.R.**, Ph.D., Packey J. Dee Professor at the University of Notre Dame (USA); **Dennes M.**, Dr., Prof., coordinator of relations and international projects with Russia and other Eastern European countries, Montaigne Bordeaux 3 University (France); **Epstein M.**, Ph.D., S.C. Dobbs Prof. at Emory University (USA), Director of the Centre for Humanities Innovation at Durham University (UK); **Espejo R.**, Ph.D., President of the World Organisation of Systems and Cybernetics (UK), Visiting Prof. at the University of Santiago (Chili); **Mainzer K.**, Dr., Prof. em., Technical University of Munich (Germany); **Stolzenberg J.**, Dr., Prof. em., Martin Luther University of Halle-Wittenberg (Germany); **Tihanov G.**, Ph.D., George Steiner Professor of Comparative Literature at Queen Mary University of London (UK); **Umpleby S.A.**, Ph.D., Prof., The George Washington University (USA); **Zhang Baichun**, Prof., Beijing Normal University (China).

Editorial Board:

Chairman of the Editorial Board **Smirnov A.V.**

Alexeev P.V., D.Sc., Prof., Lomonosov Moscow State University (MSU); **Apressyan R.G.**, D.Sc., Head of the Department, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (IPhRAS); **Arshinov V.I.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Avtonomova N.S.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Blauberg I.I.**, D.Sc., Lead.Res.Fell., IPhRAS; **Davydov A.P.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., Institute of Sociology of the RAS; **Dobrohotov A.L.**, D.Sc., Prof., National Research University Higher School of Economics (NRU HSE); **Fedotova V.G.**, RANS Full Memb., Prin.Res.Fell., IPhRAS, Ph.D.; **Gubin V.D.**, D.Sc., Head of the Department of the History of Foreign Philosophy at the Russian State University for the Humanities; **Guseynov A.B.**, RAS Full Memb., Director of the Institute of Philosophy of the RAS; **Komissarova L.B.**, Ph.D.; **Lepskiy V.E.**, D.Sc., Prof., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Mikhaylov I.A.**, Ph.D., Sen.Res.Fell., IPhRAS; **Mironov V.V.**, RAS Corr. Memb., Dean of the Faculty of Philosophy at the MSU; **Motroshilova N.V.**, D.Sc., Prof., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Pantin V.I.**, Academy of Political Sciences (Russia) Full Memb., Head of the Department at the Institute of World Economy and International Relations of the RAS; **Pivovarov Yu.S.**, RAS Full Memb., Scientific Director of the Institute of Scientific Information for Social Sciences of the RAS; **Porus V.N.**, D.Sc., Head of the Department at the NRU HSE; **Pruzhinina A.A.**, Ph.D.; **Rozin V.M.**, D.Sc., Lead.Res.Fell., IPhRAS; **Ryabov V.V.**, RAE Corr. Memb., President of the Moscow City Teacher Training University; **Severikova N.M.**, Ph.D., Honour.Res.Fell., Faculty of Philosophy, MSU; **Shevchenko V.N.**, D.Sc., Prin.Res. Fell., IPhRAS; **Sizemskaya I.N.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Smirnov A.V.**, RAS Full Memb., Academician-Secretary of the Department of Social Sciences of the RAS, Director of the Institute of Philosophy of the RAS; **Smolin O.N.**, RAE Corr. Memb., First Deputy Chairman of the Russian State Duma Committee for Education; **Stepanyants M.T.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., UNESCO Chairholder at the IPhRAS; **Tulchinskii G.L.**, D.Sc., Prof., NRU HSE (St. Petersburg); **Turbovskoy Ya.S.**, D.Sc., Chairperson of the Coordination Council at the Institute for the Theory and History of Pedagogy of the RAE; **Vdovina I.S.**, D.Sc., Prin.Res.Fell., IPhRAS; **Vodolazov G.G.**, APS Full Memb., Vice President of the Academy of Political Sciences (APS), Prof., Moscow State Institute of International Relations; **Zhuravlev A.L.**, RAS Full Memb., Chief Scientific Officer of the Institute of Psychology of the RAS.

Editorial Staff:

Cultural and Religious Studies Department's Editor **Durkin R.A.**

International Department's Editor **Chikin A.A.**

Responsible Editor **Komissarova L.B.**

Executive Secretary **Pruzhinina A.A.**

Page Layout: **Topilina V.M.**

E-mail: **academyRH@list.ru**

http://www.phisci.ru

Editor-in-Chief **Marinosyan Kh.E.**

ОГЛАВЛЕНИЕ

МОДУСЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

Вызовы времени. В поисках новых измерений ■

<i>А.В. ПАВЛОВ,</i> <i>Ю.В. ЕРОХИНА</i>	Образы современности в XXI веке: альтермодернизм	7
<i>Ю.В. ОЛЕЙНИКОВ</i>	Постмодерн – пограничье эпох	26

ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Философия и педагогика: формирование личности ■

<i>В.М. РОЗИН</i>	Преподавание философии: оптимизация-ликвидация или новый старт?	42
<i>Т.Э. МАРИНОСЯН</i>	Значение иррационального аспекта при формировании отношений в системе «учитель – ученик – учитель»	58
<i>А.О. КАРПОВ</i>	Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности	77
<i>Р.В. ЕРШОВА (Коломна)</i>	Цифровое поколение: между мифом и реальностью	96

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Философская мысль в диалоге и полемике ■

<i>С.М. КЛИМОВА</i>	Л.Н. Толстой: Просветитель, преодолевший Просвещение	109
<i>А.А. TCHIKINE</i>	Reading Russian Philosophy and Max Scheler Together: The Problem of the Other I	127
<i>(А.А. ЧИКИН</i>	Русская философия и Макс Шелер: Проблема другого Я)	

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Конференции, семинары, круглые столы ■

- В.И. МОСИН (Тула)* «Социокультурные и социоэкономические факторы развития инновационных систем в регионах». XIV Всероссийская научно-практическая конференция. Тула, 15–17 октября 2018 г. 142

Memoria

Памяти академика Вячеслава Семеновича Степина

- А.А. ЛАЗАРЕВИЧ (Беларусь)* Вячеслав Семенович Степин и белорусская философская традиция 148
- С.А. ШАВЕЛЬ (Беларусь)* Наша гордость, слава и пример для жизни и творчества 153
- П.А. ВОДОПЬЯНОВ (Беларусь)* Интеллектуальная звезда мирового масштаба 156
- М.А. МОЖЕЙКО (Беларусь)* Масштаб личности 158

■

Contents 160

Aims and Scope

Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki is a peer-reviewed monthly journal published in Russian and English languages. The journal was founded in 1958 as a scientific and educational periodical for the educational system. The papers of the journal are dedicated to classical problems of philosophy as well as to important issues of the modernity and prospects of sociocultural and civilizational development of humankind.

С условиями публикации материалов в журнале и порядком рецензирования статей можно ознакомиться на сайте:
<http://www.phisci.ru/publish-terms>

Подписной индекс в Объединенном каталоге «Пресса Россия» – 45490

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № 77 - 15513 от 20 мая 2003 г.

Подписано в печать 15.01.2019 г. Формат 60х90/16. Печать цифровая.

Бумага офсетная № 1. Печ. л. 10,0. Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано в типографии Издательского дома «Гуманитарий».

E-mail: humanist@academyrh.info



МОДУСЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ



Вызовы времени. В поисках новых измерений



Образы современности в XXI веке: альтермодернизм

А.В. Павлов

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»;
Институт философии РАН, Москва, Россия*

Ю.В. Ерохина

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия*

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-7-25

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Статья посвящена актуальной для новейшей социальной философии проблеме – феномену «постпостмодернизма», то есть ответу на вопрос, какой именно язык описания нашей эпохи приходит на смену якобы устаревшему постмодерну. Постпостмодернизм – зонтичный термин, объединяющий собой многочисленные концепции типа диджимодернизма, автомодернизма, метамодернизма, гипермодернизма, сверхмодернизма и т.д. Одной из версий, упраздняющих постмодерн, является концепция французского куратора и теоретика искусства Николя Буррио, получившая название «альтермодернизм» или «иной модернизм». В предшествующих книгах Буррио предлагал переписать модернизм и в итоге пришел к тому, что предложил целую теорию. Концепция появилась в 2009 г., когда Буррио открыл одноименную выставку в Лондоне, а к ней выпустил книгу «Альтермодерн» и стал редактором одноименного сборника статей. В центре альтермодернизма находится глобализация, открывшая границы для искусства. Главные термины альтермодерна – гетерохрония (разновременность) и виаторизация (кочевничество). Главный социальный субъект эпохи альтермодерна – художник, свободно путешествующий и ретранслирующий смыслы «перепи-

санного» искусства аудитории. «Переписанного» – потому что Буррио предлагает использовать феномены и продукты прошлых эпох, чтобы заставить их работать по-новому. Однако концепцию Буррио следует рассматривать критически, как сделали некоторые исследователи. В статье автор дает свою оценку концепции и задает вопрос – насколько идея альтермодерна эвристична и потому может ли она конкурировать с иными концепциями, упраздняющими постмодерн. Ответ на этот вопрос дается отрицательный прежде всего потому, что альтермодерн использует много из языка и аппарата постмодерна, фактически не предлагая чего-то нового.

Ключевые слова: постпостмодерн, альтермодерн, постмодерн, культура, социальная теория, эстетика, модерн, глобализация, капитализм.

Павлов Александр Владимирович – кандидат юридических наук, доцент Школы философии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ведущий научный сотрудник, руководитель сектора социальной философии Института философии РАН.

apavlov@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5449-1050>

Ерохина Юлия Владимировна – кандидат юридических наук, доцент Департамента общих и междотраслевых юридических дисциплин Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

yeroхина@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7004-4808>

Для цитирования: Павлов А.В., Ерохина Ю.В. (2019) Образы современности в XXI веке: альтермодернизм // Философские науки. 2019. Том 62. № 2. С. 7–25. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-7-25

Images of Modernity in the 21st Century: Altermodernism

A.V. Pavlov

*National Research University Higher School of Economics;
Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow,
Russia*

Y.V. Erokhina

*National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia*

Abstract

The article discusses an actual problem of the contemporary social theory – a problem of post-postmodernism that is the answer to the question: what comes to replace the supposedly outdated postmodernism. Post-postmodernism in an umbrella term that brings together various concepts like digimodernism, automodernism, metamodernism, hypermodernism, supermodernism, etc. One of the replacing postmodernism theories is the French curator and art theorist Nicolas Bourriaud's concept that was called "altermodern" or "other modernism." In his previous books Bourriaud proposed to rewrite modernism and, as the result, developed a new theory. The concept appeared in 2009 when Bourriaud presented the exhibition in London, timed to the publication of his manifesto *Altermodern*, and edited and published the book of collected papers of the same title. Globalization, which opened borders for art, is a central concept of the altermodernism theory. The main terms of altermodern are heterochrony (time diversity) and viatorisation (nomadism). The main social subject of the altermodern era is a free travelling artist, who interprets the meanings of "rewritten" art for the public. They are "rewritten" because Bourriaud proposes to use phenomena and products of past ages to make them work in a new way. However Bourriaud's concept should be considered critically, as it was formerly done by several researchers. The article proposes a critical review that answers to the question: to what extent the idea of altermodern is heuristic and therefore it could compete with other concepts that abolish postmodern. The author gives a negative answer to this question first of all because altermodern just borrows a lot of elements of the language and apparatus of postmodernism and actually does not offer anything new.

Keywords: post-postmodern, altermodern, postmodern, culture, social theory, aesthetics, modern, globalization, capitalism.

Alexander Pavlov – Ph.D. in Law, Associate Professor at the National Research University Higher School of Economics; Leading Researcher Fellow, Head of the Department of Social Philosophy, Russian Academy of Science, Institute of Philosophy.

apavlov@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5449-1050>

Yuliya Erokhina – Ph.D. in Law, Associate Professor at the National Research University Higher School of Economics.

yeroхина@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7004-4808>

For citation: Pavlov A.V. & Erokhina Y.V. (2019) Images of Modernity in the 21st Century: Altermodernism. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 7–25. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-7-25

Введение

Британский исследователь литературы и теоретик культуры Брайан МакХейл в своей книге «Кембриджское введение в постмодернизм» заявил, что как эпоха постмодерн закончился где-то в 2001 г. и ей на смену идет что-то, что лучше всего обозначать понятием «постпостмодернизм» [McNale 2015], ставшим зонтичным термином для различных социальных теорий, упраздняющих постмодернизм. Словам Макхейла можно найти много подтверждений. Ученым, занимающимся этой проблемой, хорошо известны термины типа «гипермодерн», «диджи-модерн», «автомодерн» и т.д., которые претендуют на то, чтобы быть языком описания нового культурного и социального состояния. Поскольку мы уже подробно рассматривали некоторые из этих концепций [Павлов 2018а; Палов 2018б; Павлов 2018в], в данном случае нам бы хотелось обратиться к идее альтермодернизма, получившей в русскоязычном социально-философском пространстве некоторую известность, о чем подробнее будет сказано ближе к концу. Пока же следует заметить, что некоторые отечественные ученые осведомлены и об этой концепции и о состоянии постпостмодернизма.

Так, культуролог Ольга Беспалая упоминает концепцию альтермодернизма в числе прочих вариантов, однако цель ее работы состоит в том, чтобы описать актуальную культуру в конкретных терминах без того, чтобы выбрать один из них как наиболее адекватный [Беспалая 2014]. Гуманитарии Нина Осипова и Валерий Юнгблуд также поднимают вопрос о постпостмодерне и также вкратце рассматривают некоторые из существующих на момент написания статьи версий, желающих вытеснить постмодерн. Среди этих идей акцент делается на альтермодернизм [Осипова, Юнгблуд 2014, 13]. Вместе с тем авторы тоже не выбирают его в качестве наиболее привлекательной альтернативы постмодерну. Самое же главное в том, что те ученые, кто используют термин «альтермодерн», не предлагают никаких оценок теории, равно как и подробного ее анализа. В дальнейшем мы собираемся последовательно изложить ключевые пункты концепции альтермодерна и предложить ее критическую оценку.

При этом, несмотря на то, что эта концепция прежде всего работает с эстетикой, мы постараемся вписать ее в более широкий социальный контекст, не ограничиваясь лишь культурой.

Ключевые категории концепции Николя Буррио

Итак, альтермодернизм – концепция, в фокусе внимания которой находится современная культура и искусство. Альтермодерн – это другой модерн, и он претендует на преодоление постмодернизма и возвращение к модернизму, но в ином качестве. Или же альтермодерн – новая форма современности, определяющей чертой которой является тенденция к креолизации (впитыванию ценностей иных культур), поскольку искусство эпохи глобализации принимает форму путешествия между культурами. В отличие от других теорий постпостмодернизма, у этой версии даже есть автор и год рождения. Альтермодернизм появился в 2009 г. Изобретатель термина – французский куратор и теоретик искусства Николя Буррио. Буррио дал название «Альтермодерн» выставке, проходившей в феврале-апреле 2009 г. в галерее Тейт в Лондоне. Буррио начал наступление на постмодерн по двум фронтам. В медиасфере он издал «Манифест альтермодернизма», где и озвучил главный концепции: «Постмодернизм мертв» [Bourriaud 2015b, 217–218]. Это заявление должно было привлечь внимание средств массовой информации, а следом – и публики. Вместе с этим Буррио одновременно издал небольшую книгу, получившую такое же название «Альтермодерн». Правда, это был сборник из нескольких эссе, в которых авторы поддерживали выставку в интеллектуальном отношении – каждый отвечал за свой сегмент, а Буррио – за общую концепцию.

Кроме текста самого Буррио в сборнике всего три автора: Оквай Энвизор написал текст «Современность и постколониальная амбивалентность», Ти Джей Демос – «Цели изгнания: на пути к будущему универсальности?», а Карстен Холлер – «Киншаса Румба Браззавиль» [Bourriaud 2009]. Как видим, если воспринимать тему альтермодерна в контексте, то соавторы Буррио рассматривают некоторые кейсы нового состояния культуры, которые должны подтвердить догадки редактора. Но догадки Буррио не были внезапными. К моменту открытия выставки он уже прославился не только как куратор, но и как глубокий (во всяком случае в своей области) мыслитель, имею-

щий что сказать на тему современного искусства. Две его книги переведены на русский язык. И хотя в них преимущественно рассматриваются работы разных современных художников, автор пытается как-то концептуализировать анализируемый материал. Ознакомившись с данными текстами, мы можем обнаружить, что Буррио по крайней мере на протяжении двадцати лет думал в одном направлении.

Так, в «Реляционной эстетике» (1997), принесший ему славу, Буррио уже выражал недовольство модернизмом главным образом, правда, как течением и идеологией в искусстве. В конце работы он, наконец, назвал вещи своими именами: «Глобальная неудача модернизма проявляется в овеществлении человеческих взаимоотношений, в скудости политических альтернатив и в обесценивании труда как неэкономической ценности, которая сопровождается при этом повышением ценности свободного времени» [Буррио 2016, 93]. В такой ситуации, когда имена художников множатся, а модернизм как идеология сокращает спектр для творцов буквально с каждым днем, художник должен сам стать «экспериментальным полигоном» и олицетворять собою целый мир. Мы делаем акцент на теме художников, потому что для Буррио, видимо, главным политическим субъектом является или должен быть «художник»: к его фигуре художника Буррио обратится и в «Альтермодерне».

В работе «Постпродукция. Культура как сценарий: искусство перепрограммирует современный мир» Буррио выскажется еще более прямо: «Переписать модернизм – вот историческая задача нашего времени: не начать с нуля, не закопаться в историческом достоянии, а заняться инвентаризацией и отбором, переработкой и перезагрузкой» [Буррио 2016, 203]. В этом ключевая мысль книги – взять объекты искусства прошлого и придать им новый смысл и новое звучание, тем самым обогащая их и используя заново. Например, художник Пьер Юиг в 1995 г. в точности воспроизвел на видеокамеру виды и диалоги из фильма Альфреда Хичкока «Окно во двор» (1954) и назвал этот объект видео-арта «Ремейк» [Буррио 2016, 161]. Важно, что этот пример и общая политическая установка имеют целью предложить именно иной вариант модернизма, а не призыв к постмодернистским практикам.

Стоит обратить внимание, что долгое время для Буррио не существовало постмодернизма. Мы видим, что то, с чем он сра-

жается, – именно модернизм. И даже префикс «пост» в названии его книги не отсылает к последствиям постмодерна, как сам он замечает, и не обозначает никакого отрицания или преодоления, но лишь очерчивает область для действия в культуре. Эти действия как раз и сводятся к пользованию – прежде всего зрителями, а не только творцами – уже существующих форм, что значит «осваивать их и в них *осваиваться*» [Буррио 2016, 123]. Однако к 2009 г. Буррио открыл для себя постмодернизм и обнаружил то, что тот якобы давно мертв. К адекватности понимания Буррио постмодерна мы вернемся позже, а пока обратимся, наконец, к мыслям, которые он вынашивал двадцать лет прежде, чем отлить их словами в манифесте.

Следует обратить внимание на следующее. Как замечают культурологи Робин ван ден Аккер и Тимотеус Вермюлен, альтермодернизм, вероятно, наиболее известная концепция позднейших дискуссий на тему постпостмодернизма, но при этом она и наименее понятна. Авторы отмечают, что аргументация Буррио неясна на структурном уровне, что отражается на самой сути концепции: значение альтермодернизма уклончивое и неопределенное. Двум критикам даже приходится делать ремарки типа «насколько мы понимаем» [Vermeulen, van den Akker 2010]. В самом деле, идею Буррио нельзя назвать сложной ни в каком смысле. Однако его рассуждения лишены последовательности, то есть той самой структуры, которая бы придавала его эссеистике теоретическую респектабельность. И потому категории, им используемые и предложенные, можно менять местами, и все равно смысл слов останется ясным. Иными словами, мы имеем дело с несколькими мыслями, не связанными между собой в качестве нарратива, но объединенными единым термином.

Возможно, слово из самого лексикона Буррио поможет лучше объяснить сказанное и придаст его концепции определенный философский флер. Так, прежде чем даже произнести слово «альтермодернизм», Буррио обращается к термину «архипелаг» и его родственным формам «созвездие» и «скопление». Архипелаг для автора – это функционирующая модель, которая отражает множественность глобальных культур. Архипелаг – это абстрактная сущность; его единство заключено лишь в одном – в объединении одним термином рассеянных островов культуры. «Наша цивилизация, которая несет на себе отпечатки

взрыва мультикультурализма и распространения культурных пластов, напоминает бесструктурное созвездие, ожидающее превращения в архипелаг» [Bourriaud 2015a, 220–221].

Но ключевой термин для автора – глобализация, что само по себе является плохим началом, так как социологи, политологи и философы много и более подробно сказали на эту тему до него. Буррио начинает с довольно банальных размышлений о том, что нынешний мир находится в постоянном движении, меняясь на наших глазах. Значит, единственная константа нашей эпохи и есть движение, и нет ничего постоянного кроме этого. По причине последствий глобализации меняется и наше восприятие мира, которое можно назвать термином «универсализм». Новый универсализм мы можем обнаружить прежде всего в культуре, разумеется, главной для автора области деятельности общества.

Но как именно возникает новый универсализм? Его развитие начинается в 1990-е гг., когда, по мнению Буррио, расцвели такие явление, как тот самый мультикультурализм и постколониализм. Два последних дискурса / культурных феномена автор не без оснований считает проявлениями постмодернизма. В итоге к 2009 г. возникло новое универсальное единое пространство культуры, не имеющее границ. Главный субъект этого пространства, как упоминалось, художник. Последний предстает для автора транслятором новых идей. В чем выражается этот универсализм в искусстве? Главным образом в тесном переплетении пространства и времени, текста и изображения, что требует смыслового перевода, необходимого как для аудитории, так и для искусства в самых разных видах. Именно этим переводом занимаются художники. И хотя Буррио не комментирует, каким образом происходит процесс данной трансляции, очевидно, он имеет в виду громкие выставки, организацией которых сам и занимается. Иными словами, Буррио и есть тот самый художник, предоставивший миру новую идею – альтермодерн.

Иногда, как отмечают редакторы сборника «Занимая место постмодерна. Антология сочинений об искусстве и культуре XXI века», автор, чтобы описать универсализм, использует термин «киберпространство» [Rudrum, Stavris 2015, 216], подчеркивая тем самым «сетчатую» концептуальность своей «теории». Сеть для Буррио – это цепочка связующих друг друга элемен-

тов во времени и пространстве. А связующее звено для двух этих измерений – создание произведения. Текст, фотография, картина, фильм – всё, что может рассказать историю, провести нить от прошлого к настоящему, становится сетью. Ирония состоит в том, что «киберпространство» – дискурсивная категория социальной теории и философии культуры 1990-х гг. Даже в ситуации 2009 г. это слово считалось анахронизмом и пережитком былых мечтаний о «виртуальной реальности». Так, политический теоретик Джон Кин в 2013 г. заметил очевидное: «...старомодные разговоры о киберпространстве сводятся исключительно к этому – старомодности» [Кин 2015, 33–34].

Отталкиваясь от рассуждений о пространстве, автор переходит к анализу времени. С его точки зрения, теперь границы исчезли даже между эпохами. Эту позицию он назвал «гетерохронией» [Bourgiaud 2015a, 227–228] (разновременностью). Как и следовало ожидать, Буррио вновь обращается за примером к изобразительному искусству, показывая, что это работает в репрезентации настоящего средствами прошлого. Однако подобный процесс создания произведения искусства сам по себе является воспроизведением настоящего. Буррио считает, что принцип гетерохронии можно наблюдать, например, в творчестве Марселя Дюшана. Так, в работе Дюшана не отображается никакая конкретная эпоха, а сутью творчества становится зазор между прошлым (материал, сюжет или задумка) и настоящим (сам процесс создания произведения и его презентация) и последующее преодоление этого зазора в самом произведении.

Следующая категория, которую предлагает Буррио для языка описания новой эпохи, – это «виаторизация» (от латинского *viator* – путешественник). Перманентные путешествия – еще один маркер современной культуры. И хотя любой современный человек – это кочевник, как обычно, главными путешественниками альтермодерна для Буррио являются художники, стремящиеся представить аудитории произведения искусства и передать их смысл. «Художник путешествует, или его не существует», как выражается сам автор. В целом художник – это *homo viator*, свободно путешествующий и точно также свободно исследующий мир, воспринимающий глобальный ландшафт и потаенный смысл истории. Вместе с тем кочевник преодолевает не только географическое пространство, но и историческое постольку, поскольку виаторизация – логическое следствие

гетерохронии. Буррио и здесь видит мир как некую сеть, в которой все переплетено и взаимосвязано. С его точки зрения, это свидетельствует о возникновении новой по сравнению с эпохой постмодерна ситуацией, потому что постмодернистское искусство якобы сопротивляется пространству и времени и сохраняет по отношению к ним статичность. Альтермодерн комбинирует пространственную и временную перспективы: художники и аудитория курсируют между двумя этими измерениями. Таким образом, история и география, переплетаясь, образуют ту самую сеть, в которой человек попадает в положения кочевника [Bourriaud 2015a, 229]. Иными словами, путешествия и кочевнический образ жизни уже давно стали определяющими элементами современной культуры.

Критика альтермодерна и последствия

Вероятно, самый слабый пункт в концепции Буррио – это представления о постмодернизме. В нынешних теоретических положениях, как заявляет автор, ни постмодернизм, ни постколониализм не способны описать и оценить изменения, вызванные глобализацией. Буррио обращает внимание, что постмодернизм, сформировавшийся как реакция на модернизм, в каноне которого доминировали белые европейцы и американцы, вместо этого предложил новый канон, в котором белые европейцы и американцы все также доминировали. В этом положении альтермодернизм, разумеется, предлагает альтернативу, причем такую, которая избегает или даже уклоняется от того, что часто обозначается в англоязычном мире как «политкорректность». Можно сказать, что Буррио предлагает альтернативное видение глобализации, часто выступающей всего лишь феноменом «американизации» и символизирующей навязывание гомогенизирующей культуры остальному миру в качестве средства открытия новых рынков для глобального капитала. Правда в том, что об этом задолго до Буррио сказал американский марксист Фредрик Джеймисон [Джеймисон 2019].

Главная проблема заключается в том, что заявления о новом видении глобализации, с одной стороны, остаются декларацией, а с другой – не подкрепляются социальным и культурно-эмпирическим анализом. С последним у альтермодерна самые большие проблемы. Так, Буррио, рассуждая об экономических

и политических предпосылках появления иного модерна, называет «поворотные точки истории» – нефтяной кризис 1973 г. и финансовый кризис в 2008 г. Единственное, что Буррио говорит конкретно, так это опять же повторяет самые общие места: «После кризиса 1973 г. экономика больше не основывалась на эксплуатации сырья. С тех пор капитализм отказался от природных ресурсов, переориентировавшись на технологические инновации – выбор Японии – или “финансирование” – путь, избранный в то время Соединенными Штатами. И теперь, когда экономика разрывает связи с конкретной географией, культура со своей стороны отрывается от истории; это два параллельных процесса, стремящихся к абстрактному» [Bourgiaud 2015, 224]. Из этого могла бы вырасти полноценная социальная теория, как например, в случае рассуждений о будущем британского социолога Джона Урри [Урри 2018], но Буррио не предлагает никакой базы, на которую могли бы лечь его концепты. Слова об истории повисают в воздухе, а сами идеи гетерохронии и виаторизации остаются интуициями.

Объявив в «Манифесте альтермодерна», что «постмодернизм мертв», в эссе Буррио возвращается к теме, чтобы, наконец, предложить какие-то аргументы. Понятия «модерн», «постмодерн» и «альтермодерн» Буррио использует в качестве инструментов, позволяющих приписать ту или иную характеристику определенной эпохе. Так, он ссылается на Петера Sloterdajka, назвавшего модерн «быстро сгорающей культурой». Постмодернизм же Буррио называет «философией скорби, эпизодом меланхолии нашей культурной жизни» [Bourgiaud 2015a, 226] и приходит к выводу, к которому исследователи постмодерна пришли уже давно: в эпоху постмодерна история потеряла направление, которое некогда было линейным, и ей ничего не осталось, кроме пустой ностальгии по прошлому. (Обратим внимание на пересечение с мыслью Джеймисона, назвавшего эту тенденцию «ностальгией по настоящему» [Джеймисон 2019, 551–578].) Именно здесь Буррио предлагает преодолеть телеологичность модерна и статичность постмодерна отказом от устремленности в будущее. Искусство альтермодерна, по его словам, находится в постоянном движении от прошлого к настоящему и обратно. Данный темпоральный аспект Буррио называет важнейшей отличительной чертой альтермодернизма. А это сближает его подход с «постмодер-

низмом», который также отказывался от веры в какое бы то ни было будущее [Нойс 2018, 126–128].

Но самое любопытное не в этом. Как замечают составители сборника «Занимая место постмодерна. Антология сочинений об искусстве и культуре XXI века» во введении к разделу об альтермодерне: «В контексте дебатов о последствиях постмодернизма, однако, наиболее поразительным в альтермодернизме Буррио является то, в какой степени его концептуальный словарь повторяет или даже воспроизводит словарь постмодернизма, который он намеревается вытеснить» [Rudrum, Stavris 2015, 215–216]. Образ художника как кочевника, предложенный Буррио, напоминает идеи Жиля Делеза и Феликса Гваттари; описание современной культуры как «архипелага» отсылает к термину, которым Лиотар описывал множество языковых игр; термин «архив» связан с философией Деррида; а метафора «пересечения границ» повторяет одно из клише установок постмодерна. Наконец, неясно, как и чем «креолизация» Буррио отличается от «гибридизации» – устоявшегося термина в теориях постколониализма и постмодернизма.

Упоминавшиеся выше «метамодернисты», однако, критикуют Буррио на других основаниях. Сперва Ван ден Аккер и Вермюлен, конечно, подмечают очевидное и приходят к выводу, что Буррио окончательно определяет альтермодернизм как «синтез между модернизмом и постколониализмом». Следовательно, содержательное наполнение этого синтеза описывается в терминах «гетерохрония», «архипелаг», «глобализированное восприятие», «кочевничество», содержащих требование поддерживать идею различия и связанный с этим акцент на «ином». Но «концепция альтермодерна Буррио одновременно пробуждающая воспоминания и уклончивая; она настолько точна в своих наблюдениях, насколько и неопределенна в своей аргументации. Сколь бы провокационными ни были его тексты, они настолько же и проблемные» [Vermeulen, van den Akker 2010]. Критики продолжают повторять очевидное: то, что Буррио считает «путешественника» олицетворением альтермодернистского искусства, является весьма анахроничной идеей. Но вот в чем они не повторяются: основная проблема с тезисом Буррио в том, что «он путает эпистемологию и онтологию. Буррио осознает, что форма и функция искусства изменились, но он не может понять, как и почему это произошло». Он предполагает (как

заявляют они сами, можно назвать это «тавтологическим решением»), что опыт и объяснение суть одно. «И, конечно, именно потому, что он путает многообразие форм со множественностью структур, его концепция альтермодерна – выраженная в нерегулярности выставок и в противоречивых текстах – “вообще бардак”, никогда не становится исчерпывающей, не говоря уже – убедительной» [Vermeulen, van den Akker 2010]. Разумеется, дело не в критиках – очевидно, что задачей Буррио не было прояснить ситуацию и дать адекватное и строгое понимание вводимого им термина. Но его эссе в любом случае остается набором фраз, из которых можно извлекать самые разные смыслы в зависимости от того, нравится ли нам слова «гетерохрония» или «виаторизация». Поэтому его концепция изначально уязвима и обречена на провал в плане доминирующего философского языка описания эпохи.

Но это касается, как видим, именно философской перспективы. Может ли концепция Буррио быть адекватной, например, для социальной теории или теории культуры в более общем плане и иметь политические импликации? Очевидно, что в области эстетики Буррио чувствует себя более уверенно, чем в социальной теории. Если в рамках первой он в самом деле делает какие-то любопытные догадки, то в сфере второй он выглядит растерянным и совершенно неосведомленным. Однако, используя его концепт, некоторые западные исследователи, претендующие на теоретические последствия собственных прикладных изысканий, постарались расширить поле анализа, координаты которого были заданы Буррио. В частности, так поступила специалист в области экспериментальной литературы Элисон Гиббонс [Gibbons 2010].

Гиббонс, конечно, понимает, что рассуждения Буррио относятся исключительно к эстетике, и поэтому посчитала, что его интуицию можно распространить на иные формы культуры, в частности на новейшую литературу. После краткого введения в концепцию альтермодерна она заводит разговор о том, каким образом это можно применить к художественным книгам, а после предлагает несколько кейсов – творчество Чарльза Эйвери, Брайна Кастро и Лиамы Гиллика. В общем и интересующем нас плане она определяет три основных принципа художественной литературы, которую можно было бы охарактеризовать как «альтермодернистскую»: представление

времени как пространственного ландшафта, концептуализация идентичности как кочевника и интеграция жанров и форм. Она продолжает мысль Буррио, что как альтермодернистская художественная литература, так и литература глобализации ориентированы на «сети» – пространственно-временные, формальные, интерсубъективные и онтологические. Более того, обе сферы литературного (и не только) творчества бросают вызов формам современного интернационализма и предлагают, по словам Гиббонс, «косвенно политизированное эстетическое сопротивление глобализации». Как это сформулировано во введении к книге: «Настоящая экспериментальная литература, посвященная глобализации и/или альтермодернизму, стремится бросить вызов силам культурной и экономической глобализации, интернационализма и рынков капитала» [Bray, Gibbons, McNale 2012, 6]. Но можем ли мы обнаружить нечто более конкретное в ее тексте? Нет. Это остается декларативным заявлением без последствий.

Ирония заключается в том, что через несколько лет сама Элисон Гиббонс уже будет выступать от имени метамодернистов (тех самых, что раскритиковали концепцию Буррио) и станет одним из трех редакторов важного сборника эссе «Метамодернизм: историчность, аффект и глубина после постмодернизма» [van den Akker, Gibbons, Vermeulen 2017]. Этот факт лишь подтверждает наличие общего пространства для интеллектуальной конкуренции в борьбе за термин для описания эпохи, но вместе с ним – неудачу альтермодерна в качестве конкурента для более популярных понятий типа метамодерна. Но и это не все.

В 2010 г. украинские философы издали сборник статей «Какой модерн?», в котором пустились в размышления относительно новой культурной и социальной ситуации нашего мира и предложили по-своему любопытные варианты ответа на поставленный ими вопрос. Один из текстов выделяется особо. Философ и специалист в коммуникациях Лидия Стародубцева обращалась именно к этой теме – сосуществования различных концепций постпостмодернизма. Ее статья называлась «Альтермодерн», а сама автор, изложив концепцию Буррио, хотя и используя множество оговорок, признала, что альтермодерн – наиболее удачный термин из всех, которые она перечислила.

Так, она писала: «С этой точки зрения, сегодняшнее провозглашение альтермодерна в качестве концепта прежде всего

эстетического вовсе не удивительно: возможно, как и в случае с понятиями модерна и постмодерна, их наследнику альтермодерну именно из мира размышлений об искусстве и суждено совершить экспансию в пространство философии – куда более привычного места, в котором принято “формировать, изобретать, изготавливать концепты” (или, точнее, дисциплины, состоящей “в творчестве концептов”)) [Стародубцева 2010, 324]. Более того, Стародубцева заметила: «Семантические границы между понятиями гипер-, супер-, мета-, транс-, ультра-, сюрмодерна и др. настолько размыты и подвижны, гибки и прозрачны, что проще их назвать просто неуловимыми. Взаимно отзеркаливаясь, мерцая и подменяя друг друга, вышеуказанные префиксы на разные лады обыгрывают, по сути, одну и ту же тему: *трансцендирования* модерна, преодоления его границ» [Стародубцева 2010, 329]. Она права, но лишь с тем исключением, что все эти версии упраздняют постмодерн, а не модерн. И даже Буррио, долгое время не обращавший внимание на постмодерн, вынужден был высказаться на этот счет. Несмотря на то, что ее предположение не оправдалось, Стародубцева хотя бы сделала ставку и постаралась аргументировать свою позицию, в отличие от других авторов, упоминаемых в самом начале.

Наряду со всем этим остается еще вопрос. Почему авторы решили связать свои исследовательские проекты именно с идеей альтермодерна? Вероятнее всего, это произошло под влиянием медиа ажиотажа, сопровождавшего выставку. Про выставку «Альтермодерн» писали даже отечественные СМИ (например, «Триеннале актуального искусства похоронила постмодернизм» [Триеннале... 2009]), и нет ничего удивительного в том, что сегодня это понятие знают лучше, чем другие концепции, с более содержательным наполнением. В момент популярности слова некоторые пользователи Сети даже переводили интервью с Буррио – лишь бы познакомиться с его концепцией и познакомиться с нею публику.

Заключение

Сегодня сам термин постпостмодернизм известен во всем мире, а не только в его западной части. Например, двое иранцев-гуманитариев Давуд Тагипур Базаргани и Вахид Норузи Ларсари в 2015 г. поставили вопрос относительно судьбы постмодерна ребром: «“Постмодернизм”: может ли современная ситуация

быть описана термином “постмодерн”?». В конце текста авторы, разумеется, вспомнили все ключевые концепции постпостмодерна – Рауля Эшельмана (перформатизм), Жилия Липовецкого (гипермодернизм), Алана Кирби (диджимодернизм) и, конечно, Николя Буррио (альтермодерн). Как замечают авторы, ни одна из этих новых теорий и ярлыков пока не получила широкого распространения и признания [Bazargani, Larsari 2015]. В конце концов, стоит это признать: альтермодернизм, сколь бы любопытным он ни был, не может быть даже слабой альтернативой постмодерну, а сама эта концепция уже давно перестала быть актуальной и принадлежит истории. Впрочем, как дополнительный аргумент в пользу существования того, что называется постпостмодернизмом, концепция Буррио все еще работает.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Беспалая 2014 – *Беспалая О.П.* После постмодерна: альтермодерн, трансмодерн, постпостмодерн... // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 3. С. 1–5.

Буррио 2016а – *Буррио Н.* Постпродукция. Культура как сценарий: искусство перепрограммирует современный мир // *Буррио Н.* Реляционная эстетика. Постпродукция. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. С. 118–205.

Буррио 2016б – *Буррио Н.* Реляционная эстетика // *Буррио Н.* Реляционная эстетика. Постпродукция. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. С. 6–116.

Джеймисон 2019 – *Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. – М.: Издательство Института Гайдара, 2019.

Кин 2015 – *Кин Дж.* Демократия и декаданс медиа. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.

Нойс 2018 – *Нойс Б.* Дни минувшего будущего: состояние акселерационизма // *Логос.* 2018. Т. 28. № 2. С. 125–138.

Осипова, Юнгблуд 2014 – *Осипова Н.О., Юнгблуд В.Т.* Постмодернистский синдром: культурный шок или «долгое прощание»? // *Вестник Вятского государственного университета.* 2014. № 9. С. 11–15.

Павлов 2018а – *Павлов А.В.* Образы современности в XXI веке: автомодернизм // *Философские науки.* 2018. № 10. С. 97–113.

Павлов 2018б – *Павлов А.В.* Образы современности в XXI веке: диджимодернизм: рецензия на книгу Алана Кирби // *Философия. Журнал Высшей школы экономики.* 2018. Т. II. № 2. С. 197–212.

Павлов 2018в – *Павлов А.В.* Образы современности в XXI веке: метамодернизм // *Логос.* 2018. Т. 28. № 6. С. 1–19.

Стародубцева 2010 – *Стародубцева Л.* Альтермодерн // Какой модерн? Философские рефлексии над ситуацией пост/недо/after-post/пост-пост...модернизма. – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. Т. 1. С. 316–339.

Триеннале... 2009 – Триеннале актуального искусства похоронила постмодернизм // *Lenta.ru*. 04.02.2009. – URL: <https://lenta.ru/news/2009/02/04/triennale/> (дата обращения 11.02.2019).

Урри 2018 – *Урри Дж.* Как выглядит будущее? – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018.

Bazargani, Larsari 2015 – *Bazargani D.T., Larsari V.N.* “Postmodernism”: Is the Contemporary State of Affairs Correctly Described as ‘Postmodern’? // *Journal of Social Issues & Humanities*. 2015. Vol. 3. No. 1. P. 89–96.

Bourriaud 2009 (Ed.) – *Altermodern* / ed. by *Bourriaud N.* – London: Tate Publishing, 2009.

Bourriaud 2015a – *Bourriaud N.* *Altermodern* // *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century* / *Rudrum D., Stavris N.* (Eds.). – London: Bloomsbury Academic, 2015. P. 220–231.

Bourriaud 2015b – *Bourriaud N.* *Altermodern Manifesto: Postmodernism is Dead* // *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century* / *Rudrum D., Stavris N.* (Eds.). – London: Bloomsbury Academic, 2015. pp. 217–218.

Bray, Gibbons, McHale 2012 – *Bray J., Gibbons A., McHale B.* Introduction // *The Routledge Companion to Experimental Literature* / *Bray J., Gibbons A., McHale B.* (Eds.). – London – New York: Routledge, 2012. P. 1–18.

Gibbons 2012 – *Gibbons A.* *Altermodernist fiction* // *The Routledge Companion to Experimental Literature* / *Bray J., Gibbons A., McHale B.* (Eds.). – London, New York: Routledge, 2012. P. 238–252.

McHale 2015 – *McHale B.* *The Cambridge Introduction to Postmodernism*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Rudrum, Stavris 2015 – *Rudrum D., Stavris N.* (Eds.) *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century*. – London: Bloomsbury Academic, 2015.

Van den Akker, Gibbons, Vermeulen (Eds.) 2017 – *van den Akker R., Gibbons A., Vermeulen T.* (Eds.) *Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth after Postmodernism*. – London, New York: Rowman & Littlefield, 2017.

Vermeulen, van den Akker 2010 – *Vermeulen T., van den Akker R.* Notes on Metamodernism // *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010. Vol. 2. No. 1. Article 5677.

REFERENCES

Bazargani D.T., Larsari V.N. (2015) “Postmodernism”: Is the Contemporary State of Affairs Correctly Described as ‘Postmodern’? *Journal of Social Issues & Humanities*. Vol. 3, no. 1, pp. 89–96.

Bespalaya O.P. (2014) After Postmodern: Altermodern, Transmodern, Postpostmodern... *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. 2014. No. 3, pp. 1–5 (in Russian).

Bourriaud N. (Ed.) (2009) *Altermodern*. London: Tate Publishing.

Bourriaud N. (2015a) Altermodern. In: Rudrum D. & Stavris N. (Eds.) *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century* (pp. 220–231). London: Bloomsbury Academic.

Bourriaud N. (2015b) Altermodern Manifesto: Postmodernism is Dead. In: Rudrum D. & Stavris N. (Eds.) *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century* (pp. 217–218). London: Bloomsbury Academic.

Bourriaud N. (2016a) Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World. In.: Bourriaud N. *Relational Aesthetics, Postproduction* (pp. 118–205). Moscow: Ad Marginem (in Russian).

Bourriaud N. (2016b) Relational Aesthetics. In.: Bourriaud N. *Relational Aesthetics, Postproduction* (pp. 6–116). Moscow: Ad Marginem (in Russian).

Bray J., Gibbons A., & McHale B. (2012) Introduction. In: Bray J., Gibbons A., & McHale B. (Eds.) *The Routledge Companion to Experimental Literature* (pp. 1–18). London: Routledge.

Gibbons A. (2012) Altermodernist Fiction. In: Bray J., Gibbons A., & McHale B. (Eds.) *The Routledge Companion to Experimental Literature* (pp. 238–252). London: Routledge.

Keane J. (2015) *Media Decadence and Democracy*. Moscow: HSE Publishing House (in Russian).

Jameson F. (2019) *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Moscow: Gaidar Institute Publishing House (Russian translation).

McHale B. (2015) *The Cambridge Introduction to Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noys B. (2018) Days of Phuture Past: Accelerationism in the Present Moment. *Logos. Philosophical and Literary Journal*. Vol. 28. No. 2. pp. 125–138 (in Russian).

Osipova N.O., Yungblud V.T. (2014) Postmodernist Syndrome: Cultural Shock or “Long Goodbye”. *Herald of Vyatka State University*. No. 9. pp. 11–15 (in Russian).

Pavlov A.V. (2018a) Images of the Modernity in the 21st Century: Auto-modernism. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. 2018. No. 10, pp. 97–113 (in Russian).

Pavlov A.V. (2018b) Images of the Modernity in the Twenty-First Century: Digimodernism. A Review of Alan Kirby’s Book. *Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 2, no. 2. pp. 197–212 (in Russian).

Pavlov A.V. (2018c) Images of the Modernity in the Twenty-First Century: Metamodernism. *Logos. Philosophical and Literary Journal*. Vol. 28, no. 6, pp. 1–19 (in Russian).

Rudrum D. & Stavris N. (Eds.) (2015) *Supplanting the Postmodern: An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century*. London: Bloomsbury Academic.

Starodubtseva L. (2010) Altermodern. In: *Which modern? Philosophical Reflections on the situation of post/pre/after-post/post-post...modernism* (vol. 1, pp. 316–339). Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University (in Russian).

Urry J. (2018) *What is the Future?* Moscow: Delo Publishing House (in Russian).

Van den Akker R., Gibbons A., & Vermeulen T. (Eds.) (2017) *Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth after Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield.

Vermeulen T. & van den Akker R. (2010) Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*. Vol. 2, no. 1, article 5677.

Постмодерн – пограничье эпох

Ю.В. Олейников

Институт философии РАН, Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-26-41

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Постмодерн рассматривается как исторический этап бытия современного общества, в ходе которого совершается переход от эпохи господства зрелого капиталистического индустриального общества к становлению качественно нового технологического и общественного способа производства. На конкретных примерах изменения средств производства, обуславливающих переход от механической машинной техники эпохи Модерна к нанотехнологиям, демонстрируются реальные трансформации существенных сторон бытия современного общества: изменения социальной структуры общества, занятости населения, политической организации и активности, уровня образования, квалификации, благосостояния и миграции граждан, динамики изменения городских агломераций, их инфраструктуры и экологических условий существования человека. Главная причина трансформации общества Модерна видится в развертывании научно-технической революции (НТР) – коренном изменении средств производства, требующем коррекции существующего общественного способа производства. Бытие общества Постмодерна представляется как пограничье исторических эпох – период отмирания форм бытия классического общества Модерна и становление новых форм социальной жизнедеятельности, характерных для качественно нового этапа развития общества и всего планетарного социоприродного целого. В статье анализируется теоретический и мировоззренческий потенциал философии Постмодерна и ее неспособность адекватно представить тенденции дальнейшей эволюции постиндустриального общества. В контексте современных мировоззренческих представлений о коренном изменении места и роли человека в природе и обществе, а также о перспективах бытия социоприродного Универсума рассматриваются возможные сценарии эволюции общества Постмодерна, выявляются технико-технологические и социальные предпосылки перехода от естественно-исторического этапа развития общества (предыстории) к подлинной истории социальной формы жизнедеятельности.

Ключевые слова: Модерн, Постмодерн, индустриальное общество, нанотехнологии, способ производства, эпоха, мировоззрение, становление, кризис, философия.

Олейников Юрий Васильевич – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник сектора социальной философии Института философии РАН.

<http://orcid.org/0000-0002-4111-3242>

Для цитирования: Олейников Ю.В. (2019) Постмодерн – пограничье эпох // Философские науки. 2019. Том 62. № 2. С. 26–41. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-26-41

Postmodernism as a Borderland of Ages

Y.V. Oleinikov

Institute of Philosophy, Russian Academy of Science, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-26-41

Original research paper

Abstract

Postmodernism is considered as the historical stage of the transition of contemporary society from mature industrial capitalism to the qualitatively new technological and social production order. The real transformations of contemporary society's factors (social structure, population employment, political activity, education level, qualification, people's welfare and migration, urban agglomerations, infrastructure and ecological conditions) have been brought into the correlation with the production changes that determine transition from Modern Age machine technologies to nanotechnologies. Existence of Postmodern society is presented as the borderland of historical ages, that is, as the period of the fading away of the Modern Age social forms and of the becoming of social activity's new forms that are specific for the new age of the development of society and of the worldwide socionatural entity. The author analyzes theoretical and worldview potential of Postmodern philosophy and its inability to represent further postindustrial society evolution tendencies. Possible scenarios of Postmodern society evolution are considered in the context of contemporary concepts on the changes in the human role in nature and society as well as in the context of the trends of socionatural Universe development. The paper reveals technical, technological and social presuppositions of the transition from the nature-historical stage of society development (prehistory) to the true historical stage of human development.

Keywords: Modernism, Postmodernism, industrial society, nanotechnologies, production manner, age, worldview, becoming, crisis, philosophy.

Yuri Oleinikov – D.Sc. in Philosophy, Senior Research Fellow at the Department of Social Philosophy, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences.

<http://orcid.org/0000-0002-4111-3242>

For citation: Oleinikov Y.V. (2019) Postmodern as a Borderland of Ages. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 26–41. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-26-41

Введение

Существует множество различных определений Постмодерна. Наиболее широкое из них дал один из первых исследователей этого феномена – английский историк Арнольд Тойнби еще в 1947 г., обозначив этим термином новый период в развитии западной цивилизации. Географическая привязка этого явления была не случайна, ибо именно наиболее развитые в технико-технологическом развитии индустриальные страны западного мира вышли тогда на определенный рубеж их исторического бытия, в котором наметились признаки существенного изменения их материально-технической базы и формы экономического развития, а также заметные трансформации в социальной и культурной сферах. Сейчас – в связи с процессами глобализации – это определение утрачивает свою региональную привязку и отражает состояние исторического бытия общества, характерное для многих стран и регионов мира, в которых завершилась индустриальная модернизация.

Постмодерном порой называют историческую эпоху, идущую на смену эпохе Модерна. Такая трактовка, однако, может устроить лишь тех, кто не видит в Постмодерне переходный период от зрелого Модерна к качественно новому этапу социально-исторического бытия человечества. На самом деле Постмодерн – пограничье исторических эпох развития человечества. Это – период становления качественно нового этапа бытия общества, коренным образом отличающегося от эпохи Модерна. И как всякий процесс становления он проявляется зарождением в лоне старого (Модерна) некоторых признаков нового бытия и отмирания привычных, характерных для текущей эпохи особенностей жизнедеятельности общества.

Зримые проявления трансформации классического Модерна

Модерн, или Новое время, – эпоха зарождения, расцвета и развития зрелого индустриального (капиталистического) общества в

его канонических формах со всеми присущими ему атрибутами: механической машинной техникой, капиталистической частной собственностью на средства производства и соответствующей системой общественных отношений, политической организацией общества, наукой, системой образования и воспитания людей, ценностей и приоритетов, определяемых господствующим механистическим мировоззрением – системой взглядов и представлений людей о месте и роли человека в природе и обществе.

Постмодерн в отличие от Модерна не есть нечто качественно новое, принципиально отличное от Модерна. Это пока еще всего лишь модификация Модерна. Это – период становления иного. Это – пограничье эпох. Это – исторический период бытия человечества между классическим прошлым и качественно иным будущим, которое будет коренным образом отличаться от общества Нового времени.

Какие исторические изменения, происходящие в современном обществе, манифестируют начало или зачатки коренной трансформации общества эпохи Модерна? Таковые начали складываться за несколько десятилетий до того, как общество Модерна достигло пика своего развития, своей завершенной классической формы. В чувственно-зримой форме квинтэссенцию зрелого состояния эпохи Модерна олицетворяли в середине XX столетия США и другие индустриальные капиталистические страны Европы (позднее к ним присоединились Япония и «азиатские тигры»: Тайвань, Сингапур, Южная Корея), а в них отдельные города и районы типа Рурской области или Детройта.

Детройт в 60-х – начале 70-х гг. XX столетия представлял собой крупный индустриальный центр с гигантскими автомобилестроительными и сталелитейными заводами, оснащенными самыми совершенными по тем временам механическими станками, часто циклопических размеров, на которых работали десятки тысяч грамотных, высококвалифицированных промышленных рабочих, организованных в эффективные профессиональные союзы, имевшие определенное влияние в обществе. Город представлял собой большую урбанистическую организацию с развитой транспортной и коммунальной инфраструктурой. Интересы населения защищали различные объединения гражданского общества. Город не только давал работу и кров многим людям, в нем была развита сеть различных учебных и культурных заведений, научных и исследовательских институтов. Он привлекал людей из разных ре-

гионов страны, обеспечивал высокий уровень занятости и жизни наемных работников, их безопасность и общественный порядок. Правда, индустриальные монстры производили гигантское количество отходов производства, которые нужно было утилизировать, и которые, несомненно, существенно влияли на экологическую ситуацию в городе и прилегающих районах. Но это было привычным сопутствующим фактором всякого индустриального центра и воспринималось хотя и негативно, но как некая норма. Поэтому Детройт рассматривался как витрина зрелого Модерна.

Сейчас ситуация другая. За последние годы Детройт превратился в город-призрак. Многие гиганты промышленной индустрии остановлены. Остовы производственных зданий и территории в запустении и ветшают, станки ржавеют. Беспрецедентно выросли безработица и преступность. Городская инфраструктура разрушается. Люди покидают город. Процесс деградации индустриального гиганта нарастает. Налицо явление крушения старого привычного образа жизни и способа существования буржуазного общества. Что происходит? Это признак Постмодерна? Конечно! Или таковым является Силиконовая долина?

Силиконовая долина – городская агломерация в США, возникшая в середине прошлого столетия и превратившаяся за несколько десятилетий в процветающий край, привлекающий со всего мира высококвалифицированных специалистов и ученых. Их быт и труд обеспечены и организованы по самым высоким стандартам современности. Там каждый десятый гражданин – миллионер. Туда стремятся попасть многие представители интеллектуальной и культурной элиты мира.

В Силиконовой долине нет индустриальных монстров. Здесь сосредоточены учебные и научно-исследовательские институты, компактные предприятия электронной промышленности и фирмы, занимающиеся разработкой компьютерной техники и программным обеспечением. Эти предприятия не нуждаются в больших производственных зданиях и территориях как индустриальные гиганты. Их основную ценность и стоимость представляют не станки и механизмы, земля, производственные здания и их инфраструктура, а человеческий капитал – высококлассные специалисты. Владелец фирмы Майкрософт Бил Гейтс в свое время однозначно дал понять, что основной фактор процветания современной фирмы – несколько десятков креативных работников, являющихся катализаторами новаций. Не зря в Силиконовой

долине разместились многие венчурные фирмы, занимающиеся поддержкой и внедрением рискованных исследований и изобретений. Предприятия Силиконовой долины потребляют мало традиционных природных ресурсов производства. Они практически не производят производственные отходы и не загрязняют природную среду, как индустриальные гиганты. С экологической точки зрения – это курортная зона. Может быть этот оазис на Земле олицетворяет новую историческую эпоху? Или это всего лишь модернизация Модерна, некий прообраз грядущего будущего, принципиально отличного от Модерна?

В технико-технологическом отношении – да! В Силиконовой долине на сегодняшний день в полной мере функционируют средства производства, представляющие принципиально новые производительные силы, идущие на смену механической машинной технике и технологии, адекватные капиталистическому индустриальному обществу. Однако при качественном изменении материальных производительных сил в этом оазисе будущего сохраняются свойственные эпохе Модерна производственные экономические отношения, господствующие в стране, где в целом все еще преобладают индустриальные средства производства, а следовательно, и адекватные им социально-экономические отношения эпохи Модерна. С точки зрения формационной логики деления исторических эпох, как в Силиконовой долине, так и в странах, вступивших в период технико-технологических трансформаций Постмодерна, в целом сохраняется частная собственность на средства производства и господствуют соответствующие капиталистические производственные и все остальные, производные от них, общественные отношения. Поэтому подобные социальные организмы представляют собой образования-кентавры, сочетающие в себе несочетаемое [Тощенко 2011]: зачатки и рудименты разных исторических эпох, а период их сосуществования – пограничье принципиально разных культурно-исторических эпох.

Незавершенность качественного преобразования Модерна отражается и в терминологии, с помощью которой описывается этот исторический период. Для этих целей используются приставки, означающие процесс, обратный тому, который отражает основа слова (приставка «де-»), или состояние, следующее после него («пост-»), либо состояние, находящееся за его пределами или промежуточное между определенными этапами («транс-»). Пример Детройта описывается терминами «деиндустриализация»,

«деградация», «депрессия», «деурбанизация», «деклассирование», «демобилизация» и т.п. Как синонимы общества Постмодерна используются термины: посткапитализм, постиндустриальное общество, – или для его вычленения на оси исторического времени прибегают к логическим основаниям, не принятым в формационной либо цивилизационной системе классификации. Это – «информационное общество», «общество знания», «открытое общество», «технотронное общество» и др. По сути же общество Постмодерна является модифицированным капиталистическим обществом, в результате трансформации которого бытие человечества обретет качественно иную, отличную от капитализма, форму существования и получит свое адекватное название. Сейчас твердо сказать, каким будет общество будущего, довольно сложно. Можно только более или менее верно реконструировать процесс трансформации классического индустриального общества эпохи Модерна в общество Постмодерна.

Факторы трансформации Модерна

Пожалуй, первыми индикативными сигналами того, что время Модерна кончается и не за горами его закат, были экономические кризисы перед первой и второй мировыми войнами, выявившими неспособность капиталистического общества развиваться на адекватной ему материальной основе – системе механической машинной техники. К этому времени потенциал совершенствования подобной техники и технологий в основном был исчерпан. Использование механических машин, орудиями которых были модифицированные предметы природы (молот, резец, пила и т.п.), позволяло аккумулировать в готовом продукте всего лишь 1–1,5% вещества природы, поступавшего в процесс производства [Фролов 1976, 7]. Остальной объем исходных ресурсов превращался в отходы производства. Последнее было чрезвычайно энерго- и ресурсоемким. Развитые индустриальные страны еще в первой половине XX в. ощутили дефицит ресурсов индустриального производства. Это обострило сырьевые проблемы и вылилось в мировые войны за перераспределение ресурсов и их поставщиков – колоний. Экономические трудности и усиление эксплуатации людей, связанные с милитаризацией буржуазных государств, стимулировали активизацию классовой борьбы и спровоцировали ряд антибуржуазных революций, поставивших под вопрос систему социальной организации эпохи Модерна. Первая мировая

война завершилась социальной революцией в России. В результате чего образовался СССР как альтернативный капитализму путь развития.

В период между войнами стала явной проблема замедления темпов роста производительности труда за счет совершенствования традиционной машинной техники на базе достижений механики. Перестали работать и сложившиеся в период становления зрелого капитализма формы стимулирования роста производства. По этой причине и вследствие дефицита ресурсов многие индустриальные государства вынуждены были перейти к жестким формам редистрибуции (централизованному перераспределению национального валового продукта) и тотальному административному регулированию организации производства и в целом жизнедеятельности граждан в форме тоталитарных режимов (сталинизм в СССР, фашизм в Германии, Италии, Испании, Венгрии [Стариков 2004, 30–31]. В США, Англии и Франции появились профашистские партии). Тоталитарные, милитаристские в своей основе режимы, активно выступали за передел сфер влияния. Результатом второй мировой войны стало образование так называемого «второго мира», включавшего примерно треть населения планеты, отказавшегося от реализации буржуазного проекта Модерна. Капиталистический мир потерял и свой атрибутивный компонент – мировую колониальную систему.

Исчерпание потенций совершенствования производства на базе механической машинной техники и интенсификация производства обусловили колоссальный рост потребления природных ресурсов и отходов производства, что вылилось в нарастание загрязнения окружающей среды и деградацию экологических условий существования людей, перерастание экологических трудностей – в глобальный экологический кризис, демонстрирующий неспособность индустриального капиталистического общества обеспечить экологические потребности, необходимые для существования и развития человека и общества. Возникшие экологические движения часто имеют антикапиталистическую направленность, отрицают капитализм как общество, противоречащее в силу целей своего развития (производство прибыли) обеспечению фундаментальных экологических потребностей бытия людей. Апологеты капитализма и его постмодернистской разновидности с помощью пропаганды идей «пределов роста» (Д. Медоуз), «конца истории» (Ф. Фукуяма) и «устойчивого раз-

вития» пытаются отвлечь людей от радикальных действий по изменению экологической ситуации на планете – утверждению качественно отличной от капитализма формы социальной жизнедеятельности.

Главной же причиной существенных трансформаций проекта Модерна и характерных для этапа Постмодерна преобразований стала научно-техническая революция (НТР), первые признаки которой начали чувственно-зримо проявляться в середине прошлого века.

На заре НТР ее отождествляли с интенсивным использованием в производстве достижений науки и техники, с автоматизацией, химизацией, компьютеризацией, кибернетизацией и другими проявлениями существенных изменений производительных сил общества. В середине 80-х гг. выкристаллизовалось философское понимание НТР как революции в производительных силах, связанной с заменой модифицированных по форме предметов природы, используемых в качестве орудий машинной техники, процессами и объектами микромира [Олейников 1987, 27–28; Манн 2018, 530–587]. Сейчас такие орудия – основа нанотехнологий (1 нанометр – 10^{-9} м). Развертывание НТР стало началом коренного изменения способа взаимодействия общества с природой. Человек стал не только по форме преобразовывать предмет труда, но и изменять его глубинную материальную структуру, в планетарных масштабах творить новый, не встречающийся в естественных условиях, искусственный мир – вторую природу. Это открыло перед человечеством новые перспективы бытия. Овладевая способностью манипулировать микрочастицами и инициировать процессы наноуровня, человек обрел неисчерпаемый источник энергии, получил возможность, переструктурируя исходный материал, получать «все из всего», создавать новые конструкционные материалы с заранее заданными свойствами. Тем самым потеряла прежнюю остроту проблема ресурсов производства. В этом свете стали по-иному восприниматься глобальные проблемы, возникшие в зените Модерна – зрелого индустриального общества. По большей части эти проблемы из сферы технологий переместились в сферу социальную. С помощью нанотехнологий можно решить многие проблемы удовлетворения материальных потребностей жизнедеятельности людей, включая поддержание с помощью целенаправленной деятельности по производству и воспроизводству планетарных биогенных констант благоприят-

ных экологических условий существования нынешнего состава живого вещества биосферы (экологическое производство), включая человека. Нанотехнологии в принципе способны обеспечить значительное улучшение качества и продолжительность жизни людей, способствовать преодолению инфантильного бытия значительной части населения планеты за счет существенного повышения их жизненного уровня и тем самым создать условия для становления подавляющего большинства людей в качестве субъектов социальной жизнедеятельности вместо их существования в качестве объектов манипуляций, отчужденных от средств производства, власти и собственной сущности. Со сменой техники и технологий индустриального производства человек способен решить те задачи, которые преследовал, но не реализовал Проект Модерна, связывавший их осуществление с индустриализацией и становлением капиталистических общественно-экономических отношений.

В советской социальной философии НТР рассматривалась по аналогии с Промышленной революцией, которая в свое время обусловила коренное изменение производственных отношений в обществе – переход от феодализма к капитализму [НТР 1982, 3–22]. Однако, из-за идеологических соображений, сейчас многие отказались от такой трактовки НТР и, выхолостив ее социальную составляющую, свели НТР к очередной технико-технологической модернизации капитализма. На самом же деле НТР в качестве нанотехнологий по сути является периодом создания принципиально новых средств производства, которые могут стать материально-технической основой нового общественного способа производства и воспроизводства социальной жизни, материальной базой становления и функционирования качественно нового этапа или эпохи существования человечества, новой общественной формацией (в оптике марксовской периодизации исторического процесса) или новым культурно-историческим типом бытия человечества (в логике цивилизационной периодизации истории).

Практика Постмодерна однако показала, что в условиях сохранения капиталистических общественных отношений достижения НТР и нанотехнологии используются не только во благо человечества. Первым таким наглядным свидетельством стало применение энергии атома при бомбардировке Хиросимы и Нагасаки. Это первое практическое столкновение с использованием нанотехнологий в прежних социальных условиях подтвердило

предвидение В.И. Вернадского об их способности поставить общество перед проблемой его самоуничтожения (омницид) [Вернадский 1922, 10–11]. Особенно ярко эта способность была продемонстрирована в компьютерных моделях «Ядерной зимы». Эти модели показали, что в случае применения ядерного оружия в биосфере произойдет быстрое нарушение показателей планетарных биогенных констант (средней многолетней температуры атмосферного воздуха, его химического состава и запыленности, а также мощности озонового экрана, радиационного фона планеты, массы биоты и пр.), что станет причиной глобальной экологической катастрофы. Однако в обществе Постмодерна происходит перманентное наращивание современных видов вооружений, равных или превосходящих по своим негативным последствиям потенциалу ядерных арсеналов.

Общество Постмодерна демонстрирует свою историческую несостоятельность и конечность не только отвлечением колоссальных природных ресурсов, капиталов, рабочей силы и творческой активности людей на создание боевых средств уничтожения самих людей и природных условий их существования. То же характерно и для других сфер человеческой деятельности. Сейчас благодаря нанотехнологиям человечество в принципе способно обеспечить высокий уровень жизни для всех человеческих индивидов: одеть, накормить, обеспечить жильем и т.п. [Ридли 2015; Фюкс 2016, 135–250] Нанотехнологии позволяют организовать так называемое экологическое производство – производство и воспроизводство биогенных констант биосферы, снять угрозу глобальной экологической катастрофы [Олейников, Борзова 2008, 365–405]. Эти технологии дают возможность справиться со многими болезнями, используя достижения генетики и фармакологии в медицине, продлить время и улучшить качество жизни людей, решить многие другие гуманитарные проблемы. Однако свойственная капитализму ориентация общества на производство прибыли воспроизводит социальное неравенство, экономическую и социальную дифференциацию, недоедание и голод больших масс людей [Стиглиц 2017], массовую миграцию и мировой терроризм. Погоня за прибылью фармакологических компаний и производителей продовольствия провоцируют их ориентацию на производство, рекламу и реализацию продукции, часто вредной для здоровья и вызывающей не снижение, а, напротив, рост заболеваемости и смертности людей [Голдакр 2015, 576].

Об экологическом производстве в планетарном масштабе нет и речи, поскольку в обществе Постмодерна действуют законы товарного производства и поэтому производится только то, что может быть товаром – предметом купли-продажи. Фундаментальные планетарные биогенные константы – всеобщие условия существования живых организмов – в принципе не могут быть товаром, поэтому их никто не производит и производить не будет. Все названные проблемы могут быть решены только в обществе, целью жизнедеятельности которого будет человек [Олейников 2010, 733–762]. Но это будет уже не общество Постмодерна.

Модерн в лице Ф. Ницше, провозгласив смерть Бога, возложил ответственность за бытие социоприродного целого на самого человека. Постмодерн, сетуя на то, что человек не справился с этой задачей, трубит о смерти человека. И действительно, в крайней форме философии Постмодерна – концепции трансгуманизма [Прайд, Коротаев 2008, 320; Мищенко 2009; Эстулин 2015], прикрываясь благородной идеей обеспечения бессмертия человека путем пересадки его сознания на вечный неорганический носитель, протаскивается идея реальной элиминации человека, поскольку новый человек-кентавр – киборг, фактически утративший свою подлинно человеческую природу. Это будет уже не человек во всей тотальности его биосоциальных качеств.

Представители философии Постмодерна, остающиеся в лоне парадигмы конца истории, отрицающей возможность коренных социальных трансформаций, демонстрируют «суицид философии» [Дугин 2010, 201–215; Дугин 2011, 48–49; Хаустов 2018, 130–141; Бодрийяр 2019, 239–328], ее неспособность адекватно осмысливать судьбоносные вызовы современности, предложить Новый Проект дальнейшего развития планетарного социоприродного Универсума. Им свойственно пессимистическое видение будущего. То же характерно и для Постмодернизма – идейного течения в искусстве и художественной культуре.

С другой точки зрения, перед философией Постмодерна открывается перспектива ее подлинно нового Ренессанса. Фундаментальные открытия в области естественных наук, их практическая материализация в нанотехнологиях и способах изменения взаимодействия общества с природой наглядно свидетельствуют о «начале конца» [Сафрански 2002, 306, 475] господства философской мировоззренческой парадигмы Модерна и завершении времени упадка креативной философии и ее функционирования

в качестве бесплодной служанки господствующей «нормальной науки» Модерна. Налицо ситуация, которую в свое время описал Гегель в притче о Сове Минерве (философии), которая начинает свой полет – создание новой системы представлений о месте и роли человека в природе и обществе (мировоззрение) тогда, когда «некая форма жизни стала старой», а «новая действительность закончила процесс своего формирования (становления. – Ю. О.) и достигла своего завершения» [Гегель 1992, 56]. Это время, когда старые или произвольные – из головы придуманные, либо идеологически обусловленные гипотезы и априорные теории, отражающие незрелое преходящее состояние бытия, вытесняются и на их место приходят концепции, теории и система мировоззрения, отражающие практику реального бытия социоприродного целого. В это время наступает «золотой век» философии. Она вновь обретает свою эвристическую и социальную значимость и проективную функцию в развитии человечества.

Заключение:

Постмодерн в контексте новой мировоззренческой парадигмы

В свете складывающейся в период Постмодерна новой мировоззренческой парадигмы открываются возможности объективной верификации всей прежней истории человечества и прозрение контуров и возможных трендов бытия социоприродного Универсума, приводящих к реальному изменению места и роли человека в природе и обществе.

Научное познание фундаментальных основ строения и законов бытия материального мира и овладение с помощью нанотехнологий энергетическими ресурсами и веществом микромира дает в руки не только общества в целом, но и отдельного конкретного человека средства самоуничтожения человечества и изменения тренда эволюции планетарного социоприродного целого. Недопущение катастрофического сценария предполагает преодоление инфантильного бытия людей периода Постмодерна, осознание ими коренного изменения места и роли отдельного конкретного субъекта в природе и обществе, т.е. изменение системы мировоззренческих представлений, а также утверждение представления о том, что дальнейшая эволюция общества, осуществляющаяся как естественноисторический процесс, бесперспективна. Оптимистической является практика планомерно управляемой эволюции социоприродного Универсума. Идеологии консерватизма

и либерализма, не признающие принципы управляемой эволюции социума, должны быть отвергнуты. Целенаправленное развитие в интересах коэволюции (взаимообусловленного соразвития) общества и его природного окружения обуславливает создание экологического производства как необходимого условия обеспечения безграничного существования человечества в пространстве и времени. Последнее может стать реальностью только с превращением развития человека в цель бытия общества. Достижение этой цели требует упразднения общественного способа производства и социальной организации общества, ориентированных на производство прибавочной стоимости, т.е. смену социальной ориентации бытия человечества, что в свою очередь влечет за собой необходимость изменения всей системы общественных отношений, ценностей и приоритетов, системы воспитания и образования людей, норм и законов социальной жизнедеятельности и т.д., т.е. всего способа функционирования социальной материи [Олейников 2018, 42].

Новая мировоззренческая парадигма и соответствующая практика социальной жизнедеятельности рождаются и становятся во время Постмодерна и, отрицая Проект Модерна во всей его тотальности, одновременно являются периодом вступления человечества в новую эпоху своего исторического развития. Постмодерн, следовательно, есть пограничье исторических эпох.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Бодрийяр 2019 – *Бодрийяр Ж.* Совершенное преступление. Заговор искусства / пер. с франц. А.В. Качалова. – М.: РИПОЛ Классик; Панглосс, 2019.

Вернадский 1922 – *Вернадский В.И.* Очерки и речи. Ч. II. – М.; Л.: Наука, 1922.

Гегель 1992 – *Гегель Г.В.Ф.* Философия права. – М.: Мысль, 1992.

Голдакр 2015 – *Голдакр Б.* Вся правда о лекарствах. Мировой заговор фармкомпаний / пер. с англ. Т. Порошиной, В. Черепанова. – М.: РИПОЛ классик, 2015.

Дугин 2010 – *Дугин А.Г.* Логос и Мифос. Социология глубин. – М.: Трикста, 2010.

Дугин 2011 – *Дугин А.Г.* Социология русского общества. Россия между Хаосом и Логосом. – М.: Академический Проект, 2011.

Манн 2018 – *Манн М.* Источники социальной власти: в 4 т. Т. 4. Глобализации, 1945–2011 годы / пер. с англ. А. В. Лазарева; под науч. ред. Д.Ю. Карасева. – М.: Дело, 2018.

Мищенко 2009 – *Мищенко А.В.* Апгрейд в сверхлюди. Технологическая гиперэволюция человека в XXI веке. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009.

НТР 1982 – НТР как социальный процесс. – М.: Наука, 1982.

Олейников 1987 – *Олейников Ю.В.* Экологические альтернативы НТР. – М.: Наука, 1987.

Олейников 2010 – *Олейников Ю.В.* Зрелое общество: проблема, реальность перспективы. – М.: Перспектива, 2010.

Олейников 2018 – *Олейников Ю.В.* Концепт новой мировоззренческой парадигмы и мегатренды эволюции социоприродного Универсума. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018.

Олейников, Борзова 2008 – *Олейников Ю.В., Борзова Т.В.* Экологическое взаимодействие общества с природой (философский анализ). – М.: Изд-во РГСУ, 2008.

Прайд, Коротаев 2008 – Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего / отв. ред. В. Прайд, А.В. Коротаев. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

Ридли 2015 – *Ридли М.* Рациональный оптимист / пер. с англ. В. Дудникова. – М.: Эксмо, 2015.

Сафрански 2002 – *Сафрански Р.* Хайдеггер: германский мастер и его время / пер. с нем. Т.А. Басковой при участии В.А. Брун-Цехового. – М.: Молодая гвардия, 2002.

Стариков 2004 – *Стариков Е.Н.* Общество – казарма. От фараона до наших дней. – Новосибирск, 2004.

Стиглиц 2017 – *Стиглиц Дж.* Цена неравенства. Чем расслоение общества грозит нашему будущему / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2017.

Тощенко 2011 – *Тощенко Ж.Т.* Кентавр-проблема (опыт философского и социологического анализа). – М.: Новый хронограф, 2011.

Фролов 2001 – *Фролов И.Т.* Экологические проблемы НТР и их разрешение при социализме. – М.: Наука, 2001.

Фюкс 2016 – *Фюкс Р.* Зеленая революция: Экономический рост без ущерба для экологии / пер. с нем. Е. Шукшиной. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016.

Хаустов 2018 – *Хаустов Д.С.* Лекции по философии постмодерна. – М.: РИПОЛ классик, 2018.

Эстулин 2015 – *Эстулин Д.* Трансэволюция. Эпоха разрушения человека. – М.: Книжный дом, 2015.

REFERENCES

Baudrillard J. (1995) *The Perfect Crime. Conspiracy of Art* (Russian translation: Moscow: Ripol-Classik, 2019).

Chaustov D. (2018) *Lections on Philosophy of Postmodern*. Moscow: Ripol-Classic (in Russian).

Dugin A.G. (2010) *Mythos and Logos. Sociology of Depths*. Moscow: Akademicheskyyi Proekt (in Russian).

Dugin A.G. (2011) *Sociology of Russian Society. Russia between Chaos and Logos*. Moscow: Akademicheskiiy proekt, 2011.

Estulin D. (2014) *TransEvolution: The Coming Age of Human Deconstruction* (Russian translation: Moscow: Kniznyi Dom, 2015).

Frolov I. (2001) *Ecological problems of STR and their attitude in socialism*. Moscow: Nauka (in Russian).

Fücks R. (2014) *The Green Revolution* (Russian translation: Moscow: Alpina non-fiction, 2016).

Goldacre B. (2012) *Bad Pharma: How Drug Companies Mislead Doctors and Harm Patients* (Russian translation: Moscow: Ripol-Classic, 2015).

Hegel G.W.F. (1820) *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (Russian translation: Moscow: Mysl, 1992).

Mann M. (2012) Globalizations, 1945–2011. In: *The Sources of Social Power* (vol. 4) (Russian translation: Moscow: Delo, 2018).

Mishenko A. (2009) *Upgrade to Overhuman. Technological Hyperrevolution of Human in 21st Century*. Moscow: LIBROKOM (in Russian).

Oleinikov Y. (1987) *Ecological Alternatives of the Technological Revolution*. Moscow: Nauka (in Russian).

Oleinikov Y. (2010) *Mature Society: Problem, Reality of Perspective*. Moscow: Perspektiva (in Russian).

Oleinikov Y. (2018) *The Concept of New Worldview Paradigm and Megatrends of Socionatural Universe Evolution*. Tver: Tverskoyi Gosudarstvennyi universitet (in Russian).

Oleinikov Y. & Borzova T. (2008) *Ecological Interaction Society with Nature (A Philosophical Analysis)*. Moscow: RGSU (in Russian).

Pride B. & Korotaev A. (2008) *New Technologies and Continuation of Human Evolution?* Moscow: LKI (in Russian).

Ridley M. (2010) *The Rational Optimist* (Russian translation: Moscow: Eksmo, 2015).

Safranski R. (1994) *A Master from Germany. Heidegger and His Time* (Russian translation: Moscow: Molodaya Gvardaya, 2002).

Starikov E. (2004) *Society is a Barrack. From Pharaoh to Our Days*. Novosibirsk: Sibirskiy khronograf (in Russian).

Stiglitz J. (2012) *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future* (Russian translation: Moscow: Eksmo, 2015).

The Technological Revolution as a Social Progress (1982). Moscow: Nauka (in Russian).

Tochshenko J. (2011) *Centaur-Problem (An Experience of Philosophical and Sociological Analysis)*. Moscow: Novy khronograf (in Russian).

Vernadsky V. (1922) *Essays and Speeches*. Moscow: Nauka (in Russian).



ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**Философия и педагогика:
формирование личности**



Преподавание философии: оптимизация-ликвидация или новый старт?

В.М. Розин

Институт философии РАН, Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-42-57

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

В статье анализируется ситуация, сложившаяся в настоящее в области преподавания философии, такая же, впрочем, как и в других гуманитарных и общественных (социальных) дисциплинах. Речь идет о том, что в высшей школе под разными предлогами закрываются кафедры и советы по философии и сокращаются часы на преподавание философских курсов. Преподаватели философии и других дисциплин в высшей школе помимо того, что они перегружены, вынуждены массу времени тратить на ненужную отчетность, большей частью не отражающую существо дела. Рассматривается политика чиновников от образования, предполагающая увеличение объема отчетности и сокращение часов. Автор показывает, что необходимость философии сегодня обусловлена тремя важными обстоятельствами: мы живем в период двойного перехода (общецивилизационного и регионального, русского), антропологического кризиса и кризиса реальности, наконец, кризиса морали и нравственности. Осмыслить эти обстоятельства может только философия, опирающаяся на методологию, а также гуманитарные и социальные науки. Ставится вопрос о новом старте практики преподавания философии. Автор предлагает ввести временный мораторий на составление новых программ преподавания и начать в философском и педагогическом сообществе широкое обсуждение целей и содержания преподавания философии. В связи с этим он представляет свое понимание проблем и сущности преподавания философии. Делится он также личным преподавательским опытом, включающим в себя чтение лекций и организацию творческой работы небольших групп студентов.

Ключевые слова: философия, наука, методология, дисциплина, кризис, школа, педагогика, мышление, практика, ситуация.

Розин Вадим Маркович – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН.

rozinvm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

Для цитирования: *Розин В.М. (2019) Преподавание философии: оптимизация-ликвидация или новый старт? // Философские науки. 2019. Том 62. № 2. С. 42–57. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-42-57*

Teaching Philosophy: An Optimization-Liquidation or a New Start?

V.M. Rozin

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-42-57

Original research paper

Abstract

In the article, I analyze the current situation in the field of teaching philosophy and also other social sciences and humanities. The point is that in higher school, under various pretexts, many departments and philosophy councils are closed, hours for teaching philosophical courses and seminars are reduced. Teachers of philosophy and other disciplines in higher education, in addition to being overwhelmed, have to spend a lot of time on unnecessary reporting, which for the most part does not reflect the essence of the matter. The policy of education officials and their belief in the need for such reporting and reduction of hours are critically reviewed. I show that in addition to the well-known functions of philosophy, teaching philosophy is of crucial importance today is due to three important circumstances: we live, firstly, in a period of double transition (of the whole civilization and of Russia) and, secondly, in a period of an anthropological crisis and a crisis of reality, thirdly, due to a crisis of morality and ethics. Only philosophy, based on the methodology, as well as the humanities and social sciences can comprehend modern conditions. The question is about a new start to the practice of teaching philosophy. I propose to introduce a temporary moratorium on the compilation of new teaching programs and start a broad discussion in the philosophical and pedagogical community of the goals and content of the teaching of philosophy. In this regard, I offer my own understanding of the problems and the essence of the teaching of philosophy. I also share my personal experience in teaching phi-

losophy, which includes lecturing and organizing the creative work of small groups of students.

Keywords: philosophy, science, methodology, discipline, crisis, school, pedagogy, thinking, practice, situation.

Vadim Rozin – D.Sc. in Philosophy, Professor, Main Research Fellow at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences.

rozinvm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

For citation: Rozin V.M. (2019) Teaching Philosophy: An Optimization-Liquidation or a New Start? *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 42–57. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-42-57

Введение

Оптимизация преподавания философии в высшей школе (в средней уже давно нет самого предмета обсуждения), делающаяся по лекалам ВШЭ, которая якобы кивает на Запад, выглядит довольно устрашающе. В стране под разными предложениями закрываются кафедры и советы по философии, сокращаются часы на преподавание философских курсов, исчезают семинарские занятия. Этот тренд на конкретном примере своего университета обсуждает с Викторией Черновой в интервью «Философия в образовательном пространстве: ее прошлое и будущее» доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии ВолГУ Светлана Борисовна Токарева:

«Еще болезненнее на преподавании философии сказалось сокращение семинарских занятий, их осталось всего девять за семестр... За такое короткое время не всегда получается разобрать азы философии, что уж говорить об углубленном изучении или “переформатировании” стиля мышления студентов... Стратегия построения экономики знаний в России стала меняться в 1990-е гг. В этот период в ВУЗах появилось множество новых специальностей, в связи с чем усложнились содержание и структура подготовки специалистов. Для преподавателей это означало рост учебной нагрузки. В этих условиях, по идее, надо было изменять нормы в направлении уменьшения количества студентов на одного преподавателя. Но сделали все наоборот из-за недостатка средств. Раньше на одного педагога приходилось по норме девять студентов, сейчас уже одиннадцать-двенадцать. Кроме того, из программы исчезли консультации, семинары по специальности... К сожалению, уже

несколько лет нет набора на бакалавриат “философия”, последний выпуск бакалавров состоялся в 2014 году. ... Нынешнее время нельзя назвать благоприятным для развития философии. Практическая ориентация образования, поддержка программ подготовки естественнонаучного профиля, приоритеты при распределении финансирования грантов – все это не в пользу философии и вообще теоретических дисциплин» [Токарева 2017].

Ситуация в преподавании не только философии, но и остальных общественных и гуманитарных наук не просто неблагоприятная, а почти катастрофическая. Мы в конце прошлого столетия все же привыкли к серьезной подготовке в области преподавания этих научных дисциплин, на которые отводилось достаточно часов для усвоения планируемого содержания. И вот идет откат назад, в не столь отдаленное прошлое, а то и в совсем уже далекое прошлое Российской империи.

В этих обстоятельствах даже исключение в 2005 г. кандидатского экзамена по философии для аспирантов не выглядит большим уроном. При этом А.Л. Никифоров, например, считает его «ярким свидетельством интеллектуальной и нравственной деградации нашей системы образования и всего нашего общества», поскольку в настоящее время наука «утратила свое духовное обаяние и выпала из фокуса общественного внимания, сейчас она скорее пугает, чем привлекает» [Никифоров 2007, 75–76].

Не является ли начало XIX столетия идеалом для современных чиновников Министерства образования России? В тот период, как известно, в 1817 г. учредили Министерство духовных дел и народного просвещения. «Ведущие сотрудники этого министерства разработали систему мер, которые позволили бы, как им представлялось, остановить революционизирование России» [Минаков 2007, 153]. В преподавании философии основополагающим стал следующий принцип: «все то, что не согласно с разумом Священного Писания, есть заблуждение и ложь и без всякой пощады должно быть отвергаемо, только те теории философские основательны и справедливы, кои могут быть соглашаемы с учением Евангельским: ибо истина едина, а бесчисленны заблуждения» [Инструкция 1875, 1328]. «Позже, в соответствии с Уставом 1884 г., ограничивалось количество учебных часов, отводимых на преподавание философии. В течение первых пяти лет действия Устава на ее преподавание отводилось лишь два часа в неделю на протяжении одного года, причем преподавание ограничивалось историко-филологическими

комментариями при переводах отрывков из сочинений Платона и Аристотеля» [Лобазова 2016].

Можно согласиться и с выводом, к которому приходит О.Ф. Лобазова: «Зависимость образования в целом и преподавания учебной дисциплины “философия” в частности от государства (как главного идеолога и финансиста), от его аппарата (как главного контролера и оценщика) не устраняется со временем, а сохраняется перманентно, время от времени принимая различные формы. ... Судя по истории преподавания философии в России, на протяжении очень долгого времени реализовывалась следующая модель: косвенное и опосредованное влияние живой философской мысли на содержание учебного курса, о нем рассказывающего, при прямом и непосредственном влиянии государства и его органов как на развитие философской мысли, так и на преподавание знаний о философии» [Лобазова 2016, 20].

Не пора ли философию убрать из обязательных образовательных дисциплин?

Многие исследователи отмечают, что философия в наше время не имеет такого же значения в культуре и обществе, как наука. Не играет она и той роли, которая была у нее в Античности или во времена Канта и Гегеля. Может быть, философия, действительно, уже не нужна и должна окончательно освободить место для других учебных дисциплин? Вероятно, именно так считает современная педагогическая и властная бюрократия, да и многие чиновники вне педагогического цеха думают так же. При этом себя они относят к элите, а остальное население – к темной, неразумной массе, которую надо стричь и направлять. Поразительно, что наша власть, считающая себя главной элитой страны, почти небожителями, почему-то в ценностном отношении ориентируется именно на эти, как она уверена, темные массы. Для масс же, считал еще Цицерон, философия не нужна. «Философия, – писал он, – довольствуется немногими ценителями. ... а толпа ее опасается и не любит, – поэтому кто захочет охулить всю философию в целом, тот легко может это сделать при общем сочувствии» [Цицерон 1975, 249].

Поставив науку и философию под начало российской бюрократии, власть надеялась поднять эффективность исследований и разработок, оптимизировать их, но реально породила лишь невиданный расцвет формализации, имитации и лицемерия. Не секрет, что наши педагоги тратят свое драгоценное время на

составление бесконечных программ и отчетов, которых никто не читает и никто не придерживается. Пока еще философию в высшей школе отчасти спасают педагоги (профессора и доценты), читающие не по стандартам и программам, добросовестно отсылаемым «наверх», а по уму, опыту, смыслу дела. То же в средней школе. Например, преподаватель истории и обществоведения А. Будаев пишет следующее.

«Преподавание философии осуществлялось автором тогда под эгидой школьного курса “Обществознания”, благо его рамки в ту “благословенную эпоху” не были такими жесткими, а над автором и его подопечными не висела как “дамоклов меч” перспектива обязательной сдачи ЕГЭ. Собственно, это не был в чистом виде философский курс, поскольку формально он входил в учебный курс “Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира”, разработанный под редакцией В.Л. Полякова и Н.И. Элиасберг, однако автор на свой страх и риск предельно расширил именно философскую, историко-философскую и философско-историческую составляющие данной программы. Получился своего рода курс философской пропедевтики, который правильнее было бы называть “Проблема человека в философии, или в истории философии”, или даже “Философия в лицах”» [Будаев 2018].

Вот так отдельные энтузиасты и ответственные перед философией педагоги как в высшей, так и в средней школе, игнорируя стандарты и утвержденные программы, на свой страх и риск читают студентам и школьникам настоящую философию. Но ведь это ненормально, когда настоящая философия несвоевременна, а официальная никому не нужна, кроме чиновников от науки и образования! Неудивительно поэтому, что журналы «Вопросы философии» и «Философские науки» периодически ставят вопросы о смысле философии в современном мире и содержании преподавания философии. Например, вот что говорил академик В.А. Лекторский, открывая Круглый стол «Философия в современной культуре: новые перспективы»: «Мы собрались с вами для того, чтобы поговорить о месте философии в современной культуре, о том, сохраняется ли это место... нуждается ли современная культура в философии и что может нам дать сегодня философия. Поводы для такого обсуждения есть, и они весьма основательны. Что касается нашей страны, то, как вы хорошо знаете, в последние годы регулярно предпринимаются попытки

отменить преподавание философии то студентам, то аспирантам» [Лекторский 2004, 3].

Да, действительно, поводы есть, и они основательные. Сразу можно указать на три серьезные темы-вопроса: может ли современная философия определить, куда идет мир, какое будущее нас ожидает; может ли она сказать, что такое современный человек, задать сценарий его жизненного пути; в состоянии ли философия, соревнуясь с общественными науками, охарактеризовать социальность, обозначив тренды ее развития?

Вот, скажем, в Средние века церковь и средневековая философия давали на эти три вопроса ясные ответы: есть Бог, он создал мир и человека, мир пройдет и человек встретится на Страшном суде с Творцом всего, смысл жизни человека – стать из ветхого христианином, спасутся лишь идущие по этому пути, а не богачи. А дают ли современные философы ответы на подобные вопросы? Некоторые из них вместо интеллектуальной помощи занимаются запугиванием. Например, доктор философских наук (т.е. отчасти, значит, ученый) Владимир Кутырев пишет в своей последней книге следующее.

«Человечеству грозит катастрофа не только в виде развязанной им самим войны во всеоружии технологических достижений, которое все-таки будет частным событием, но и как процесса утраты человеческого в нем, его умаления вплоть до исчезновения... Не в пустоту (ее нет), а в Инобытие. Как пустоту для нас. Вперед, быстрее, дальше и к – смерти» [Кутырев 2018, 9]. «И первым погибнет тот, кто бежит быстрее. С горькой жалостью остается сказать: Ослепленное техническим светом, прогрессивно глупеющее, несчастное человечество... В любом случае нравственный долг мыслящих людей – хотя бы попрощаться с Homo Genus (родовым человеком), не дав ему умереть в недостойном наркотическом состоянии эвтании. Пусть наше положение безнадежно, надо сделать все, чтобы его изменить... Бытие без=дна, открыто. Значит возможно – **Все. Да, свершиться Чудо!**» [Кутырев 2018, 500].

Здесь, конечно, есть ответ на перечисленные вопросы, но какой? Удовлетворит ли он нас? Вряд ли. Напротив, думаю, он только может укрепить позиции толпы и оптимизаторов-ликвидаторов преподавания философии.

Философия в контексте вызовов современности

В истории нашей цивилизации есть периоды спокойного развития, когда потребность в философии не то чтобы исчезает

совсем (такого не бывает вообще), но ослабевает. Мы явно живем не в такое время. С одной стороны, намечается переход от ново-европейской культуры Модерна к другой, новой, черты которой только-только начинают проявляться. Этот цивилизационный переход связан как с кризисом основных современных социальных институтов – права, морали, демократии, власти и др., так и с антропологическим кризисом (человека и личности). В свою очередь, эти кризисы обусловлены реализацией основных идеалов Модерна (разочаровавших и интеллектуалов, и массы) и бурным развитием современных технологий, позволивших использовать не по назначению многие институты и достижения Модерна.

С другой стороны, если говорить о России, то ее развитие опять пошло по кругу. «На деле, – пишет Владислав Иноземцев, д.э.н., директор Центра исследований постиндустриального общества, – мы быстро возвращаемся в не до конца уничтоженный советской эпохой российский феодализм, где богатства страны успешно делятся теми же классами, что и прежде, – формирующейся “военной аристократией”, крупными “купцами” и “примкнувшей к ним поповщиной”. Современная Россия не Советский Союз с его идеологически “заточенной” политикой; это “захваченное государство” (captured state), управляемое узкой группой лиц, кооптация в которую в первые десятилетия происходила на основе личной преданности вождю и той или иной меры “замазанности” в делах всей клики в целом. Однако сейчас интересы правящей группы вызывают совершенно новый тренд. В отличие от советской идеологической диктатуры, феодальный строй требует наследственной легитимизации. И как раз сегодня мы присутствуем при выстраивании наследственного кастового общества» [Иноземцев 2019].

То есть мы видим двойной переход – общецивилизационный, с неизвестным и пока неопределенным будущим [Розин 2017], и региональный – назад в российский феодализм. Может ли наука осмыслить и описать этот двойной переход? Только отчасти, в сценарном варианте, ведь многие новые процессы лишь складываются, а целое еще не сформировалось. Но философия всегда занималась осмыслением подобных переходов и делала это достаточно успешно. Однако это не более чем одна сторона дела. Есть другая, так сказать, антропологическая.

В ситуации перехода страдает прежде всего человек, начинают распадаться существующие типы личности и складываться новые. Причем происходит это в настоящее время на очень сложном фоне:

бесчисленные, часто противоречащие друг другу интерпретации событий, противоположно направленные социальные изменения и тренды, обрушивающиеся на сознание растерявшегося человека потоки агрессивной пропаганды или более тонких психологических форм внушения – это и многое другое предельно затрудняет возможность отдельного индивида разобраться в происходящем. Совершенно необходимо *критическое и аналитическое мышление*. Из истории мы знаем, что именно эти две установки были основными при формировании философии. Закрывая философию, наши власти и бюрократия блокируют, и успешно, возможность сформировать критическое и аналитическое мышление, помогающее разобраться в современной сложной действительности. Правда, может быть, они это делают сознательно (как известно, человеком, не понимающим, что происходит, управлять легче).

Но философия не только помогает разобраться в происходящем, она еще со времен Платона была ориентирована на благо и справедливость. Из работ Платона и Аристотеля видно, что вопросы о благе, справедливости, истине, богатстве, бедности стояли для них не на последнем месте. В «Законах» Платон с горечью пишет следующее: «И теперь нам предстоит сражаться с двумя противниками: бедностью и богатством. Богатство развратило душу человека роскошью, бедность их вскормила страданием и довела до бесстыдства» [Платон 1994, 381]. Аристотель, с одной стороны, не отрицает ценность жизни отдельного человека, с другой – придает ей меньшее значение, чем ценности общества. «Помимо всего прочего, – пишет он, – трудно выразить словами, сколько наслаждения в сознании того, что нечто принадлежит тебе, ведь свойственное каждому чувство любви к самому себе не случайно, но внедрено в нас природой... Желанно, разумеется, и благо одного человека, но прекраснее и божественнее благо народа и государства» [Аристотель 1983, 410]. «Государственным благом является справедливость, то есть то, что служит общей пользе» [Аристотель 1983, 467].

Нет нужды объяснять, насколько в настоящее время обострились требования социальной справедливости, под этим лозунгом и флагом начинаются многие реформы и целые революции. Удаляя из поля образования философию, наша бюрократия и власть, вероятно, надеются поставить преграду этим социальным трансформациям.

Итак, помимо общеизвестных вещей – формирования способности к мышлению, становления рефлексии, выработки основ

мировоззрения, просто подключения к интеллектуальной культуре Европы, в настоящее время преподавание философии настоятельно диктуется необходимостью решить еще три актуальные задачи. Философия должна помочь молодому человеку в указанном двойном переходе, в формировании критического и аналитического мышления, в выработке новых ценностей и нравственности.

Перечисленные требования могут быть удовлетворены лишь в том случае, если кардинально изменится не только отношение нашей власти и бюрократии к образованию, но и будет меняться сама философия. Одно из направлений развития философии – опора философии на методологию и науку и более определенная ориентация на решение социальных и антропологических проблем [Розин 2010].

К обновлению философского образования

Теперь о новом старте практики преподавания философии (речь в данном случае идет о моих предложениях). Начать надо с объявления переходного периода, в рамках которого нужно ввести мораторий на составление новых учебных программ, а также организовать широкое обсуждение целей и содержания преподавания философии с привлечением философов и педагогов. Для инициации возможной дискуссии выскажу свои соображения.

Как составляются программы курсов по философии в высшей школе? Дается определение предмета и назначения философии. Основное содержание сводится к рассказу о великих философах и их взглядах. Косвенно и бегло касаются философских систем. Пунктиром намечается история философии. Все это излагается однозначно, безальтернативно, с установкой на ясное понимание. Идеалом выступает изложение науки, причем часто не гуманитарной, а естественной. И все это при том, что в философии никакой однозначности и ясности нет, много разных объяснений мира и человека, во все времена шла жесткая полемика между сторонниками разных подходов и систем. Нетрудно понять, что при таком изложении философии студенты не только не приобщаются к ней, но, наоборот, получают о философии ложное представление. Им кажется, что философия занимается формальными, далекими от жизни вопросами.

Может быть поставлен и более общий вопрос: что означает преподавание философии, ведь философия существенно отличается от науки? В ней обсуждаются предельные, экзистенциальные проблемы человека (смысл жизни, отношение к смерти

и пр.), вопросы существования мира и реальности, отношение к поступкам людей, меняющим их жизнь, и тому подобные темы. Спрашивается, может ли молодой человек, часто только что пришедший со школьной скамьи и не имеющий никакого опыта жизни, разобраться в таких темах и проблемах? Вряд ли. Тогда что должно представлять собой философское образование? Может быть, к философии нужно иметь такую же склонность, как и к религии? Но если мы ставим задачу массового философского образования, пусть даже в пределах высшей школы (хотя есть и «философия для детей»), то приходится обсуждать смысл подобного образования.

Нужно учесть и такой момент: сама философия переживает кризис. Прошло время больших философских систем и их тотального воздействия. Число философов и разных философских концепций растет в геометрической прогрессии. Значение философии в глазах образованного населения снижается, зато усиливается значение наук – точных, гуманитарных, социальных, перехватывающих тематику и поле исследований философии. Мы живем во времена конкуренции философии с наукой.

Опираясь на свой опыт преподавания философии, могу сказать, что ни к чему хорошему не ведет пробежка по полю философии «галопом по европам», пересказывание пунктиром и однозначно истории философии и взглядов великих философов. Цель философского образования должна быть в другом: подвести студента к пониманию того, что делает философ, помочь ему сориентироваться в реальности философии, подобно тому, как туриста ориентировочно знакомят со страной, в которую он прибыл, обрисовать, так сказать, с высоты птичьего полета основные школы и направления современной философии.

Философию можно назвать знанием лишь в последнюю очередь. Прежде всего это образ жизни, осмысление и рефлексия, критика и обсуждение новых путей и способов мышления. Например, французский историк философии Пьер Адо пишет, что философ – это тот, «кто любит мудрость, стремится ее достичь», а философия как «теоретический образ жизни» вторична по отношению к «философскому образу жизни» [Адо 1999, 88]. В подтверждение он ссылается на Стагирита, который пишет следующее: «Практическая деятельность не обязательно направлена на других, как думают некоторые; практическими являются не только идеи, применяемые ради положительных последствий, вытекающих из

самой деятельности, но еще большее значение имеют те теории и размышления, цель которых – в них самих и которые существуют ради самих себя» [Аристотель 1983, 595].

Понимание философии не столько как теоретизирования, сколько как особого образа жизни и мышления, еще и постоянно меняющихся и развивающихся в истории, особенно при смене культур, снова выводит нас к вопросу о смысле преподавания философии. Не должны ли мы и здесь прислушаться к П. Адо? «Чтобы понять философские произведения античности, – пишет он, – надо учесть конкретные обстоятельства философской жизни в эту эпоху; надо уяснить, что подлинная цель античного философа – не дискурс ради самого дискурса, а духовное воздействие на людей... Если мы осознаем это, тогда мы уже не станем удивляться, обнаружив, к примеру, у Платона, Аристотеля или Плотина апории, в которых запутывается мысль, исправления, повторы, явные противоречия: мы будем помнить, что их философский дискурс должен не сообщать некоторое знание, а образовывать и упражнять» [Адо 1999, 289].

Такой подход существенно отличается от подхода, практикуемого в наших университетах. Чаще всего характеристика философии в его рамках формулируется красиво, но достаточно традиционно. Например, в популярном и достаточно грамотном учебнике по философии В. Канке можно прочесть следующее: «Таким образом, философия есть поиск и нахождение человеком ответов на главные вопросы своего бытия (наиболее существенные, фундаментальные, всеохватывающие, не знающие исключений, объединяющие жизнь людей в единое целое, в поле действия которых попадает каждый человек)... Философию часто определяют как воззрение на мир в целом, мировоззрение. При этом если философ сближает философию и науку, то философия характеризуется как наука о наиболее общих законах природы, общества и мышления» [Канке 1997, 9].

Заключение.

Авторский опыт преподавания философии

Расскажу о своем двадцатилетнем опыте преподавания философии в Государственном академическом университете гуманитарных наук. Я сразу решил не следовать обычным программам преподавания философии, а построить и опробовать свою. При этом считал, что студент не только должен слушать лекции, но

и параллельно активно пытаться войти в реальность философии. Поэтому семестровый курс преподавания я организовал как работу по двум направлениям.

Первое направление – лекции, но не совсем обычные. Выбираются всего четыре философских произведения: «Пир» Платона, «О душе» Аристотеля, «Исповедь» Св. Августина, «Вопрос о технике» М. Хайдеггера. Я объясняю студентам, почему эти произведения будут интересны для них и для уяснения того, что собой представляет философия. Ставлю двойную задачу: во-первых, нужно показать, каким образом можно анализировать философские произведения, чтобы их понять, во-вторых, сделать так, чтобы студенты на основе полученных знаний смогли охарактеризовать, что делает философ, и попробовали войти в философию. Анализ философских произведений, который я демонстрирую студентам, включает в себя проблематизацию произведения (выделение непонятных мест, постановку проблем, обсуждение направления их решения авторами), реконструкцию вызовов времени и вопросов, стоявших перед авторами этих произведений, обсуждение тех сторон личности авторов, которые повлияли на их творчество, реконструкцию самого творчества, т.е. способов решения стоящих перед ними проблем и задач. Параллельно, обращаясь к другим примерам, я обсуждаю, что собой представляют философия и философы вообще.

Второе направление. Студенты объединяются в группы по 3–4 человека. В группе они обсуждают предложенный мною философский роман, включающий две книги: «Беседы о реальности и сновидения Марка Вадимова» и «Постижение мышления» [Розин 2008; Розин 2006]. По результатам диалога они должны коллективно написать творческий текст. Содержание творческого текста складывается как ответ на заданные мною вопросы по поводу прочитанного и обсужденного романа. Вопросы менялись каждый год и были направлены на то, чтобы студенты на материале обсуждаемого философского романа, где я рассказывал о своем пути в философию, а также о том, как я ее понимаю, ответили примерно на те же самые вопросы, которые я ставил на лекциях. Задним числом я понял, что мой роман, задуманный с целью облегчить читателям понимание моих философских концепций, оказался хорошим инструментом философского образования, позволяя ввести в философию неподготовленного человека, по-

казать ему, какие жизненные ситуации и проблемы подвинули нормального человека заняться делом, не вполне нормальным с обыденной точки зрения.

В целом результаты изложенного здесь опыта преподавания философии оказались очень удачными, что показали и творческие тексты студентов (наиболее характерные и интересные я опубликовал в работе «Приобщение к философии. Новый педагогический опыт» [Розин 2009, 65–330]), и действительное приобщение ряда студентов к философии. Некоторые из них уже даже защитили кандидатские диссертации в области философских наук.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Адо 1999 – Адо П. Что такое античная философия. – М.: Изд. гуманитарной лит., 1999.

Аристотель 1983 – Аристотель. Политика // Аристотель. Собр. соч. в 4 т. Т.4. – М.: Мысль, 1983.

Будаев 2018 – Будаев А.А. Преподавание философии в школе: pro & contra, 2018. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2018/02/24/prepodavanie-filosofii-v-shkole-pro>

Иноземцев 2019 – Иноземцев В.Л. Опасное заблуждение // «Эхо Москвы» от 6 января 2019.

Инструкция 1875 – Инструкция директору Казанского Университета 17 января 1820 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование Александра I. 1802–1825. Издание 2-е. – СПб., 1875.

Канке 1997 – Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. – М.: Логос, 1997.

Кутырев 2018 – Кутырев В.А. Сова Минервы вылетает в сумерки (Избранные философские тексты XXI века). – СПб.: Алетейя, 2018.

Лобазова 2016 – Лобазова О.Ф. Преподавание философии в России: ретроспективные особенности // Образование и общество. 2016. № 1 (96). С. 17–20. – URL: <http://filos-club.ru/autor/lobazova/prepodovanie-filosofii-v-rossii-retrospektivnye-osobennosti>

Минаков 2007 – Минаков А.Ю. «Антифилософская» позиция русских консерваторов первой четверти века. К истории попыток упразднения преподавания философии в императорской России // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2007. № 1. С. 152–154.

Платон 1994 – Платон. Законы. Соч. в 4-х т. Т. 4. – М.: Мысль, 1994. – С. 71–437.

Розин 2009 – Приобщение к философии. Новый педагогический опыт / сост. В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009.

Розин 2017 – *Розин В.М.* Дискурсы и типы будущего // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 52. № 2. С. 137–152.

Розин 2010 – *Розин В.М.* Традиционная и современная философия. – М.: Либроком, 2010.

Розин 2008 – *Розин В.М.* Беседы о реальности и сновидения Марка Вадимова. – М.: ЛКИ, 2008.

Розин 2006 – *Розин В.М.* Проникновение в мышление. История одного исследования Марка Вадимова. – М.: КомКнига, 2006.

Токарева 2017 – *Токарева С.Б.* Философия в образовательном пространстве: ее прошлое и будущее // Контекст. 2017. № 1 (36). – URL: <http://project198508.tilda.ws/philosophy>

Цицерон 1975 – *Цицерон М.Т.* Тускуланские беседы // *Цицерон М.Т.* Избранные сочинения. – М.: Художественная литература, 1975. С. 207–357.

REFERENCES

Budaev A. (2018) Philosophy Teaching at School: Pro & Contra. *The Social Network of Education Workers*. Retrieved from <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2018/02/24/prepodavanie-filosofii-v-shkole-pro> (in Russian).

Hadot P. (1995) *Qu'est-ce que la philosophie antique?* (Russian translation: Moscow: Izdatel'stvo gumanitarnoy literatury, 1999).

Inozemtsev V. (2019) Dangerous delusion. *Echo of Moscow*. January 6, 2019 (in Russian).

Instructions to the Director of Kazan University on January 17, 1820 (1875). In: *Collection of resolutions on the Ministry of Public Education. Vol. 1. The reign of Alexander I. 1802–1825.* (2nd ed.). Saint Petersburg (in Russian).

Kanke V.A. (1997) *Philosophy. Historical and Systematic Course*. Moscow: Logos (in Russian).

Kutyrev V.A. (2018) *The Owl of Minerva Flies at Dusk (Selected Philosophical Texts of the 21st Century)*. Saint Petersburg: Aletheia (in Russian).

Lobazova O.F. (2016) Philosophy Teaching in Russia: Retrospective Features. *Education and society*. 2016. No. 1, pp. 17–20. Retrieved from <http://filos-club.ru/autor/lobazova/prepodovanie-filosofii-v-rossii-retrospektivnye-osobennosti/> (in Russian).

Minakov A.Y. (2007) “Anti-Philosophical” Position of the Russian Conservatives of the First Quarter of the Century. On the History of Attempts to Abolish the Teaching of Philosophy in Imperial Russia. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: History. Political science. Sociology*. 2007. No. 1, p. 152–154 (in Russian).

Rozin V.M. (2006) *Penetration of Thinking. The Story of a Study by Mark Vadimov*. Moscow: KomKniga (in Russian).

Rozin V.M. (2008) *Conversations about Reality and Dreams of Mark Vadimov*. Moscow: LKI (in Russian).

Rozin V.M. (Ed. & Comp.) (2009) *Introduction to Philosophy. New Teaching Experience*. Moscow: Librokom (in Russian).

Rozin V.M. (2010) *Traditional and Modern Philosophy*. Moscow: Librokom (in Russian).

Rozin V.M. (2017) Discourses and Types of the Future. *Epistemology and Philosophy of Science*. Vol. 52, no. 2, pp. 137–152 (in Russian).

Tokareva S.B. (2017) Philosophy in the Educational Space: Its Past and Future. *Context*. 2017. No. 1 (in Russian).

Значение иррационального аспекта при формировании отношений в системе «учитель – ученик – учитель»*

Т.Э. Мариносян

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Статья посвящена значению иррационального в вопросах воспитания, а также роли учителя как источника психологического воздействия на формирование личности ребенка. В настоящее время программа педагогического образования в высших учебных заведениях должным образом не знакомит студентов с аспектами взаимовлияния бессознательных сфер при взаимодействии между людьми, в первую очередь в системе «воспитатель – воспитуемый». Вместе с тем в научной и методической педагогической литературе практически отсутствуют специальные работы по этой проблематике. Психологические теории и методики воспитания, призванные формировать и развивать личность, могут просто уничтожить в ребенке то, что, возможно, привело бы к его самостоятельности и самоутверждению. Ведь за так называемый «индивидуализм» можно расплатиться очень высокой ценой – человеческой судьбой. Теориями часто прикрываются некомпетентные в педагогических вопросах учителя, ведь куда проще ссылаться на известные имена ученых и их теории. Теории ни в коем случае не должны стать догмами, исключая новыми концепции и методы в воспитании. Они могут служить лишь в качестве основы учебно-воспитательного процесса. Теория образования обязана подвергнуть ревизии содержание и форму организации образовательного процесса в соответствии с пониманием и чувством ритма Нового мира, с учетом интеграции образовательных концепций, обеспечивающих баланс рационального и иррационального в познавательной деятельности учащегося, необходимый для полноценного и всестороннего развития личности ребенка, формирования его самости. Автор настоящей статьи полагает, что в условиях масштабной симулякризации, виртуализации, цифровизации образовательного пространства, необходимо существенно усилить эмоциональную составляющую в образовательном процессе, во избежание окончательной элиминации ауры (В. Беньямин)

* Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) научно-исследовательского проекта «Дидактические условия усвоения учащимися некогнитивных видов опыта» (№ 17-06-00669-ОГ).

классного поля из сферы человеческих отношений в системе «учитель – ученик – учитель».

Ключевые слова: миф, бессознательное, иррациональное, неявное знание, педагогика, воспитание, школа, функциональная грамотность, эмоциональный интеллект.

Мариносян Тигран Эмильевич – кандидат философских наук, ученый секретарь Института стратегии развития образования Российской академии образования, доцент Кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию, член редакционной коллегии журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

Для цитирования: Мариносян Т.Э. (2019) Значение иррационального аспекта при формировании отношений в системе «учитель – ученик – учитель» // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 58–76. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

The Significance of Irrational Aspect for the Formation of Relations in the “Teacher – Student – Teacher” System*

T.E. Marinosyan

Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Original research paper

Abstract

The article is devoted to the significance of the irrational in education processes and to the role of teacher as an actor of psychological influence on the formation of child's personality. Unfortunately, teacher education programs at universities do not properly introduce to the students all the aspects (including unconscious ones) of the interaction between people, in particular in the “teacher – student” system. At the same time, in the pedagogical literature there are no special works related to this issue. Psychological theories and methods of education, which are designed to form and develop a personality, can simply destroy the necessary qualities in a child that lead to his independence and self-affirmation. Teachers who are incompetent in pedagogical issues often defend themselves by appealing to the well-known names of scientists and their theories. The theories should

*The research is conducted in the frame of supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) project “The didactic conditions of students’ adoption of non-cognitive types of experience” (no. 17-06-00669-ОГ).

not become a dogma and a main path in education. They should serve as an auxiliary instrument. The theory of education is obliged to revise the content and form of the organization of educational process in accordance with the understanding and sense of the rhythm of the New World, taking into account the integration of educational concepts that provide a balance of the rational and irrational in the cognitive activity of a student. This balance is necessary for the full and comprehensive development of child's personality, for the formation of his/her identity. The author of the article believes that under the conditions of large-scale simulacrazation, virtualization, digitalization of the educational space, it is necessary to strengthen the emotional component of the educational process to avoid the final elimination of the aura (W. Benjamin) of the class area from the sphere of human relations in the "teacher – student – teacher" system.

Keywords: myth, unconscious, irrational, implicit knowledge, pedagogy, education, school, functional literacy, emotional intelligence.

Tigran Marinosyan – Ph.D. in Philosophy, Academic Secretary of the Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, Associate Professor of the UNESCO Chair on Global Education, Member of the Editorial Board of the Journal *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*.

moscowline@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-4565-5994>

For citation: Marinosyan T.E. (2019) The Significance of Irrational Aspect for the Formation of Relations in the "Teacher – Student – Teacher" System. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 58–76. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-58-76

Я не верю в бесконечную силу разума, рационального начала. В рациональное я верю постольку, поскольку оно способно подвести меня к иррациональному. Когда рациональное вас покидает, на какое-то время вы оказываетесь во власти паники. Но именно здесь вас ожидают откровения. В этой пограничной полосе, на стыке рационального и иррационального.

Иосиф Бродский

Введение

Классно-урочная система обучения и воспитания формировалась в эпоху господства механистической картины мира,

сциентистской интерпретации научной рациональности, классической рациональности с доминантой естественнонаучного познания. Сегодня пришло осмысление ограниченности классического рационализма, понимание сложности процесса рационализации. Практически во всех естественных и гуманитарных науках, в самых различных сферах человеческой деятельности используются теории представителей критической философии, а также методы изучения нелинейного взаимодействия сложных саморазвивающихся диссипативных систем в контексте неклассического и постнеклассического типов рациональности.

Перемены, происходящие в периоды Реформации, Просвещения, индустриальной революции, нанесли определенный ущерб духовной жизни человека, ее полноценности и гармоничности. Образовавшийся в результате непомерного возвеличивания статуса разума человека разрыв между сознанием и бессознательным привел к обнищанию человеческого духа. Миф – духовный мир человека, который тысячелетиями был для человека живой реальностью и благодаря которому его жизнь получала свое выражение, оправдание и свой целеполагающий смысл, оказался объектом критики Разума. Миф стал рассматриваться как фантастическое отражение действительности в первобытном сознании, воплощенное в фольклоре и устном предании. Характерным для идеологии данного периода оказалось утверждение, что первобытные люди пытались через мифические образы обобщить и объяснить различные явления природы и общества. Понятие мифа использовалось для обозначения различного рода иллюзорных представлений, оказывающих влияние на сознание людей. Такое представление о мифе находит поддержку и у современных исследователей этой проблематики.

Вместе с тем многие ученые строили свои теории о мифе, основываясь на постулате безусловной реальности мифа. А.Ф. Лосев определил мифологию следующим образом: «Логос мифа, или осознание мифической действительности, есть мифология. Как бы ни относиться к мифологии, всякая критика ее есть всегда только проповедь иной, новой мифологии. Миф есть конкретнейшее, реальнейшее явление сущего, без всяких вычетов и оговорок, – когда оно предстает как живая действительность» [Лосев 1993, 771]. О важности и значимости мифа в жизни человека говорят следую-

щие слова этого философа и мифолога: «Миф не есть выдумка или фикция, не есть фантастический вымысел, но – логически, т.е. прежде всего диалектически, необходимая категория сознания и бытия вообще» [Лосев 1994, 71].

Фантазии как продукт мифотворческой деятельности человеческой психики перестают восприниматься современным человеком в качестве важнейшего источника внутренней энергии. И мы, взрослые, родители и учителя, часто лишаем детей такой духовной подпитки, высмеивая эти «вымыслы», а то и вовсе запрещая думать о «несуразном», заподозрив их в психической неустойчивости. Парадокс заключается в том, что многие из нас, вероятно, сами страдали в детстве от такой духовной узурпации со стороны взрослых. Мы упускаем из виду колоссальный пласт человеческой психики, способный быть как плодородной почвой для процветания разума, так и тяжелым грузом, парализующим жизнедеятельность индивидуума. Пусть дети создадут себе миры, странствуют в них. Эти миры могут оказаться намного чище нашей действительности. Уничтожая эти миры или препятствуя их созданию, мы можем косвенно способствовать уходу детей в заменяющие реальность сферы иным путем – с помощью наркотиков. Не замечать, не чувствовать внутренний мир ребенка – значит не быть педагогом!

Междисциплинарный подход – новое качество воспитания и образования

С революционным открытием психоанализа как научного направления резко изменились представления о человеке, начали пересматриваться ценности тысячелетних традиций. В истории человечества до переломного момента неопровержимого доказательства существования бессознательной компоненты психики человека переоценка действительности происходила дважды – с момента создания Коперником гелиоцентрической системы мира и после провозглашения теории эволюции Дарвина. Печувствовать себя в центре Вселенной и смириться со своим небожественным происхождением человеку было весьма тяжело, но намного тяжелее оказалось понять и принять тот факт, что его собственные мысли и поступки порой продиктованы бессознательным миром. Иррациональное поведение становится важным предметом в изучении человека в философии, социологии, культурологии, психологии и других сферах гуманитарного знания, невзирая на

сложность установления демаркационной линии между рациональным и иррациональным как в психике индивидуума, так и в социуме. Порой попытки установить подобную демаркационную линию попросту бессмысленны – считают радикально настроенные мыслители, такие как, например, Ж. Делез, по мнению которого «бесполезно пытаться различать, что в обществе рационально, а что иррационально» [Делез, Гваттари 2007, 544].

Несмотря на некоторые положительные изменения в социальной сфере и невиданный прогресс науки и техники, человек не ощущает уверенности в своей судьбе. Многообещающие установки эпохи Ренессанса не привели человечество к заветным целям. Искусственно сконструированный образ человека как разумного и доброго существа, созданный рационализмом Просвещения, лишь усилил в человеке иррациональные и примитивные душевные импульсы. Характерный для этого времени упор на индивидуализм и рационализм привел к активизации архетипов коллективного бессознательного, способных компенсировать образовавшийся дисбаланс в душе человека. Насилие со стороны разума в качестве ответной реакции привело к появлению соответствующих бессознательных сил, направленных против него же. Примером тому могут послужить результаты Индустриальной революции, осуществившей на практике рациональные научные теории эпохи Просвещения.

Очевидно, что педагогическая наука также претерпела существенные изменения под влиянием Рационализма, а тенденция обесценивания значения иррациональных факторов в развитии личности человека, бесспорно, коснулась и ее.

Хотя «в последние годы возрос интерес к роли “эмоционального интеллекта” как в академической успеваемости учащихся, так и в их эмоциональной адаптации в школе» [Humphreya et al. 2007, 235], рационалистическая точка зрения многих представителей педагогического сообщества и ученых продолжает занимать «крайнюю позицию, согласно которой познание и эмоция – это два несопоставимых и диаметрально противоположных понятия. Такая позиция в сочетании с “рационалистической верой” в то, что эмоции будут каким-то образом приводить к иррациональным решениям, поставила эмоцию в более низкое положение по сравнению с познанием в профессиональной и образовательной областях» [Humphreya et al. 2007, 236–237].

Но если мы понимаем, что «невзирая на существование множества определений эмоциональной грамотности, они все фокусируются на взаимосвязи эмоционального опыта с социальной средой и взаимодействии с другими» [Oksuz 2016, 34], то становится очевидной необходимость социально-философского осмысления проблемы взаимоотношений в системе «ученик – учитель – ученик» с учетом единства рациональных и иррациональных компонентов.

Сегодня «эмоциональная грамотность» является важной частью функциональной грамотности, которую можно определить в качестве уровня знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений. Естественно, что понятие «функциональная грамотность» в современном мире обретает новое значение и требует нового понимания. Оно широко используется с 1960-х гг., когда Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) начала заниматься проблемой нехватки навыков грамотности среди значительного процента детей, не посещающих школу, и взрослого населения. Со временем «характеристика обсуждаемого понятия постепенно расширялась и углублялась: функциональная грамотность перестала рассматриваться как явление, в первую очередь связанное с ликбезом. Об этом, в частности, свидетельствуют международные документы, касающиеся народного образования» [Виноградова 2017, 6].

Автор настоящей статьи полагает, что в условиях масштабной симулякризации, виртуализации, цифровизации образовательного пространства необходимо существенно усилить эмоциональную составляющую образовательного процесса во избежание окончательной элиминации ауры (В. Беньямин) классного поля из сферы человеческих отношений в системе «учитель – ученик – учитель».

Вот уже более полувека в результате научно-технической революции, приведшей к трансформации индустриального общества в постиндустриальное, системы образования развитых стран ориентируются в своей основе на классическую модель научности естествознания с присущими для нее субъект-объектными (учитель – ученик) отношениями. Что же касается содержательной стороны образования, то следует отметить присутствие примата рафинированного естественнонаучного знания над гуманитарным, хотя «жесткая граница между естествознанием и социально-гуманитарными науками сегодня стирается» [Степин 2017, 27].

Сейчас остается только констатировать, что «границы классно-урочной системы обучения как физически, так и психологически давно преодолены самим учащимся. Пока еще ученик, студент географически находятся в школьном, университетском здании, имеют свои топологические координаты, общаются с глазу на глаз с преподавателями. Прогнозировать, где будет находиться учащийся в будущем, невозможно и бесполезно, но очевидно, что он будет иметь траекторию движения блуждающего субъекта» [Мариносян 2018, 12–13]. Может ли этот субъект, в реальности блуждающий в онлайн-образовательном пространстве, овладеть некогнитивными навыками, в частности, эмоциональными и коммуникативными качествами, определяющими его жизненный успех не в меньшей степени, чем академическая успеваемость? Вопрос, над которым сегодня размышляют, работают психологи, разработчики информационных систем, специалисты в области мультимедийных технологий, пытаюсь создать необходимую эмоциональную атмосферу, максимально приближенную к реально классно-аудиторным. Развитие у учащихся некогнитивных навыков является не только проблемой онлайн-образования: «Некоторые онлайн-курсы, вероятно, лучше, чем худшие классы колледжей в этом отношении, но многие из них являются просто технологически сложной версией большого лекционного курса. Большие аудитории могут быть таким же барьером для социального и эмоционального обучения, как и онлайн-классы. Поэтому мой аргумент должен рассматриваться как призыв к студентам уделять больше времени личным встречам с различными группами сверстников и профессоров» [Morton 2016, 106].

Значение иррационального в вопросах воспитания субъекта образовательного процесса

Очевидно, что «сегодня педагогика автономно, посредством собственных теорий и научного инструментария не в состоянии определить, кого учить, так как учащийся из субъекта превращается в субъект+, виртуально мигрирующий в кибер-образовательном пространстве посредством всевозможных гаджетов, формирующих протезный остов современного обучающегося – школьника, студента» [Мариносян 2018, 15]. Такой субъект+ способен самообразовываться, непосредственно контактируя с саморазвивающейся рефлексивно-активной средой, представляющей собой «мета-субъект, который обладает инвариантны-

ми свойствами для различных типов субъектов: целеустремленность (активность), рефлексивность, коммуникативность, социальность, способность к развитию» [Лепский 2018, 16]. Такая среда, как считает В.Е. Лепский, «принципиально отличается от сетей. Это взаимодействие активных элементов, которые могут образовываться на основе естественного интеллекта (личности, группы и т.д.), искусственного интеллекта (агентов) и интеграции естественного и искусственного интеллекта» [Лепский 2018, 16], что является характерным для кибернетики третьего порядка, соответствующей постнеклассическому типу научной рациональности.

К.Г. Юнг, считавший одной из важных проблем «современного человека» обеднение эмоциональной сферы в субъект-объектных отношениях и инфляцию духовных ценностей в эпистемологии XX в., в своем последнем произведении «Человек и его символы», вышедшем в свет еще в 1961 г. отмечает: «Сегодня, к примеру, мы говорим о “материи”, мы описываем ее физические свойства. Мы проводим лабораторные эксперименты, чтобы продемонстрировать некоторые из этих свойств. Но слово “материя” остается сухим, внечеловеческим, чисто интеллектуальным понятием без какого-либо психического содержания. Насколько разительно отличается прежний образ материи – Великой Матери, – который мог вместить в себя и выразить глубокий эмоциональный смысл Матери-Земли. То же самое и с духом, который теперь отождествляется с интеллектом и перестает быть Отцом всего. Он генерировал до ограниченных эго-намерений человека, а колоссальная эмоциональная энергия, выраженная в образе “нашего Отца”, ушла в песок интеллектуальной пустыни» [Юнг 1996, 107].

Метаморфозы души ребенка нередко остаются незамеченными даже самыми близкими людьми – родителями – из-за недооценки нерациональных, с точки зрения взрослых, представлений и поступков воспитуемого, его фантазий и значимости детского сказочного мира. Сколько сломанных судеб из-за снисходительного отношения к порой единственно доступному для ребенка пристанищу – его душе! Школы, разумеется, призваны в первую очередь обогащать человека знаниями. Но будут эти знания направлены на создание, например, атомной бомбы, атомной электростанции или на запрет использования атомной энергии зависит от сформировавшейся души личности.

Не менее важное значение имеет в воспитании школьников неявное знание наряду с явным, которое «структурировано и формализовано. Оно может быть выражено естественными языковыми средствами, может существовать в виде текстов, описываться аналитическими выражениями, передаваться средствами специального информационного языка» [Цветков 2014, 200]. Автор оригинальной концепции личностного знания М. Полани считал, что существует два типа знания: центральное, явное, эксплицируемое и периферическое, неявное, скрытое, имплицитное. По поводу значения неявного знания в привязке к обучению искусству он пишет: «Искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя ученику» [Полани 1985, 86].

По мнению Ю.С. Тюнникова и М.А. Мазниченко, «если научные знания, как правило, рациональны, основаны на разуме и логике, то в структуре ненаучных знаний могут преобладать как рациональные, логически обоснованные, так и иррациональные, неосознаваемые компоненты, средством рационализации которых выступают педагогические действия. Думается, что теоретикам никогда не удастся убедить педагогов-практиков руководствоваться только теоретическими положениями. И даже если бы удалось, вряд ли бы это способствовало повышению эффективности педагогической деятельности. Ведь воспитание – это не только методика и технология, но прежде всего жизнь, живое общение воспитателя и воспитанников. Если строить его только на научной основе, то оно может потерять свою естественность, духовность, личностность (субъективность), а значит и силу воздействия на ученика. Взаимодействие педагога-мастера с воспитанниками – это прежде всего личностное взаимодействие, основанное на эмоциональном, духовном контакте, и наибольшей силы такое взаимодействие достигает в редкие “педагогические Моменты Истины” (Ш.А. Амонашвили)» [Тюнников, Мазниченко 2016, 160–161].

Психологические теории, методики воспитания, призванные формировать и развивать личность, могут просто уничтожить в ребенке то, что, возможно, привело бы к его самостоятельности и самоутверждению. Ведь за так называемый «индивидуализм» можно расплатиться очень высокой ценой – человеческой судьбой. Теориями часто прикрываются некомпетентные в педагогических вопросах учителя, ведь куда проще сослаться на известные имена

ученых и их теории. Теории ни в коем случае не должны стать догмами, исключаящими новые концепции и методы в воспитании. Они должны служить лишь в качестве основы учебно-воспитательного процесса.

Учитель является психоэнергетическим источником в классе, образно говоря, постоянно продуцирующим сигналы. Приемники детских душ еще не выработали защитный механизм, способный погасить или отразить ненужный сигнал. На детей действительнее влияют не сознательные нравоучительные речи и разумно рассчитанные поступки взрослых, а их бессознательный фон. Душевный мир ребенка легко сопрягается с психологическими установками взрослых, в особенности родителей. Тем самым надо полагать, что значительная часть патологий нервной системы в детском возрасте базируется на нарушениях душевной сферы представителей старшего поколения, в первую очередь родителей. Поэтому связывать детские неврозы или более серьезные патологии только со школой было бы недопустимой ошибкой, однако содействие учебных заведений в выявлении и нейтрализации их, полагаю, вполне возможно при соответствующей степени образованности учителей. Такая образованность может оказаться полезной и самому учителю в случае неудовлетворенности своей специальностью или своей участью вообще в результате неправильного выбора профессиональной деятельности. В отличие от детей, воспитатель обязан находиться в процессе непрерывного самовоспитания и не в последнюю очередь разобраться в собственном бессознательном. Ведь психика человека – это не только сознание, но и бессознательный мир. К сожалению, программа педагогического образования в вузах не знакомит студентов должным образом с аспектами взаимовлияния бессознательных сфер при взаимодействии между людьми, в частности в системе «воспитатель – воспитуемый». Хочется верить, что такое упущение нетрудно восполнить самообразованием уже практикующих учителей, ведь «очень важно, чтобы учителя оценивали себя в процессе обучения и не воспринимали себя как работающие в структурированной организации, где они просто функционеры» [Chohan 2010, 16].

Даже видимая жизнь взрослых, соответствующая общепринятым моральным ценностям, признанным нормам и правилам, не может служить для ребенка истиной, так как дети легко могут обнаружить за этой искусственной ширмой подлинную жизнь

«ревнителей морали». Психологический барометр детской души очень быстро выявит наигранную «порядочность» взрослого. Прямую действительности невозможно прятать за кривой лжи. Подпольный разврат «порядочных» людей Викторианской эпохи, обладавших внешним лоском воспитанности, искалечил не только свое поколение. Как себя невозможно обмануть, так и детей. При непосредственном влиянии окружающей среды на психику ребенка необходимо учитывать и принять действенную силу психических факторов, связанных с иррациональными ценностями его души, не поддающимися рациональному анализу. Душа – это не примитивный механизм, четко и однозначно реагирующий определенным образом на внешние раздражители. Она постоянно подвержена иррациональным превращениям. Ссылаясь на статью Шихо Мэйн «“Другая половина” образования: бессознательное воспитание детей», И. Семенки пишет, что автор «противопоставляет цель “другой половины” образования – процесса косвенного бессознательного образования – формальной учебной программе и процессу непосредственного образования». Вместе с тем И. Семенки отмечает, что Шихо Мэйн в статье «обращается к детской психике, описывая ее с позиции “мистического соучастия” (1), согласно квалификации К.Г. Юнга» [Semetsky 2012, 4].

На одном примере хотелось бы обратить внимание на важность бессознательного восприятия ребенком окружающего мира. Так как большинство учителей женщины, нельзя забывать о магическом авторитете всего женского. Этот авторитет может сыграть в жизни ребенка как защищающую и оберегающую положительную, так и травмирующую психику, опустошающую душу отрицательную роль. Останутся ли творческие фантазии ребенка на инфантильном уровне развития психики, что, вероятно, может привести к возникновению неврозов, или этим фантазиям будет послан созидательный импульс, способствующий становлению самостоятельной личности, во многом зависит от женского авторитета. Полагаю, не обязательно быть психологом, чтобы, представив часто встречающуюся семейную картину трепетно лелеющей ребенка, тотально контролирующей его действия, беспокоящейся по каждому поводу матери, узреть вероятность проявления патологии нервной системы у ребенка. В таких случаях авторитет учителя может компенсировать влияние матери или же, наоборот, усилить представление ребенка о негативном образе женской природы.

Нередки случаи, когда дети повсеместно ищут защиту от своих родителей, даже если они идеально подходят под категорию интеллигентных, нравственно богатых и устойчивых людей. У школы и, соответственно, у учителей есть шанс предоставить им эту защиту, ведь дети вверены их попечению. Школа может помочь ребенку войти в настоящий взрослый мир и безболезненно оторваться от родительской среды, чтобы он не оставался инфантильным, становился самостоятельной личностью. К.Г. Юнг отмечает: «В качестве практической проблемы коллективное бессознательное детей в расчет не идет, так как у них приспособление к окружению играет главную роль. Но узы, связывающие их с исходной бессознательностью, все же должны быть расторгнуты, поскольку их дальнейшее существование могло бы стать препятствием для развития сознания, а в этом дети нуждаются прежде всего» [Юнг 1995а, 134]. Также известно, что «одним из феноменов, которые, по-видимому, являются общим фактором в динамике взаимоотношений – образовательного характера или иного – является перенос – бессознательное смещение мыслей, чувств и поведения из предыдущего значимого отношения на текущие отношения» [Robertson 1999, 152].

Надо признаться, воспитательная система в школах дает сбой. Так уж сложилось. Переоценили свою «ученость» или недооценили детскую психику. Нужно хотя бы не навредить детям и взяться за свое собственное воспитание. Почему-то мы уверены, что учитель, педагог есть сформировавшаяся личность и имеет полное право воспитывать детей. К сожалению, в реальности в первую очередь новоиспеченные педагоги в большинстве случаев сами нуждаются в воспитании. К тому же, маловероятно, что в молодом возрасте они являются сложившимися личностями и в состоянии внести свой вклад в становление личностей младшего поколения.

Достаточно распространенная проблема взрослых – попытка не допустить повторения ошибок, происходящих в процессе собственного воспитания, приводящая к новой ошибке – передозировке альтернативного, порой противоположного метода воспитания. Во взрослых на протяжении всей жизни остается ребенок, и это осознанное или бессознательное желание исправить свои упущения, разрешить внутренние психологические конфликты, связанные с детством, может привести к деформированию психики ребенка, за воспитание которого они взялись,

т.к. полем для селекции личных «культур» служит гибкая, легко проницаемая душа ребенка, а не собственная. Развитие личности возможно из-за мотивирующего принуждения со стороны судьбы по необходимости и при сознательном моральном выборе своего жизненного пути, но оно никак не подчиняется ни благонамеренным пожеланиям взрослых, ни их приказу. И усердные попытки родителей и педагогов создать личность по своим представлениям могут погубить настоящую личность. Личность – это не человек, действующий в соответствии с установленными унифицированными правилами поведения и согласно нравственным нормам общественного порядка, а индивидуум, цель и потребность которого состоят в том, чтобы дать выявиться целостности своего существа.

Только единицы учителей способны признать даже самим себе в том, что сами нуждаются в воспитании, что в них все еще сохранился инфантилизм, препятствующий развитию личности. Самообман, а также общепринятое ложное представление о том, что педагог, бесспорно, является личностью и авторитетом для детей, говорят только о нашей нечестности. А ведь как необходимы в воспитании ребенка честность взрослого, его смелость признаться в собственных изъятиях! В этой связи П. Фейерабенд писал: «Благороднейшие человеческие дарования, дружеские чувства, искренность, потребность в общении, стремление делать добро другому подвергаются извращению и искажению со стороны учителей, сохранивших едва ли крупицу таланта, избрительности, обаяния своих учеников. Они отчасти осознают свою неполноценность и мстят за нее. Единственной целью их жизни становится низведение своих учеников до того уровня тупости и убожества, на котором они находятся сами. Даже хорошие и умные учителя не могут защитить своих учеников от того отупляющего материала, который они вынуждены преподавать. Они лишь пытаются сделать его усвоение более легким, делая, тем самым, свободу менее привлекательной. Каков же результат такого обучения? Мы каждый день видим это в университетах: несчастные существа, занятые тщетными поисками источника своих страданий и всю жизнь посвящающие попыткам “найти себя”. Что они могут найти в процессе обучения, когда отсутствие перспективы выдается за “ответственность мышления”, когда неграмотность отождествляется с “профессиональной компетентностью”, а тупоумие – с ученостью? Вот так начальное образование

рука об руку с высшим образованием создают индивидов, которые чрезвычайно ограничены, лишены перспектив и способны лишь налагать усвоенные ограничения на других под именем знания» [Фейерабенд 2010, 275].

Но можно ли исключить вероятность проецирования учителями своих собственных проблем, недостатков и склонностей на детей? Застраховано ли общество от того, что выбор профессии учителя не был продиктован его скрытым мотивом властвования над людьми? Уверены ли родители, что психоэмоциональное поле школы не индуцирует в душах их чад негативные вихри? Так, нельзя исключить использование учителем манипулятивных техник в процессе межличностного взаимодействия с учеником, на что обращает внимание, например, К.А. Вербицкая: «...проведенные исследования на предмет наличия манипулятивности личности (“макиавеллизма” личности) у студентов педагогических специальностей указывают на наличие высокого уровня данного качества личности. Этот факт дает основание предполагать, что эти студенты будут применять манипуляции в общении со своими учениками и тем самым наносить им вред. Возникает вопрос: а как осуществить профилактику и если не предотвратить полностью (что не представляется возможным), то хотя бы минимизировать риски для учащихся? Как снизить уровень макиавеллизма личности будущего педагога в условиях обучения в вузе или сузе?» [Вербицкая 2016, 511].

Заключение

По мере возможности определить и в дальнейшем учитывать некий «коэффициент преломления» луча, исходящего из души ребенка, для понимания его внутреннего мира, еще не искаженного установками взрослых, – очень трудная задача, но, надо полагать, одна из основных, стоящих перед педагогикой. Мысли, поведение ребенка, очевидно, имеют свою личную мотивацию. Для ее оценки взрослый использует собственную интеллектуальную систему, образно говоря, призму, пройдя через которую, свет мира преломляется. Ведь мудрость, талант педагога-учителя, родителя заключается в том, чтобы правильно канализировать творческую энергию детей, а не образовывать ее застой путем запретов, тем самым создавая источник нервных, психических нарушений. Воспитанием и образованием детей в школе поддерживается процесс становления ребенка, формирования психики.

Согласно К.Г. Юнгу, задача учителя «не просто схематически вколотить в умы детей известный объем учебного материала, но он должен также влиять на детей и своей личностью. Эта последняя его функция по крайней мере столь же важна, как и собственно учебная деятельность, если в некоторых случаях даже не важнее ее» [Юнг 1995а, 59].

Ответственность за психическое здоровье детей во многом лежит на учителях. Незначительный след, оставленный в душе ребенка, может стать глубокой колеей на его жизненном пути.

Теория образования обязана подвергнуть ревизии содержание и форму организации образовательного процесса в соответствии с пониманием и чувством ритма Нового мира, с учетом интеграции образовательных концепций, обеспечивающих баланс рационального и иррационального в познавательной деятельности учащегося, необходимый для полноценного и всестороннего развития личности ребенка и формирования его самости.

ПРИМЕЧАНИЯ

(1) Термин «мистическое соучастие» (*participation mystique*) введен Леви-Брюлем. Под ним понимают особого рода связанность с объектом. Она состоит в том, что субъект не в состоянии ясно отличить себя от объекта, что можно назвать частичным тождеством. Это тождество основано на априорном единстве объекта и субъекта [Юнг 1995б, 537].

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Бродский 2008 – *Бродский И.* Книга интервью. – М.: Захаров, 2008.
- Вербицкая 2016 – *Вербицкая К.А.* Рефлексивные методики воспитания будущих педагогов в профилактике манипулятивной деятельности // Бюллетень науки и практики. Научный журнал. 2016. № 5. С. 510–513.
- Виноградова 2017 – *Виноградова Н.Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 3. С. 3–8.
- Делез, Гваттари 2007 – *Делез Ж., Гваттари Ф.* Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
- Лепский 2018 – *Лепский В.Е.* Философско-методологические основания становления кибернетики третьего порядка // Философские науки. 2018. № 10. С. 7–36.
- Лосев 1993 – *Лосев А.Ф.* Бытие, имя, космос. – М.: Мысль, 1993.
- Лосев 1994 – *Лосев А.Ф.* Миф, число, сущность. – М.: Мысль, 1994.
- Мариносян 2018 – *Мариносян Т.Э.* Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или $IP\ Aliases \rightarrow \infty$ // Философские науки. 2018. № 6. С. 7–30.

Полани 1985 – Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985.

Степин 2017 – Степин В.С. Типология научной рациональности и синергетика // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 1 (20). С. 6–29.

Тюнников, Мазниченко 2016 – Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. К вопросу о соотношении рационального и иррационального в структуре педагогической мифологии субъектов гуманитарной систем // Исследования гуманитарных систем. Вып. 4. Аксиоматическая теория образования: перспективы построения / научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 159–176.

Фейерабенд 2010 – Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. – М.: АСТ, 2010.

Цветков 2014 – Цветков В.Я. Неявное знание и его разновидности // Вестник Мордовского университета. 2014. № 3. С. 199–205.

Юнг 1995а – Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995.

Юнг 1995б – Юнг К.Г. Психологические типы. – СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995.

Юнг 1996 – Юнг К.Г. Человек и его символы. – СПб.: Б.С.К., 1996.

Chohan 2010 – Chohan S.K. Whispering Selves and Reflective Transformations in the Internal Dialogue of Teachers and Students // Journal of Invitational Theory and Practice. 2010. Vol. 16. P. 10–29.

Humphreya et al. 2007 – Humphreya N., Curranb A., Morrisc E., Farrella P., Woods K. Emotional Intelligence and Education: A Critical Review // Educational Psychology. 2007. Vol. 27. No. 2. P. 235–254.

Morton 2016 – Morton J.M. Unequal Classrooms: Online Higher Education and Non-Cognitive Skills // Philosophical Inquiry in Education. 2016. Vol. 23. No. 2. P. 97–113.

Oksuz 2016 – Oksuz Y. Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study // Journal of Education and Practice. 2016. Vol. 7. No. 36. P. 34–39.

Robertson 1999 – Robertson D.L. Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference // Innovative Higher Education. 1999. Vol. 23. No. 3. P. 151–169.

Semetsky 2012 – Semetsky I. Introduction: Jung and Inclusive Education // Educational Philosophy and Theory. 2012. Vol. 44. No. 1. P. 1–5.

REFERENCES

Brodsky I. (2008) *Book of Interviews*. Moscow: Zakharov (in Russian).

Chohan S.K. (2010) Whispering Selves and Reflective Transformations in the Internal Dialogue of Teachers and Students. *Journal of Invitational Theory and Practice*. Vol. 16, pp. 10–29.

Deleuze J. & Guattari F. (1972) *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-Œdipe* (Russian translation: Ekaterinburg: U-Factoring, 2007).

Feyerabend P. (1978) *Science in a Free Society* (Russian translation: Moscow: AST, 2010).

Humphreya N., Curranb A., Morrisc E., Farrella P., & Woods K. (2007) Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology*. Vol. 27, no. 2, pp. 235–254.

Jung C.G. (1921) *Psychologische Typen* (Russian translation: Saint Petersburg: Yuventa; Moscow: Progress-Universe, 1995).

Jung C.G. (1964) *Man and His Symbols* (Russian translation: Saint Petersburg: B.S.K., 1996).

Jung C.G. (1995) *Conflicts of Child's Soul*. Moscow: Kanon (Russian translation).

Lepskiy V.E. (2018) Philosophical-Methodological Basis for the Formation of Third-Order Cybernetics. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. 2018. No. 10, pp. 7–36.

Losev A.F. (1993) *The Being, the Name, the Space*. Moscow: Mysl', 1993 (in Russian).

Losev A.F. (1994) *The Myth, the Number, the Essence*. Moscow: Mysl', 1994 (in Russian).

Marinosyan T.E. (2018) Subject-Object of the Educational Process in the Realities of Contemporaneity, or IP Aliases $IP \text{ Aliases} \rightarrow \infty$. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. 2018. No. 6, pp. 7–30.

Morton J.M. (2016) Unequal Classrooms: Online Higher Education and Non-Cognitive Skills. *Philosophical Inquiry in Education*. Vol. 23, no. 2, pp. 97–113.

Oksuz Y. (2016) Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. *Journal of Education and Practice*. Vol. 7, no. 36, pp. 34–39.

Polani M. (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* (Russian translation: Moscow: Progress, 1985).

Robertson D.L. (1999) Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference. *Innovative Higher Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 151–169.

Semetsky I. (2012) Introduction: Jung and Inclusive Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 44, no. 1, pp. 1–5.

Stepin V.S. (2017) Typology of Scientific Rationality and Synergetic. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*. 2017. No. 1, pp. 6–29 (in Russian).

Tsvetkov V.Y. (2014) Implicit Knowledge and Its Varieties. *Bulletin of Mordovia University*. 2014. No. 3, pp. 199–205 (in Russian).

Tyunnikov Y.S., Maznichenko M.A. (2016) On the Question of the Relationship between the Rational and the Irrational in the Structure of the Pedagogical Myths of the Subjects of the Humanitarian System.

In: Ostapenko A.A. (Ed. & Comp.) *Studies of Humanitarian Systems. Issue 4. The Axiomatic Theory of Education: The Prospects of Building* (pp. 159–176). Moscow: Scientific Research Institute of School Technologies (in Russian).

Verbitskaya K.A. (2016) Reflexive Methods of Educating Future Teachers in the Prevention of Manipulative Activity. *Vestnik nauki i praktiki. Scientific Journal*. 2016. No. 5, pp. 510–513 (in Russian).

Vinogradova N.F. (2017) Functional Literacy of the Younger Student: On the Problem Statement. *Nachalnoe obrazovanie*. 2017. No. 3, pp. 3–8 (in Russian).

Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности

А. О. Карпов

*Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия*

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Проблема институализации креативности в университете заключается в определении и выстраивании модели взаимосвязанных социально-эпистемических структур – внутренних и внешних, функционально обеспечивающих творческую деятельность гетерогенного субъекта познания в русле академических миссий университета (образовательной, исследовательской, социально-экономической). В статье дается социально-философский анализ трансформации познавательного отношения творческого типа в процессе исторического развития университета 3.0. Классифицированы подходы к определению творческих пространств. Изложены основные положения авторской концепции институализации креативности в современном университете. Показано, что творческая функция современного университета развивается под действием общественных ожиданий, экономических условий и новых технологий, которые требуют эффективных образовательных сред, инновационных методов обучения, новых форм грамотности. Выделены четыре исторических этапа в трансформации университета 2.0, которые различаются типами творческой деятельности субъекта познания в отношении обучения и исследования: образование как обретение истины, связь исследования и преподавания, связь исследования и обучения, обучение через научные исследования. Показано, что университет 3.0 возникает в результате коммерциализации научных исследований в конце XX в. В нем к различным типам учебной и научно-исследовательской креативностей добавляются научно- и социально-предпринимательские креативности. Представлены подходы к концептуализации творческих пространств университета – модель среды окружения, модель познавательных процессов, комплексная модель «среда-способ познания». В основу авторской модели творческого пространства положено понятие генеративности, применяющееся как социально-эпистемологическая характеристика к процессам обучения и среде познания. Творческое пространство рассматривается как когнитивно-генеративная система, соединяющая познавательные процессы творческого типа с познавательно активной средой.

Ключевые слова: университет, социальное развитие, институализация креативности, общество знаний, генеративность, обучение, среда.

Карпов Александр Олегович – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, начальник отдела Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана.

a.o.karpov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0172-0475>

Для цитирования: Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 77–95. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95

Universities in the Knowledge Society: The Problem of Creativity Institutionalization

A.O. Karpov

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95

Original research paper

Abstract

The problem of creativity institutionalization at the university entails an identification and building a model of interrelated socio-epistemic structures (both internal and external), functionally ensuring creative activities of a heterogeneous subject of cognition in line with the university's academic missions (educational, research, socio-economic). The paper gives a socio-philosophical analysis of transformation of the creative-type cognitive relationship (attitude) in the process of University 3.0 historical development. The author classifies the approaches to the definition of creative spaces and outlines the main provisions of the author's concept of creativity institutionalization in a modern university. It is shown that the creative function of a modern university develops under the influence of public expectations, economic conditions and new technologies that call for effective educational environments, innovative learning methods, new forms of literacy. The author distinguishes four historical stages in the University 2.0, which differ in types of creative activity of a subject of cognition with respect to learning and research: education as the comprehension of truth, conjunction of research and teaching, conjunction of research and learning, learning through scientific researches. It is shown that University 3.0 takes its origin at the end of the 20th century as a result of commercialization of scientific researches, where scientific- and social-

entrepreneurial creativities are added to various types of educational and scientific-research creativity. The paper presents the approaches to conceptualization of creative spaces at the University: environment model, model of cognitive processes, complex “environment as a mode of cognition” model. The concept of generativity is a core element of the author’s model of creative space, which is applied as a social-epistemological characteristic to the processes of learning and the environment of cognition. The creative space is deemed as a cognitive-generative system that interconnects creative-type cognitive processes with the cognitively active environment.

Keywords: university, social development, institutionalization of creativity, knowledge society, generativity, learning, environment.

Alexander Karpov – D.Sc. in Philosophy, Ph.D. in Physics and Mathematics, Head of Department, Bauman Moscow State Technical University.

a.o.karpov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0172-0475>

For citation: Karpov A.O. (2019) Universities in the Knowledge Society: The Problem of Creativity Institutionalization. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 77–95. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-77-95

Введение

В процессе развития общества знаний университет становится центром сосредоточения творческого мышления, необходимого для модернизации и роста благосостояния граждан. Его творческая функция концентрируется в той части системы разделения труда, которая связана с подготовкой работников знаний, производством научных знаний и включением их в жизнь общества. Эти три сферы деятельности требуют разных типов специализированной креативности, характеризующих академические миссии университета в обществе знаний (образовательную, исследовательскую, социально-экономическую) [Карпов 2017, 114].

Проблема институализации креативности в университете заключается в определении и выстраивании модели взаимосвязанных социально-эпистемических структур – внутренних и внешних, функционально обеспечивающих творческую деятельность гетерогенного субъекта познания в русле академических миссий университета. В статье дается социально-философский анализ трансформации познавательного отношения творческого типа в процессе исторического развития университета 3.0. Классифициру-

ются подходы к определению и конструированию творческих пространств. Излагаются основные положения авторской концепции институализации креативности в современном университете.

Творческая функция современного университета

Под творческой функцией университета я понимаю способность использовать и развивать креативность эпистемических сообществ при осуществлении образовательной, исследовательской, социально-экономической миссий. Творческая функция современного университета складывается под действием общественных ожиданий, экономических условий и новых технологий, требующих эффективных образовательных сред, инновационных методов обучения, новых форм грамотности.

Представленный в 2006 г. доклад «Воспитание креативности у молодежи» рекомендует правительству Великобритании осуществить *системное* развитие творчества в образовании, которое должно стать опорой для экономического роста и «превратить Британию в креативный хаб мирового уровня» [Roberts 2006, 5, 7, 19]. Сегодня Кембриджский университет преобразовал графство Кембриджшир в инновационный кластер. Центральную роль в его миссии играет компания Cambridge Enterprise, созданная в 2006 г. для того, чтобы «помочь студентам и сотрудникам коммерциализировать свои знания и идеи». За пять лет из университетской экосистемы наряду с другими вышли 11 компаний «с общей капитализацией в 1,3 миллиарда фунтов стерлингов» [University of Cambridge... 2016, 1, 3, 32].

Выпускниками Массачусетского технологического института (MIT) основано тридцать тысяч действующих компаний. Они имеют 4,6 миллиона работников и годовой доход 1,9 триллиона долларов, размер которого равен ВВП десятой крупнейшей экономики мира. Инновационная инициатива MIT (2013) в числе своих целей указывает создание экосистемы, где студенческие идеи становятся технологиями, изменяющими мир. При этом обучение должно происходить в расширенных инновационно ориентированных пространствах, которые станут местом деятельности творческих коллабораций студентов, научных сотрудников и преподавателей и позволят эффективно связывать знания и опыт с реальными проблемами [MIT Innovation 2016, 2, 9, 10, 20].

Современный университет впитывает новейшие технологии, становящиеся инструментальной основой для развития творче-

ских сред, формируемых новыми методами обучения. Так, модель перевернутого (flipped) класса, реализованная в университете Саймона Фрейзера (Канада), позволила создать в процессе обучения социально динамичную образовательную среду, сфокусированную на интерактивное и совместное решение проблем в области охраны окружающей среды и предупреждения профессиональных заболеваний [Galway et al. 2014, 7, 8].

В докладе альянса MakeSchools, который образовали 40 американских колледжей и университетов, представлена реализация концепции «созидательных» пространств (Makerspaces), интегрирующих различные инструменты и дисциплины и сочетающих артстудию, машинный цех, компьютерную лабораторию, биолaborаторию и т.д. [Byrne, Davidson 2015, 3, 5, 11].

Российская научно-социальная программа «Шаг в будущее», реализуя методы исследовательского обучения, создает на базе университетов локальные творческие пространства, дающие возможность изучать мир «взрослыми» методами; в их ряду – молодежные научные лаборатории, конструкторские бюро, лесничества и агроплощадки [Карпов 2012, 149].

Современный университет развивает *академическую* форму цифровой грамотности, входящую в число главных компетенций общества знаний и позволяющую студенту стать полноценным участником его творческих пространств. Цифровая грамотность – это не только способность к техническому преобразованию информации, но в значительно большей степени особая сфера мышления, функционирующего в кибернетическом мире. Решение проблем в средах, насыщенных технологиями, осуществляется в результате соединения цифровых и когнитивных навыков [OECD Skills Outlook... 2013, 99]. Модель ИКТ-грамотности для высшего образования, предложенная Х. Пересом и М.К. Мюрреем, ставит во главу угла достижение компьютерным пользователем генеративности (generativity), т.е. способности обретать новые навыки и порождать новые знания, формирующие основу для инноваций и творчества [Perez, Murray 2010, 132].

Специалисты отмечают особую актуальность проблемы создания творческих сред обучения, теоретическое решение которой позволит определить социально-эпистемологический дизайн и необходимые характеристики образовательных учреждений. Вместе с тем они говорят о несоответствии между интеллектуальными потребностями обучающихся и образовательной

средой [Shernoff 2013, 3, 9, 10]; о трудностях с преобразованием дисциплинарно сформированных способностей в высокоэффективную инновационную деятельность [MIT Innovation 2016, 2, 10]; об учебной проблематичности «умных» классов, когда они превращаются в сложное сплетение технических гаджетов [Strauss 2002, 12–14]; о когнитивных потерях, вызываемых новыми технологиями [Johnson et al. 2016, 30–31]; о дефиците исследований в сфере теоретического понимания творчества в образовании [Hammershoj 2009, 546]. Последнее особо важно, поскольку творческое обучение имеет особые образовательные риски, в том числе непредсказуемые и неконтролируемые результаты обучения, а также слабую управляемость самим процессом обретения знаний [Martin 2010, 12].

Развитие творческой функции университета

Развитие творческой функции университета связано с изменением его академических миссий, происходящим в результате социально-эпистемических сдвигов в образовательной деятельности. Количество выполняемых миссий определяет модель университета: университет 1.0 занимается только обучением, университет 2.0 – обучением и исследованиями, университет 3.0 реализует все три миссии. Каждый из них культивирует свои типы познавательного отношения и специализированной креативности.

В трансформации университета 2.0 я выделяю четыре исторических этапа, которые различаются познавательным отношением между обучением и исследованием и, как следствие, допускают разные типы творческой деятельности обобщенного субъекта познания. Последний соединяет в себе студента, преподавателя и ученого.

Первый этап – *образование как обретение истины*, может быть проиллюстрирован кантовской концепцией институционализованного разума (1798). Три высших факультета – богословский, юридический и медицинский – обеспечивают полезность знания, вверенного им правительством. За философским (низшим) факультетом закреплено «публичное изложение истины», а это намного важнее полезности, которую обещают правительству высшие факультеты [Kant 1979, 27, 29, 33, 55]. Именно через философский факультет в дальнейшем в университет проникают естественные науки.

Второй этап – *связь исследования и преподавания*. Эту связь культивирует немецкий университет В. Гумбольдта (1810), сочетающий «объективную науку с субъективным образованием». В нем творческая деятельность развивается через взаимодействие исследователей, осуществляющих поиск истины, преподавателей, перенимающих эту истину у новейших результатов науки, и студентов, *критически* впитывающих ее последнее слово, полученное от преподавателей [Humboldt 2010, 223, 229, 236].

Третий этап – *связь исследования и обучения*, которую К. Ясперс рассматривает в качестве высшего принципа университета индустриальной эпохи (1946). Он разделяет задачу университета на три функции: исследование, обучение и образование. Эти функции неотделимы друг от друга и вместе способствуют культурной трансформации личности [Jaspers 1959, 1, 37]. Здесь сфера творческой функции мышления ограничивается тем, что исследование включается как *элемент* в учебный процесс, но не определяет его содержание и структуру как целого.

Четвертый этап датируется концом XX в. Миссия университета 2.0 определяется как *образование через научные исследования*, а не научные исследования *и* образование [Simons 2006, 1, 36]. Исследования начинают использоваться в качестве методик обучения; они формируют учебный процесс и творческую функцию мышления. Четвертый этап совпадает с развитием коммерциализации университетов, вызванной экономическим кризисом 1970-х – начала 1980-х гг. Роль научных исследований меняется; они становятся частью глобальной системы рыночных отношений, в которые вовлекается высшее образование.

В период кризиса происходит демонтаж модели государства всеобщего благосостояния. Западные университеты лишаются значительной части бюджетных ассигнований. Они принуждаемы к зарабатыванию денег, для того чтобы оправдать получение денег. Такое принуждение на государственном уровне оформляется в виде новой институциональной цели университета, представляющей собой «вклад в социальное и экономическое развитие». Университеты отвечают на этот вызов, превращая обучение и научные исследования в инструменты финансирования, а себя в предпринимательскую корпорацию.

Так появляется концепция третьей миссии университета и формируется университет 3.0. Его структурно-функциональную основу составляет NCI&E-модель, включающая субмодели

сетевого, креативного, инновационного и предпринимательского университета [Карпов 2016b, 359]. Причем творческая функция университета играет роль социально-эпистемической доминанты в системе их взаимосвязанного функционирования. В творческой функции университета 3.0 к различным типам учебной и научно-исследовательской креативностей добавляются научно- и социально-предпринимательские креативности.

Регистрация патентов, трансфер технологий, создание инновационных компаний, лицензионный доход становятся значимыми индикаторами развития творческой функции университета 3.0 и ее социально-экономической эффективности.

До принятия акта Бэя-Доуэла (1980) все американские университеты регистрировали менее 250 патентов в год; в 1992 г. их стало 1500, а в 2010 г. – 4500, т.е. за 30 лет рост составил 1700 процентов. Значительный объем лицензий, получаемых за эти патенты, делает их постепенно коммерческими организациями. Если в период 1989–1990 гг. университеты получили 82 млн долл. лицензионного дохода, то в 2009 г. – более 1,5 млрд долл. В 2003–2004 гг. из Имперского колледжа Лондона выделилось 53 компании, из Манчестерского университета – 48, Оксфордского университета – 45. В этот период вокруг MIT каждый год образуется более 150 новых компаний.

Для сравнения, за период 2009–2015 гг., т.е. за семь лет, в 24-х из 40 элитных российских вузах количество созданных малых инновационных предприятий (МИП) не превышает десяти; в двух они вообще отсутствуют. Наибольшее количество МИП образовано в Томском и Тюменском госуниверситетах, соответственно, 38 и 27. В 2015 г. суммарный доход 40 элитных российских университетов от использования результатов интеллектуальной собственности составил всего 15,6 млн руб. (около 260 тыс. долл.). На их балансе находилось 10 747 объектов интеллектуальной собственности, т.е. на каждый приходилось в среднем лишь 1450 руб. (24 долл.) дохода. Причем только 32 патента из всех (т.е. 0,3%) получено по процедуре международного патентования [Мониторинг эффективности... 2016, 73–74, 83–86]. Отмечу, что в том же 2015 г. Левенский католический университет (Бельгия), например, держал в своем патентном портфеле 586 активных патентных семей, т.е. групп патентов, выданных в разных странах относительно одного и того же изобретения.

В паспорте стратегического государственного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» (2016–2025 гг.)

предусмотрено финансирование на развитие социально-экономической миссии российских университетов в объеме более 44 млрд рублей (около 750 млн долларов). Однако в его плановых показателях отсутствуют цифры, характеризующие трансфер технологий, создание инновационных предприятий и их эффективность, регистрацию международных патентов, лицензионный и иной предпринимательский доход университетов. Эти параметры в значительно большей степени являются индикатором инновационного роста и эффективности социально-экономической миссии системы высшего образования, чем вхождение отдельных университетов в мировые рейтинги, публикационная активность и создание объектов инновационной инфраструктуры. Становится ясным, почему Россия, будучи пятой по величине экономикой Европы, не вошла в 2017 г. в рейтинг Reuters Top 100 инновационных университетов региона, в то время как Германия имеет в нем 23 представителя, Испания – 11, Бельгия – 6, Ирландия – 3, Польша – 1.

Сегодня система высшего образования является частью глобальных процессов создания и капитализации новых знаний. Продуктивное мышление, основанное на человеческой креативности, становится *идеей* университета 3.0. Оно делает университет ключевым институциональным актором в формировании быстро растущих индустрий, перспективных технологических рынков, экономически лидирующих административно-территориальных пространств. Оно конституирует его фундаментальную социальную роль – создание базовых структур общества знаний. В прошлом творческая функция университета локально меняла общество, действуя в «парадигме изобретений» – спонтанных продуктов творческой мысли. Теперь она берет на себя роль главной производящей силы нового социально-экономического уклада, основанного на научных знаниях, а не случайных идеях.

Концепция творческих пространств университета

Творческая функция университета реализуется через социально-эпистемические структуры, являющиеся носителями креативности и выходящие далеко за его пределы. Понятие творческого пространства позволяет описать такие структуры, их взаимодействие и построить модель креативной системы университета. Ранее я выделил три типа концептуализаций творческого пространства: модель среды окружения, модель познавательных процессов,

модель познавательной системы, связывающей процессы приобретения и создания знаний с эпистемически активной (генеративной) средой [Карпов 2017, 119]. Третья, процессно-средовая, модель полагается мной наиболее перспективной с точки зрения конструирования креативных университетов версий 1.0–3.0. В ее основе лежит комплексный подход, обоснованный тем, что *в обществе знаний образовательная среда все более начинает определять возможности способа познания, а способ познания требует своей среды.*

В первом типе концептуализаций (модель среды окружения) под творческим пространством понимается эргономичность и техническая оснащенность помещений, что, на мой взгляд, имеет слабое отношение к творческой функции мышления, поскольку игнорирует когнитивные процессы, протекающие при освоении и создании знаний. Главным двигателем в распространении этого подхода являются коммерческие интересы архитектурных компаний, студий дизайна, производителей гаджетов, крупных корпораций.

Примером второго типа концептуализаций (модель познавательных процессов) может служить экспериментальная бизнес-лаборатория, которую М. Керли и П. Формика рассматривают как новую и эффективную форму организации творческого пространства в университетских экосистемах. В ее среде формируется своеобразная микро-экосистема начинающих предпринимателей и других вовлеченных лиц [Curley, Formica 2015, 5, 6].

В качестве другого примера приведем подход А.П. Вержбицки и Ё. Накомори, в котором термином «творческое пространство» обозначается концептуальная схема создания знания, основанная на модели SECI-спирали Нонаки и Такэучи. В последней процесс приращения знания описан как результат четырех последовательных переходов: социализация, экстернализация, комбинация и интернализация [Wierzbicki, Nakamori 2005, 10, 11].

Тенденцию к комплексному решению проблемы «среда – способ познания» демонстрирует Креативный центр университета Брайтона в Англии. Физически Креативный центр представляет собой трансформирующиеся пространства учебных помещений (открытая планировка) и технико-технологическое наполнение. Вместе с тем творческое пространство в центре понимают как нечто большее, чем его физическая часть. Оно представляется совокупностью таких пространств, как *физическое* (организация места обучения), *виртуальное* (электронные сети), *психологиче-*

А.О. КАРПОВ. Университеты в обществе знаний: проблема институализации...
ское (характер, ценности, убеждения, эмоции), биологическое (умственные и физические способности) и межличностное (коммуникации, социальное взаимодействие).

Дж. Бойс призывает «выйти за рамки... «погремушечного» подхода к проектированию пространств обучения», который фокусируется на «игровое окружение, яркие цвета, естественное освещение и мягкую мебель» и опирается на «обучающие кафе, неформальные места для отдыха, коридорные ниши или социальные концентраторы <хабы, hubs>». Его позиция заключается в том, что «пространство является одним из наших способов мышления о мире и воплощении мысли в действии». Следовательно, для понимания взаимосвязи между обучением и пространством на различных уровнях, должны быть проанализированы конкретные наборы социальных и пространственных практик в *соответствующем* контексте [Boys 2011, 1, 6, 7].

Творческое пространство как когнитивно-генеративная система

Авторская концепция творческого пространства основана на понятии «генеративность», которое применяется как социально-эпистемологическая характеристика к обоим компонентам комплексного подхода – процессу обучения и среде познания. Генеративность означает активное начало, побуждающее к познанию, созданию нового знания и его социально-экономическому применению.

Генеративное обучение направлено на развитие способностей к открытию нового знания и способов его преобразования [Карпов 2016а, 1627–1629]. Оно включает в себя не только процессы, ведущие к творчеству, но и формирование особых ценностных установок, свойственных эпистемическим сообществам (например, в отношении к поиску истины, партнерству и конкуренции), исследовательского поведения научного типа, научно-познавательных траекторий развития личности (проблемно-познавательных программ) [Карпов 2017b, 337–338].

Генеративная учебная среда – это далеко не только когнитивно активные формы и структуры познавательного отношения, но и особый познавательный операционализм, который они вносят в учебные практики. Генеративная учебная среда действует как система познавательных эвристик, т.е. определяет предположительно лучшие или оптимальные способы познавательной

деятельности в специализированных проблемных контекстах, опираясь на комплекс доминирующих эпистемических логик. Она приводит к появлению принципиально новых свойств учебного процесса, таких как его индетерминированность, открытость и трансформативность (самомодификация), авторегуляция познания и динамичность познавательных контекстов. Эти свойства являются необходимыми для формирования креативной модели университета в условиях движения к обществу знаний.

Выделяя способность генеративной среды быть *творческим началом*, т.е. делая акцент на познавательно-операциональной функции, я пришел к теоретическому представлению такой среды в виде творческого пространства и определил его следующим образом.

Творческое пространство есть когнитивно-генеративная система, стимулирующая проявления креативности и процессы развития творческой функции мышления посредством соединения познавательной деятельности с эпистемически активной средой. Для университета такое определение предполагает, что его творческие пространства должны быть социально-насыщенными и творчески стимулирующими к познанию (университет 1.0); они должны активно действовать как фактор создания научных и технико-технологических новшеств (университет 2.0) и так же активно участвовать в процессах их продвижения к практическому использованию (университет 3.0), т.е. быть генеративными по своей структуре и функциям. Они должны функционировать как единый эпистемо-дидактический комплекс, посредством которого университет становится непосредственным актором социального действия, направленного на развитие общества знаний.

Для тех или иных моделей университета творческие пространства должны быть сконструированы для воспитания личности, соответствующей его доминирующим миссиям, а не просто для обучения студентов, будущих инженеров, специалистов. Для университета 1.0 это будет академическая подготовка профессионалов (узких или широких), обладающих способностью к творчеству в рамках приобретенной системы дисциплинарных знаний. Для университета 2.0 творческие пространства фокусируются на исследовательской подготовке будущих ученых и инженеров-ученых, т.е. рассматриваются в оптике обучения молодых людей, способных создавать новые знания, технику, технологии. Для университета 3.0 в дополнение к этому творческие пространства

должны быть настроены на воспитание профессионалов, обладающих научно- и социально-предпринимательскими креативностями.

Творческие пространства университета – это место психо-социального и профессионального роста весьма гетерогенного субъекта познания. Помимо студентов и аспирантов университет предоставляет свои познавательные ресурсы собственным и внешним преподавателям, ученым, специалистам, а также обучающимся других образовательных учреждений, в том числе и школьникам [Karpov 2017a, 86, 91, 93]. Гетерогенность субъекта познания есть одна из главных причин многообразия творческих пространств в современном университете. Другой причиной является своеобразие социально-средовых факторов, влияющих на креативность познающей личности.

В университете носители локальных творческих пространств имеют разные функции и различные формы организации. Кафедра, научно-исследовательская группа, научная лаборатория и институт, коммуникативно-познавательные акции (выставки, конференции, научные школы) выполняют *научно-образовательную* функцию. Посредством таких организационных форм, как стартапы, бизнес-инкубаторы, малые инновационные предприятия, инжиниринговые центры, реализуется функция вовлечения в *инновационную и научно-предпринимательскую* деятельность. Особую, *специализированную* роль в креативной структуре университета играют библиотека, музей, дискуссионный клуб, опытное производство, общежитие, дом культуры. Потенциалом креативного воздействия обладают научные общества и молодежные коллективы, творческие ресурсы в Интернет-пространстве, сети партнерств, в которых воплощаются внешние связи университета.

Теоретически творческое пространство описывается как *идеальный тип*, т.е. не как конкретная кафедра, лаборатория, научная группа, библиотека и т.д., а как их собирательный образ, концентрирующий и репрезентирующий максимальный генеративный потенциал (в смысле познания, развития личности, предоставляемых возможностей). Определение и качественная характеристика *системы* локальных творческих пространств как идеальных типов позволяют сконструировать модель креативного университета в наиболее обогащенном и продуктивном варианте, в котором учитываются возможные взаимосвязи и взаимодействия. Сопоставление такой модели с реальностью

того или иного университета выявляет возможности для его модернизации.

Для творческого пространства, рассматриваемого как *идеальный* тип, следует определить полный набор *основных* факторов, влияющих на творческую деятельность субъекта познания. Эти факторы могут быть классифицированы и сгруппированы в функциональные комплексы, определяющие типы активности творческого пространства. Так, например, содержание *комплекса научного и социального развития личности* в университете включает процессы вовлечения в научно-познавательную деятельность, ее организацию и сопровождение, способы вхождения в коллективы познавательного роста личности, механизмы социального позиционирования и т.д. В *эпистемо-психологический комплекс* входят инструменты формирования мотивации к творческой деятельности, научного отношения к истине, исследовательского поведения научного типа, ценностных ориентиров и установок, регулирующих научную креативность и т.д. *Обменно-коммуникативный комплекс* составляют процессы передачи идей и знаний, их медиаторы и конфигурация, в том числе сетевое и институциональное взаимодействие и т.д.

Общее творческое пространство университета может быть образно представлено как набор наслаивающихся локальных творческих пространств, образующих его «горизонтальную» схему. Для того чтобы описать общее творческое пространство университета в виде связного целого, необходимо структурировать конгломерат «вертикальных» связей, определяющих взаимодействие «горизонтальных» локусов при реализации творческой функции университета. Способом конструирования порядка в этих сложных связях является объединение *одноименных* функциональных комплексов разных творческих пространств в структурно-функциональную систему. Совокупность структурно-функциональных систем образует «вертикальную» схему общего творческого пространства университета.

Внутри каждой из таких «вертикальных» систем можно изучить взаимодействие *одноименных* основных факторов, влияющих на творческую деятельность субъектов познания, которые принадлежат разным творческим пространствам. Возьмем, например, в качестве такого одноименного набора факторов процессы вовлечения в научно-познавательную деятельность. Анализ их взаимодействия в контексте взаимос-

вязи между творческими пространствами кафедры, научной лаборатории, бизнес-инкубатора, библиотеки и т.д. позволяет определить один из «вертикальных» элементов в структуре связей локальных комплексов научного и социального развития личности, входящих в их состав. Совокупность связей между структурно-функциональными системами можно трактовать как «горизонтально-вертикальную» схему творческого пространства университета.

Структурно-функциональный анализ творческой функции конкретного университета заключается в определении содержания и внутренних связей «горизонтальной», «вертикальной» и «горизонтально-вертикальной» схем его общего творческого пространства. Взаимосвязь и взаимодействие творческих пространств университета, выявленные в результате структурно-функционального анализа, позволяют описать их совокупность как креативную научно-познавательную и научно-предпринимательскую экосистему университета.

Заключение

В реальности общества знаний университеты должны быть способны направить свои образовательные, научные и интеллектуальные ресурсы на рост общественного блага. В большей степени этой задаче соответствуют университеты 3.0, берущие на себя миссии образования, научных исследований и социально-экономической модернизации. Последняя гораздо шире коммерциализации знаний и предпринимательской деятельности. Университет 3.0 формирует культуру общества знаний в ее социальном, технологическом и креативном измерениях. В свою очередь эта культура формирует структуры реальности как университета, так и всего общества.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Карпов 2012 – *Карпов А.О.* Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. 2012. Т. 82. № 2. С. 146–152.

Карпов 2017 – *Карпов А.О.* Университет 3.0 социальные миссии и реальность // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 114–124.

Мониторинг эффективности... 2016 – Мониторинг эффективности инновационной деятельности университетов России. – СПб.: Университет ИТМО, АО «РВК», 2016.

Boys 2011 – *Boys J.* Towards Creative Learning Spaces: Re-Thinking the Architecture of Post-Compulsory Education. – London; N.Y.: Routledge, 2011.

Byrne, Davidson 2015 – *Byrne D., Davidson C.* State of Making Report. – Pittsburgh: Carnegie Mellon University, MakeSchools Higher Education Alliance, 2015.

Curley, Formica 2015 – *Curley M., Formica P.* Introduction // The Experimental Nature of New Venture Creation: Capitalizing on Open Innovation 2.0 (Innovation, Technology and Knowledge Management). – N. Y.: Springer Science & Business Media, 2015. P. 1–12.

Galway et al. 2014 – *Galway L.P., Corbett K.K., Takaro T.K., Tairyan K., Frank E.* A Novel Integration of Online and Flipped Classroom Instructional Models in Public Health Higher Education // BMC Medical Education. 2014. Vol. 14. No. 181. P. 1–9.

Hammershoj 2009 – *Hammershoj L.G.* Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. 2009. Vol. 43. No. 4. P. 545–557.

Humboldt 2010 – *Humboldt W. von.* Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin // Gründungstexte. – Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, 2010. P. 229–241.

Jaspers 1959 – *Jaspers K.* The Idea of the University. – Boston: Beacon Press, 1959.

Johnson et al. 2016 – *Johnson L., Becker A.S., Cummins V., Estrada V., Freeman A., Hall C.* NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. – Austin, TX: The New Media Consortium, 2016.

Kant 1979 – *Kant I.* The Conflict of the Faculties. – N. Y.: Abaris Books, 1979.

Karpov 2016a – *Karpov A.O.* Generative Learning in Research Education for the Knowledge Society // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 1621–1633.

Karpov 2016b – *Karpov A.O.* University 3.0 as a Corporate Entity of Knowledge Economy: Models and Missions // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. Vol. 6. No. S8. P. 354–360.

Karpov 2017a – *Karpov A.O.* Early Engagement of Schoolchildren in Research Activities: The Human Factor // Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences. Series: Advances in Intelligent Systems and Computing. – Basel: Springer International Publishing AG, 2017. Vol. 596. P. 84–94.

Karpov 2017b – *Karpov A.O.* Problem-Cognitive Program: A Model of Socio-Cognitive Self-Making of Learners-Researchers in Cultural Reality of Knowledge Society // The European Proceedings of Social & Behav-

А.О. КАРПОВ. Университеты в обществе знаний: проблема институализации...
Journal Sciences (EpSBS). – Nicosia: Future Academy, 2017. Vol. XXVII.
P. 332–340.

Martin 2010 – *Martin P.* What is the Purpose of Higher Education? // Making Space for Creativity. – Brighton: University of Brighton, 2010. P. 11–15.

MIT Innovation 2016 – MIT Innovation Initiative: Final Report of Community Feedback and Recommendations. – Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2016.

OECD Skills Outlook 2013 – OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adults Skills. – Paris: OECD Publishing, 2013.

Perez, Murray 2010 – *Perez J., Murray M.C.* Generativity: The New Frontier for Information and Communication Technology Literacy // Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management. 2010. Vol. 5. P. 127–137.

Roberts 2006 – *Roberts P.* Nurturing Creativity in Young People: A Report to Government to Inform Future Policy. – London: DCMS, 2006.

Shernoff 2013 – *Shernoff D.J.* Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement. – New York: Springer Science+Business Media, 2013.

Simons 2006 – *Simons M.* “Education Through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. 2006. Vol. 40. No 1. P. 31–50.

Strauss 2002 – *Strauss H.* New Learning Spaces: Smart Learners, Not Smart Classrooms // Syllabus. 2002. Vol. 16. No. 2. P. 12–14.

University of Cambridge... 2016 – University of Cambridge Enterprise: Annual Review. – Cambridge: Cambridge Enterprise Limited, 2016.

Wierzbicki, Nakamori 2005 – *Wierzbicki A.P., Nakamori Y.* Creative Space: Models of Creative Processes for the Knowledge Civilization Age. – Rotterdam: Springer Science & Business Media, 2005.

REFERENCES

Boys J. (2011) *Towards Creative Learning Spaces: Re-Thinking the Architecture of Post-Compulsory Education*. London: Routledge.

Byrne D. & Davidson C. (2015) *State of Making Report*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, MakeSchools Higher Education Alliance.

Curley M. & Formica P. (2015) Introduction. In: *The Experimental Nature of New Venture Creation: Capitalizing on Open Innovation 2.0 (Innovation, Technology and Knowledge Management)* (pp. 1–12). New York: Springer Science & Business Media.

Efficiency monitoring of innovation activity of Russian Universities (2016). Saint Petersburg: University ITMO, RWC (in Russian).

Galway L.P., Corbett K.K., Takaro T.K., Tairyan K., & Frank E. (2014) A Novel Integration of Online and Flipped Classroom Instructional Models in Public Health Higher Education. *BMC Medical Education*. Vol. 14, no. 181, pp. 1–9.

Hammershoj L.G. (2009) Creativity as a Question of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 43, no. 4, pp. 545–557.

Humboldt W. von (2010) Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: *Gründungstexte* (pp. 229–241). Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin.

Jaspers K. (1959) *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press.

Johnson L., Becker A.S., Cummins V., Ectrada V., Freeman A., & Hall C. (2016) *NMC Horizont Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kant I. (1979) *The Conflict of the Faculties*. N.Y.: Abaris Books.

Karpov A.O. (2012) Education in the Knowledge Society: Research Model. *Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 82, no. 2, pp. 146–152 (in Russian).

Karpov A.O. (2016a) Generative Learning in Research Education for the Knowledge Society. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. Vol. 11, no. 6, pp. 1621–1633

Karpov A.O. (2016b) University 3.0 as a Corporate Entity of Knowledge Economy: Models and Missions. *International Journal of Economics and Financial Issues*. Vol. 6, no. S8, pp. 354–360.

Karpov A.O. (2017a) Early Engagement of Schoolchildren in Research Activities: The Human Factor. In: *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences* (series: Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 596, pp. 84–94). Basel: Springer International Publishing.

Karpov A.O. (2017b) Problem-Cognitive Program: A Model of Socio-Cognitive Self-Making of Learners-Researchers in Cultural Reality of Knowledge Society. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)* (vol. 27, pp. 332–340). Nicosia: Future Academy.

Karpov A.O. (2017c) University 3.0 Social Mission and Reality. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2017. No. 9, pp. 114–124 (in Russian).

Martin P. (2010) What is the Purpose of Higher Education? In: *Making Space for Creativity* (pp. 11–15). Brighton: University of Brighton.

MIT Innovation Initiative: *Final Report of Community Feedback and Recommendations* (2016). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adults Skills* (2013). Paris: OECD Publishing.

Perez J. & Murray M.C. (2010) Generativity: The New Frontier for Information and Communication Technology Literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. Vol. 5, pp. 127–137.

Roberts P. (2006) *Nurturing Creativity in Young People: A Report to Government to Inform Future Policy*. London: DCMS.

Shernoff D.J. (2013) *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. New York: Springer Science+Business Media.

Simons M. (2006) “Education Through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 40, no. 1, pp. 31–50.

Strauss H. (2002) New Learning Spaces: Smart Learners, Not Smart Classrooms. *Syllabus*. Vol. 16, no. 2, pp. 12–14.

University of Cambridge Enterprise: Annual Review (2016). Cambridge: Cambridge Enterprise Limited.

Wierzbicki A.P. & Nakamori Y. (2005) *Creative Space: Models of Creative Processes for the Knowledge Civilization Age*. Rotterdam: Springer Science & Business Media.

Цифровое поколение: между мифом и реальностью

Р.В. Ершова

*Государственный социально-гуманитарный университет,
Коломна, Россия*

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-96-108

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

Статья посвящена активно дискутируемому сегодня вопросу об уникальности «цифровых аборигенов» поколения Net, которым приписывают высокую технологическую одаренность, ориентацию на многозадачность, быструю переработку информации, предпочтение гипертекстов, большую эффективность при работе онлайн, чем офлайн. С точки зрения многих исследователей, все это требует радикальной перестройки образования под нужды нового поколения. Массовые призывы к революционным преобразованиям в образовательных подходах превращаются, по словам S. Benett и K. Maton, в «моральную панику». Обзор современных эмпирических исследований позволяет сделать вывод, о том, что а) цифровые навыки и компетенции, приписываемые новому поколению, существенно переоценены; б) спорным является вопрос о сверхспособностях цифровых аборигенов принимать и адаптировать цифровые технологии в обучении. Отличительными характеристиками цифрового поколения являются: отвлекаемость, низкая устойчивость внимания, проблемы с запоминанием, нарушенный когнитивный контроль, приводящие к снижению учебных достижений, а также измененная система поощрений и сниженный самоконтроль, способствующие формированию интернет-зависимости. Заявления о необходимости коренной перестройки образовательной политики с целью ее максимальной адаптации под потребности цифровых аборигенов следует делать весьма осторожно, поскольку сама идея отличности представителей современного поколения от их предшественников не подтверждается практикой. Безусловно, это вовсе не означает полного отказа от идеи технологической модернизации в образовании, но использование технологий должно быть оправдано целями и задачами обучения.

Ключевые слова: цифровые аборигены, цифровые иммигранты, обучение, технологические навыки, когнитивный контроль, многозадачность, система поощрений, интернет-зависимость, самоконтроль.

Ершова Регина Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет».

erchovareg@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5054-1177>

Для цитирования: Ершова Р.В. (2019) Цифровое поколение: между мифом и реальностью // *Философские науки*. 2019. Т. 62. № 2. С. 96–108. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-96-108

Digital Generation: Between Myth and Reality

R. V. Ershova

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-96-108

Original research paper

Abstract

The article is devoted to the actively discussed question of the uniqueness of Net generation. The digital natives have been credited with the ability to multitask and high-speed information processing, greater efficiency in online work. According to many researchers, the high technological skills of digital generation require an educational approach radically different from that of previous generations. According to S. Benett and K. Maton, these appeals for revolutionary changes in educational policy and practice turn into “moral panic.” The analysis of contemporary empirical researches show that the digital skills and competencies attributed to the new generation are significantly overvalued, they need to be shaped and developed. The question regarding the ability of digital generation to adopt and adapt digital technologies remains controversial. The main characteristics of digital generation are distractibility, low attentional control and memorization ability, the problem with cognitive control, and, as a result, reduced educational achievements. The modified reward system and reduced self-control may lead to the Internet addiction formation. This article presents scientific evidence showing that designing education that assumes the presence of these abilities hinders rather than helps learning. However, this does not mean that we have to abandon the idea of technological modernization in education, this only means that new technologies should be used at the right time in the right place.

Keywords: digital natives, digital immigrants, training, technological skills, cognitive control, multitasking, reward system, Internet addiction, self-control.

Regina Ershova – D.Sc. in Psychology, Professor at the Department of Psychology, State University of Humanities and Social Studies.

erchovareg@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5054-1177>

For citation: Ershova R.V. (2019) Digital Generation: Between Myth and Reality. *Russian Journal of Philosophical Sciences* = *Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 96–108. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-96-108

Введение

Вопрос об идентификации современного поколения сегодня является предметом жарких споров, а зачастую и спекуляций. В центре внимания исследователей находятся миллениалы [Howe & Strauss 2009], поколение Net, iGeneration [Rosen 2011]. Число наименований возрастной когорты людей, рожденных в 1985–2005, зашкаливает за десяток. Если Хоув и Штраус [Howe & Strauss 2009] описывают ее отличительные особенности, исходя из анализа доминирующих в обществе ценностей (детоцентричность, ценность семьи), то, к примеру, М. Пренски [Prensky 2001] считает, что основной характеристикой поколения может служить уровень технологического развития общества. Так и появляется его теория о цифровых аборигенах – детях, родившихся после 1984 г. (год появления 8-битных видеоигр).

Цифровые аборигены, согласно Пренски, – это технологические гении, которые мыслят и обрабатывают информацию совершенно иначе, чем их учителя (цифровые иммигранты), а потому нуждаются в абсолютно иной системе обучения. Число призывов к коренной перестройке образования под нужды цифровых аборигенов растет с каждым днем, приобретая, по словам С. Бенетт и К. Матон, все больше признаков «моральной паники» [Benett & Maton 2008]. Эта риторика касается трех принципиальных утверждений: о высокой технологической грамотности цифровых аборигенов [Lorenzo & Dziuban 2006], об их уникальных личностных и поведенческих особенностях [Prensky 2001a; Prensky 2001b; Judd et al. 2013] и о важности цифрового «погружения» в обучение поколения Net [Norman 2008]. Следует отметить, что идея «отличности» представителей цифрового поколения находит свое эмпирическое подтверждение далеко не во всех исследованиях, а задача описания психологических особенностей и базовых навыков молодежи, рожденной в цифровую эпоху, сложна и многогранна [Bennett et al. 2008; Bullen et al. 2011].

Цель статьи – описать психологические особенности и технологические навыки современного поколения на основе анализа результатов соответствующих эмпирических исследований, что позволит научно обосновать возможности рационального использования цифровых технологий в современном обучении.

Технологические навыки цифрового поколения

М. Пренски [Prensky 2001] утверждает, что цифровые аборигены, с рождения взаимодействующие с множеством цифровых устройств, обладают исключительными технологическими навыками и используют их в разы эффективнее, чем их учителя (цифровые иммигранты). Следует отметить, что вывод Пренски базируется не на данных научных исследований, а исключительно на его личных наблюдениях.

Данные современных исследований существенно отличаются от выводов Пренски. Так, Лэй и Хонг [Lai & Hong 2015] обнаружили, что современное поколение в уровне развития цифровых навыков более гетерогенно, чем предшествующие возрастные когорты. Его представители по степени технологической умелости ничем не отличаются от своих предшественников [Bullen et al. 2011; Kennedy et al. 2009]. К. Олафсон, С. Ливинстон, Л. Хаддон [Ólafsson et al. 2014] считают, что идея «цифровых аборигенов» является первым мифом в десятке самых больших мифов о детях и технологиях. По данным этих авторов, только 36% детей в возрасте 9–16 лет владеют цифровыми технологиями лучше своих родителей. Как показано в работе М. Ромэро [Romero 2013], навыки, приписываемые цифровым аборигенам, демонстрируют в большей мере студенты старше 30 лет (это цифровые иммигранты, согласно Прэнски). Многочисленные исследования, проведенные в Австралии, США, Канаде, Австрии, Швейцарии, свидетельствуют о том, что цифровые навыки тех студентов университетов, которых можно отнести к поколению «цифровых аборигенов», чаще ограничиваются использованием стандартного пакета Office, социальных сетей (Facebook), мессенджеров, электронной почты и серфингом в Интернете, а перечень цифровых технологий, применяемых ими в обучении, весьма ограничен [Bullen et al. 2008; Kennedy et al. 2009]. Изучая первокурсников Гонконгского университета, Д.М. Кеннеди и Б. Фокс показали, что большая часть технологий используется ими для общения и развлечений, а не для обучения [Kennedy & Fox 2013]. В работе С.К. Ванг

[Wang 2013] делается вывод, что ученики средней школы не более продвинуты технологически, чем их учителя. Е. Харджиттаи [E. Hargittai 2010] считает, что межпоколенческое сравнение навыков владения цифровыми технологиями вовсе является некорректным: по имеющимся данным, веб-грамотность людей от пятидесяти и младше в большей мере связана с уровнем доходов и образованием, чем с возрастом.

Таким образом, утверждение о врожденной технологической умелости цифровых аборигенов – это в большей мере растиражированный СМИ миф, чем доказанный факт.

Что из этого следует?

1. Цифровые навыки и компетенции, приписываемые современным детям и подросткам, ничем не отличаются от других навыков и компетенций, а значит требуют формирования и развития. Нужно помочь педагогам осознать этот факт.

2. Различия в использовании технологий учителями и учениками в большей мере определяются их разными ролями (учитель/ученик) в обучении, а не с возрастом [Kennedy et al. 2009]. Цифровые аборигены не более ориентированы на новые технологии, чем цифровые иммигранты.

3. Цифровая грамотность должна стать отдельным предметом в школах и вузах. Это должен быть предмет, на котором учат не только цифровым технологиям, но и основам безопасного поведения в Интернете, навыкам правильного взаимодействия с онлайн-информацией.

Психологические особенности цифрового поколения

Размышляя о новом поколении, М. Пренски выделяет следующие специфические особенности цифровых аборигенов: они перерабатывают информацию быстро; являются многозадачниками; предпочитают сначала увидеть графическое изображение, а затем текст, а не наоборот; выбирают произвольный (рандомный) доступ к информации – гипертекст; эффективнее работают онлайн, чем офлайн; ориентированы на частые награды и удовольствие «здесь и теперь»; серьезной работе предпочитают игры.

Во многих публикациях и медиа-источниках многозадачность провозглашается стилем современной жизни и суперспособностью молодого поколения [Dochy et al. 2015]. Действительно, как показывают исследования, большинство студентов обменива-

ются сообщениями, загружают информацию или используют другие электронные средства на занятиях и в свободное время [Tindell & Bohlander 2012]. При этом И. Вуд [Wood 2012] обнаружил, что студенты, регулярно проверяющие на занятиях Фейсбук и мессенджеры, в среднем находятся в режиме реального времени всего около 20 минут, что приводит к снижению успеваемости и худшему выполнению контрольных заданий. В эксперименте С.А. Бразела и Дж. Джипс [Brasel & Gips 2011] было показано, что находящиеся в естественной многозадачной среде (ТВ и компьютер) участники переключались между ними 4 раза в минуту и 120 раз за все время эксперимента (30 минут). Л.Д. Розэн показал, что многозадачники, выполняющие учебное задание в привычной среде, отвлекались на гаджеты каждые 5–6 минут, уделив в итоге выполнению задания 10 минут из 15 [Rosen 2011]. Сразу в нескольких исследованиях (см., например, [Y. Ellis 2010]) были зафиксированы худшие результаты усвоения у студентов, по условиям эксперимента писавших текстовые сообщения в мессенджере во время занятия. Как утверждают И. Офир и др. [Ophir at al. 2009], опытные многозадачники имеют слабые навыки подавления нерелевантных стимулов (в сравнении с новичками), хуже выполняют конкурентное задание, в ходе которого нужно решать задачи и вспоминать буквы. Исследователи объясняют это сформированным у многозадачников широко ориентированным вниманием (a breadth-biased form of attention control). В исследовании Бавелье [Bavelier at al. 2012], напротив, было показано, что геймеры (которых относят к категории многозадачных) обладают хорошей способностью подавлять не связанные с игрой стимулы, сохраняя высокий контроль внимания.

Поскольку познавательные психические процессы человека, так же как и поддерживающие их анатомические структуры, крайне пластичны и изменяются под воздействием среды и образа жизни, важно понять, с какими изменениями в мозгу соотносится многозадачность. К.К. Ло и Р. Канаи [Loh & Kanai 2014] установили, что те, кто тратит много времени на ТВ, видео и компьютерные игры, обмен сообщениями, интернет-серфинг, имеют более низкую плотность серого вещества в передней поясной коре – зоне, отвечающей за исполнительские функции – рабочую память, рассуждение, планирование и контроль. С. Танака [Tanaka 2013] показал, что у геймеров-экспертов высокий объем серого вещества в задней теменной коре, связанной с эффективной работой

визуальной рабочей памяти. Исследования связей мозговых структур с многозадачностью еще малочисленны, а результаты противоречивы, так что делать какие-либо выводы в этой области преждевременно.

Однако можно говорить о нескольких эмпирически доказанных результатах влияния многозадачности. К их числу относятся отвлекаемость, низкая устойчивость внимания и снижение учебных достижений. Факторами, способными сгладить эти негативные эффекты, являются наличие четкой цели и мотивация [Judd & Kennedy 2011], положительные эмоции в процессе выполнения основного задания [Adler & Benbunan-Fich 2013], установление временного лимита [Judd & Kennedy 2011].

Еще один постулат М. Пренски касается уникальной способности современного поколения работать с гипертекстом. Исследования свидетельствуют о том, что современные пользователи, получающие информацию посредством гипертекста, характеризуются поверхностным стилем ее обработки, быстрым переключением внимания, сниженным объемом запоминания [Carr 2011]. Сдвиг в сторону поверхностной обработки информации может нарушить формирование важных учебных навыков: логического анализа, критического мышления, рефлексии [Wolf & Barzillai 2009]. Доказано, что именно гиперссылки в тексте повышают нагрузку на познавательную сферу, поскольку требуют от пользователя дополнительных решений о необходимости перехода по ссылке и обобщения полученной информации. Увеличение числа гиперссылок в тексте приводит к ухудшению результатов информационного обучения. Фактически речь идет об истощении когнитивного ресурса, необходимого для глубокой обработки информации.

Тем не менее исследователи подчеркивают факт существенной зависимости результатов обучения от индивидуальных особенностей самого ученика [Shapiro & Niederhauser 2004], стиля учения [Dünser & Jirasko 2005], мотивации и интереса [Moos & Marroquin 2010], метакогнитивных способностей [Verezub & Wang 2008]. Снижать когнитивную перегрузку в гипертекстовых средах позволяет включение элементов, поддерживающих навигацию по тексту [Antonenko & Niederhauser 2010].

Изменения, связанные с онлайн-доступом к информации, проявляются и в особенностях памяти цифровых аборигенов. В серии экспериментов Б. Спарроу [Sparrow et al. 2011] показал,

что пользователи Интернета лучше вспоминают ресурс, на котором получили информацию, чем саму информацию. В этой связи автор считает, что Интернет служит эффективной формой внешней транзакционной памяти. Тем не менее, по мнению Б. Сторм и С. Стон [Storm & Stone 2015], увеличение зависимости от внешних источников памяти не обязательно является неадаптивным, человек веками опирается на календари, списки, ежедневники, которые усиливают когнитивные способности.

Следует отметить, что только в двух исследованиях напрямую изучались корреляции глубины обработки онлайн-информации и изменений нейронных структур [Small & Vorgan 2008]. Выяснилось, что у продвинутых интернет-пользователей уровень активации мозга (особенно префронтальных его участков) в процессе интернет-поиска существенно увеличивался в сравнении с его активацией при обычном чтении. У участников, не имеющих навыков поисковой работы в Интернете, уровень активации мозга был одинаковым при выполнении обоих заданий, однако после пяти дней тренировки навыка активация префронтальных отделов в процессе интернет-поиска во второй группе также возросла [Small & Vorgan 2008]. Сами авторы отмечают, что обнаруженный эффект может быть связан как с новизной и спецификой экспериментального задания, так и с увеличением усилий по когнитивной обработке информации, обусловленным необходимостью принятия решения.

Следующей психологической особенностью современного цифрового человека называют изменившуюся у него систему мотивации и самоконтроля (поиск удовольствия «здесь и сейчас», ориентацию на мгновенное поощрение, сниженные способности к контролю нерелевантных стимулов). Как показано в целом ряде исследований, эти изменения во многом обусловлены самой спецификой интернет-контента. Например, Д. Гринфилд отмечает, что вся информация, загружаемая через Интернет: музыка, видео, игры, – привлекательна сама по себе, а популярная деятельность в Интернете – гейминг, шопинг, сексуальные контакты – приносит большое удовольствие [Greenfield 2011]. Пользователи Интернета получают поощрения через лайки, просмотры, перепосты и комментарии. Такая система поощрения стимулирует компульсивное поведение и приводит к формированию зависимости от Интернета. Спецификой интернет-зависимого поведения является склонность к риску, ориентация

на немедленное вознаграждение даже на фоне возможных потерь в будущем [Yao et al. 2015].

Еще одной отличительной особенностью лиц, чрезмерно использующих Интернет, является сниженный самоконтроль [Dong et al. 2011], трудности в подавлении ответных реакций, особенно в связанных с Интернетом заданиях [Zhou et al., 2012]. Важно подчеркнуть: несмотря на то, что в большинстве публикаций демонстрируется связь интернет-зависимости, ориентированности на вознаграждение «здесь и теперь» и низкого самоконтроля, направление связи до сих пор не изучено. Кроме того, практически все исследования проведены на мужчинах-геймерах из Азии, что существенно ограничивает возможность обобщения их результатов.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Снижение учебных интересов и отчуждение современных учеников от школы не связано напрямую с недостаточным использованием цифровых технологий в образовательном процессе, оно скорее опосредовано сниженными способностями к концентрации внимания, к игнорированию нерелевантных стимулов, а также постоянным переключением между различными устройствами [Loh & Kanai 2016; Ophir et al. 2009].

2. Необходимо сформировать у педагогов и учащихся представление о негативных последствиях многозадачности, сопряженной с неглубокой обработкой информации, когнитивными перегрузками, сниженным запоминанием.

3. Представление о негативном влиянии многозадачности на качество обучения вооружает учителей и преподавателей вузов пониманием того, как ограничивать эти негативные эффекты. В недавнем исследовании С. Картер и др. [Carter et al. 2017] показали, что наличие планшетов даже с ограниченной функциональностью и сам факт использования ноутбука во время урока могут нанести ущерб пониманию информации не только владельцем устройства, но и его соседями по парте. Таким образом, задачей учителя становится принятие решения о том, когда ноутбуки и планшеты могут быть использованы, например, для онлайн-сотрудничества или поискового запроса.

4. Поскольку сама идея отличности цифровых аборигенов от предшествующих поколений не подтверждается практикой иссле-

дований, необходимо с осторожностью относиться к заявлениям о коренном пересмотре образовательной политики и адаптации ее под их нужды. Это вовсе не означает, что следует отказаться от идеи интеграции в образовательную практику современных образовательных технологий, таких как активное обучение, проблемное обучение, сетевое обучение, обучение в сотрудничестве, исследовательское обучение и др. Это означает лишь, что новые технологии должны использоваться в «нужное время в нужном месте».

5. Несмотря на то, что современное поколение рождено в цифровом мире и погружено в технологии, оно вовсе не умеет обращаться с ними в приписываемой им манере (самостоятельно создавая обучающий контент, свободно перемещаясь в интернет-пространстве). При этом обучение в XXI в. не только позволяет, но и требует интеграции цифровых технологий в реальный мир, соответственно, задачей педагогов остается поиск путей совершенствования образовательных технологий для того, чтобы сделать процесс приобретения знаний учениками эффективным и приносящим удовольствие. При разработке технологий следует принимать во внимание, что их использование должно опираться на 1) «багаж» ученика: его познавательные способности, метакогнитивные навыки и умения, ценности и отношения; 2) учителя с его знаниями и умениями в предметной области, педагогическим мастерством и навыками использования цифровых технологий в педагогической деятельности; 3) дизайн цифровых инструментов, их доступность и представляемый в них контент.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

- Adler R.F. & Benbunan-Fich R. Self-Interruptions in Discretionary Multitasking. *Computers in Human Behavior*. Vol. 29, no. 4, pp. 1441–1449.
- Antonenko P.D. & Niederhauser D.S. (2010) The Influence of Leads on Cognitive Load and Learning in a Hypertext Environment. *Computers in Human Behavior*. Vol. 26, no. 2, pp. 140–150.
- Bavelier D. et al. (2012) Neural Bases of Selective Attention in Action Video Game Players. *Vision Research*. Vol. 61, pp. 132–143.
- Bennett S., Maton K., & Kervin L. (2008) The “Digital Natives” Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 39, no. 5, pp. 775–786.
- Brasel S.A. & Gips J. (2011) Media Multitasking Behavior: Concurrent Television and Computer Usage. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Vol. 14, no. 9, pp. 527–534.

Bullen M., Morgan T., & Qayyum A. (2011) Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology* = *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*. Vol. 37, no. 1, pp. 132–143.

Carr N. (2011) *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, 2011.

Carter S.P., Greenberg K., & Walker M.S. (2017) The Impact of Computer Usage on Academic Performance: Evidence from a Randomized Trial at the United States Military Academy. *Economics of Education Review*. Vol. 56, pp. 118–132.

Dochy F. et al. (2015) *Bouwstenen voor high impact learning: het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.

Dong G., Zhou H., & Zhao X. (2011) Male Internet Addicts Show Impaired Executive Control Ability: Evidence from a Color-Word Stroop Task. *Neuroscience Letters*. Vol. 499, no. 2, pp. 114–118.

Dünser A. & Jirasko M. (2005) Interaction of Hypertext Forms and Global versus Sequential Learning Styles. *Journal of Educational Computing Research*. Vol. 32, no. 1, pp. 79–91.

Ellis Y., Daniels B., & Jauregui A. (2010) The Effect of Multitasking on the Grade Performance of Business Students. *Research in Higher Education Journal*. Vol. 8, no. 1, pp. 1–10.

Greenfield D. (2011) The Addictive Properties of Internet Usage. In: Young K.S. & De Abreu C.N. (Eds.) *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment* (pp. 135–153). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hargittai E. (2010) Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation.” *Sociological Inquiry*. Vol. 80, no. 1, pp. 92–113.

Howe N. & Strauss W. (2009) *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage.

Judd T. & Kennedy G. (2011) Measurement and Evidence of Computer-Based Task Switching and Multitasking by ‘Net Generation’ Students. *Computers & Education*. Vol. 56, no. 3, pp. 625–631.

Kennedy D.M. & Fox B. (2013) “Digital Natives”: An Asian Perspective for Using Learning Technologies. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. Vol. 9, no. 1, pp. 65–79.

Kennedy G. et al. (2009) *Educating the Net Generation. A Handbook of Findings for Practice and Policy*. Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council.

Lai K.W. & Hong K.S. (2015) Technology Use and Learning Characteristics of Students in Higher Education: Do Generational Differ-

ences Exist? *British Journal of Educational Technology*. Vol. 46, no. 4, pp. 725–738.

Loh K.K. & Kanai R. (2014) Higher Media Multi-Tasking Activity is Associated with Smaller Gray-Matter Density in the Anterior Cingulate Cortex. *PloS One*. Vol. 9, no. 9, article e106698.

Lorenzo G. & Dziuban C. (2006) Ensuring the Net Generation is Net Savvy. *Educause Learning Initiative*. Vol. 2, no. 2, pp. 1–19.

Moos D. C. & Marroquin E. (2010) Multimedia, Hypermedia, and Hypertext: Motivation Considered and Reconsidered. *Computers in Human Behavior*. Vol. 26, no. 3, pp. 265–276.

Norman D. (2008) Predicting the Performance of Interpreting Instruction Based on Digital Propensity Index Score in Text and Graphic Formats. *Electronic Theses and Dissertations*. No. 3561.

Ólafsson K., Livingstone S., & Haddon L. (2014) *Children's Use of Online Technologies in Europe: A Review of the European Evidence Base* (revised edition). London: LSE.

Ophir E., Nass C., & Wagner A.D. (2009) Cognitive Control in Media Multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 106, no. 37, pp. 15583–15587.

Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. Vol. 9, no. 5, pp. 1–6.

Rosen L.D. et al. (2011) An Empirical Examination of the Educational Impact of Text Message-Induced Task Switching in the Classroom: Educational Implications and Strategies to Enhance Learning. *Psicología educativa*. Vol. 17, no. 2, pp. 163–177.

Rosen L.D. (2010) *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn*. New York: St. Martin's Press.

Shapiro A. & Niederhauser D. (2004) Learning from Hypertext: Research Issues and Findings. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Vol. 2, pp. 605–620.

Small G. & Vorgan G. (2008) Meet your iBrain. *Scientific American Mind*. Vol. 19, no. 5, pp. 42–49.

Sparrow B., Liu J., & Wegner D.M. (2011) Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*. Vol. 333, no. 6043, pp. 776–778.

Storm B.C. & Stone S.M. (2015) Saving-Enhanced Memory: The Benefits of Saving on the Learning and Remembering of New Information. *Psychological Science*. Vol. 26, no. 2, pp. 182–188.

Tanaka S. et al. (2013) Larger Right Posterior Parietal Volume in Action Video Game Experts: A Behavioral and Voxel-Based Morphometry [VBM] Study. *PloS One*. Vol. 8, no. 6, article e66998.

Tindell D.R. & Bohlander R.W. (2012) The Use and Abuse of Cell Phones and Text Messaging in the Classroom: A Survey of College Students. *College Teaching*. Vol. 60, no. 1, pp. 1–9.

Verezub E. & Wang H. (2008) The Role of Metacognitive Reading Strategies Instructions and Various Types of Links in Comprehending Hypertext. In: *Proceedings Ascilite Melbourne 2008* (pp. 1071-1078). Melbourne.

Wang S.K. et al. (2014) An Investigation of Middle School Science Teachers and Students Use of Technology Inside and Outside of Classrooms: Considering whether Digital Natives Are More Technology Savvy Than Their Teachers. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 62, no. 6, pp. 637–662.

Wolf M. & Barzillai M. (2009) The Importance of Deep Reading. In: Scherer M. (Ed.) *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership* (pp. 130–140). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wood E. et al. (2012) Examining the Impact of Off-Task Multi-Tasking with Technology on Real-Time Classroom Learning. *Computers & Education*. Vol. 58, no. 1, pp. 365–374.

Yao Y.W. et al. (2015) Decision-Making for Risky Gains and Losses among College Students with Internet Gaming Disorder. *PloS One*. Vol. 10, no. 1, article e0116471.

Zhou Z., Yuan G., & Yao J. (2012) Cognitive Biases toward Internet Game-Related Pictures and Executive Deficits in Individuals with an Internet Game Addiction. *PloS One*. Vol. 7, no. 11, article e48961.



ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД



Философская мысль
в диалоге и полемике



Л.Н. Толстой: Просветитель, преодолевший Просвещение*

С.М. Климова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-109-126

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

В статье рассматриваются взгляды Л.Н. Толстого в качестве не только яркого представителя, но и завершителя эпохи Просвещения. Сопоставление его идей с философией Спинозы и Дидро позволяет прояснить некоторые аспекты произошедшего в этом завершении перехода к уникальному толстовскому религиозно-философскому учению. Специальному анализу подверглись общие и специфические черты трех философов. Особое внимание уделено способу мышления, представленному в учении Толстого, Спинозы и Дидро, их отношению к науке, специфике их мировоззрения. Важным аспектом понимания стало раскрытие противоречия между образом мыслей и образом жизни трех философов. Исследована природа творческого мышления в их философии. У Дидро она описана через концепт парадоксализма, у Спинозы – через понятие целостности, у Толстого – через метод сцепления, обнаруженный им в литературном творчестве. Если для европейских просветителей образ мышления напрямую связан с природой человека, представленный как единство *natura naturans* и *natura naturata*, то для Толстого важнее всего некое априорное чувство жизни, пропитанное верой в Бога и инстинктом самоотдачи – любви к Высшему и другим людям. Метод сцепления уводит Толстого от прямого продолжения просветительских идей, делая значимым обращении не только к разуму, но и к творческой интуиции. Показан переход Толстого от рационального восприятия жизни к ее религиозным

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №19-18-00100).

и экзистенциальным основаниям. Толстой постепенно уходит от идеи природного человека к идее человека, живущего по заповедям Христа. Показано, что начав с просветительского мировоззрения, Толстой заканчивает созданием религиозно-философского учения, характерного для начала XX века.

Ключевые слова: Толстой, Спиноза, Дидро, Просвещение, просветитель, религиозное сознание, мировоззрение, способ мышления.

Климова Светлана Мушаиловна – доктор философских наук, профессор Школы философии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

sklimova@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0003-0974-552X>

Для цитирования: Климова С.М. (2019) Л.Н. Толстой: Просветитель, преодолевший Просвещение // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 109–126. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-109-126

L.N. Tolstoy: The Enlightener Who Overcame the Enlightenment*

S.M. Klimova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-109-126

Original research paper

Abstract

The article considers L.N. Tolstoy not only as a thinker who represents but also accomplishes Enlightenment. Through a comparison of his ideas with philosophy of Spinoza and Diderot, the author clarifies the aspects of the transition from Enlightenment to the unique Tolstoy's religious and philosophical doctrine. A special attention is paid to the way of thinking, the relation to science and the specifics of the worldview of Tolstoy and Diderot. The contradiction between the way of thinking and the way of life of the three philosophers is revealed. The author also researches their philosophical interpretations of the nature of creative thought. Diderot describes the nature through the concept of paradoxism, Spinoza describes it with the concept of integrity, and Tolstoy uses the method of cohesion that he finds in literary works. If for the philosophers of European Enlightenment,

* The research has been funded by the grant of the Russian Science Foundation (RSF) (project no. 19-18-00100).

the way of thinking is directly related to human nature, which is presented as a unity of *natura naturans* and *natura naturata*, then Tolstoy considers that the most important is a certain *a priori* sense of life, which is imbued with faith in God and with an instinct of self-giving that is love for the Supreme and other people. The method of cohesion leads Tolstoy away from the direct continuation of educational ideas, stressing the significance of appealing not only to reason but also to creative intuition. Tolstoy gradually moves away from rational perception of Life to its religious and existential foundations. Tolstoy's worldview undergoes transition from the idea of a natural man to the idea of a human being who lives by commandments of Christ. Starting from the worldview of Enlightenment, Tolstoy comes to the creation of religious and philosophical doctrine, which is relevant to early 20th century.

Keywords: Tolstoy, Spinoza, Diderot, Enlightenment, Enlightener, religious consciousness, worldview, mode of thought.

Svetlana Klimova – D.Sc. in Philosophy, Professor at the School of Philosophy, National Research University Higher School of Economics.

sklimova@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0003-0974-552X>

For citation: Klimova S.M. (2019) L.N. Tolstoy: The Enlightener Who Overcame the Enlightenment. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2. pp. 109–126. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-109-126

Введение

Литературовед Б. Эйхенбаум назвал Л.Н. Толстого «канонизатором кризиса», показав, что «обличительные, разрушительные силы скрыты почти в каждом его приеме. Толстой – не зачинатель, а завершитель» [Эйхенбаум 2009, 138]. Одним из примеров такого завершения стало отношение Толстого к эпохе Просвещения [Israel 2001; Паперно 2018; Шульц 2013]. Культ разума, который навсегда оставался для Толстого важнейшим мерилom истины, зачастую для многих означал его приверженность самому Просвещению. «...[Р]азум – это тот закон, по которому должны жить неизбежно разумные существа – люди <...> в себе же мы знаем этот закон, как то, что мы сами должны совершить» [ПСС 26, 348].

С этой точки зрения сопоставление Толстого с двумя яркими представителями Просвещения – родоначальником эпохи Б. Спинозой [Климова 2013, 71–81], который, по словам Дж. Израэля, создал «радикальный хребет европейского Просвещения» [Israel 2001, iii], и одним из представителей французского Про-

свещения Д. Дидро [Bozovic 2018, 77–93] – позволяет наглядно высветить не только черты толстовского просветительского ума «завершителя», но и прояснить некоторые аспекты произошедшего в этом завершении перехода к уникальному толстовскому религиозно-философскому учению.

Спиноза, Дидро, Толстой

Предлагаемое сравнение раскрывает ряд сходных черт и характеристик трех мыслителей. Спинозу Толстой считал одним из мощнейших теоретиков Нового времени, искренне восхищаясь его способности видеть целое, уметь из разнородных частей создать объемную картину всестороннего понимания предмета. Толстого, как и многих других мыслителей, не устроила система Спинозы, его страсть к геометрии, которая привела к странному соединению этики и математики. «Странность», конечно, с точки зрения Толстого. Он писал, что Спиноза свое великолепное учение о должном запаковал «в несвойственную... форму математического сочинения» [ПСС 27, 54]. С Дидро же он выстроил совсем иные философские взаимоотношения и иной «эпохальный диалог». Несмотря на то, что последний не входил в число его любимых мыслителей (1), между ними, безусловно, существовало и внутреннее сопряжение, и просветительская близость. Прежде всего, речь идет об оппозиции у обоих естественных наук и гуманитарных (в частности, философии). У Дидро, по словам Т.Б. Длугач, «философское мышление с самого начала не совпадает с естественнонаучным, имея своим предметом тот парадоксальный остаток, который предстает после научного анализа» [Длугач 1975, 62].

Отрицательное отношение Толстого к наукам хорошо известно. Дидро несомненно повлиял на некоторые аспекты его критики естественнонаучного знания. Например, Толстой подчеркивает важность и новизну идеи предела и полезности наук, почерпнутую из книги Дидро «Избранные сочинения. Издание к столетию со дня смерти. 30 июля 1884 г.». При этом он разделяет с французским философом представление о полезности философии для народа. Речь идет об идее Дидро, согласно которой «все определяется полезностью. Именно полезность через несколько веков определит границы экспериментальной физики, подобно тому, как это происходит сейчас с геометрией... Есть только одно средство расположить простой народ к философии; оно состоит в

том, чтобы показать ее пользу» [Дидро 1986, 337, 341]. Эти идеи будут неоднократно повторяться и в русской философии в целом, и конкретно в популярных толстовских текстах.

Некоторая общность между Толстым и Дидро наблюдается при характеристике их *способов мышления*, основанных не на абстрактном философском теоретизировании, а на художественности и парадоксальности, выявляемой через схожую для обоих литературную форму изложения идей. Наконец, сближает их и представление о *природе творческого мышления*. *Парадоксализм* Дидро направлен на обнаружение противоречивой природы человеческого мышления; «метод сцепления» Толстого – на *категорию жизни* в ее экзистенциальном и не менее парадоксальном восприятии и интерпретации.

Но даже не детализируя общность Толстого с данными просветителями, совершенно очевидно, что в их судьбах отражена не только теоретическая связь, но и эпохальная близость. Во-первых, Толстой – достойный продолжатель идеи Просвещения о примате разума над всеми другими формами познания и описания, в том числе и религиозными. «Перемены наши происходят не через общение с людьми (такие перемены внешние), а через общение с Богом, с разумением, через общение с мыслью, с истиной, через углубление в нее. Мысль человека, сознание его – это тот рычаг, которым человек поворачивается» [ПСС 90, 262]. В письме к Н.А. Руковишникову от 4 февраля 1909 г., он признавался, что «жизнь – серьезное дело, а в жизни самое серьезное – религия, т.е. то, как человек понимает себя и свое отношение ко всему, к богу. И потому опасно и губительно делать из религии средство для достижения каких-либо не говорю уже корыстных, самолюбивых или тщеславных, но и каких бы то ни было эгоистических целей, вроде душевного спокойствия. Цель религии может быть только одна: познание доступной человеку высшей истины и подчинение ей своей жизни» [ПСС 79, 58]. Если мы подставим в данном случае вместо толстовской «цели религии» «цель философии», то эти же слова станут «истиной» Спинозы или Дидро: «Целью религии, которая исходит от бога, может быть только познание необходимых истин и отправление основных обязанностей. Религия была бы недостойна бога и человека, если бы она преследовала другую цель» [Дидро 1986, 188].

Во-вторых, все они – представители *идейно-религиозного радикализма* [Israel 2001, 4–23], весьма неоднородного, но имеющего

общую тенденцию критического (реформационного) мировосприятия, отраженного, прежде всего, в их жизненных историях, судьбах, мировоззренческих и философских позициях. Все трое были публично осуждены за «потрясение общественных устоев». В 1656 г. Спиноза был подвергнут так называемому «великому херему» со стороны своей еврейской общины. Собрание правозаконоверных иудеев придало его абсолютному отлучению, ему было запрещено общаться с любым евреем, он навсегда был изгнан из общины. Нечто похожее случилось с Л.Н. Толстым, который определением Святейшего Синода в феврале 1901 г., как будто, «отторг себя сам от всякого общения с церковью православной»; таким образом, был признан «факт его отпадения от Церкви» [Церковные ведомости 1901, 45–47]. Дидро, всю жизнь был изгоем в своей стране; его труды уничтожались или запрещались – критика церковной курии жестко пресекалась властями. В. Асмус в предисловии к 23-му тому указал на эту близость троих: «В день опубликования постановления Синода Толстой стал в сознании культурных людей всего мира в один ряд с такими борцами и деятелями независимой мысли, каким был Спиноза, какими были французские просветители» [ПСС 23, XXVIII].

В-третьих, их жизненный радикализм заключен и в трагическом *противоречии между образом жизни и образом мыслей* – философскими идеями: Спиноза, Дидро и Толстой ясно понимали «пустошность» внешней жизни по сравнению с внутренней, к которой европейские мыслители относили главным образом занятия философией, а Толстой – поиск практического пути к открытию «смысла жизни», христианской «любви ко всем» и своему собственному «внутреннему росту».

Спиноза предстает в этом плане *наиболее цельной личностью*, мало подверженной воздействию «извне». Цельность означала единство жизни и образа мыслей, твердость убеждений и право на их обоснование собственным поведением. «Всю жизнь он делал только то, что считал нужным, и все, что считал нужным, – обязательно делал. Это редкое совпадение мысли и дела, теории и практики, учения и жизни внушает впечатление исключительной цельности и тогда, когда от жизни Спинозы обращаешься к его теории» [Асмус 1971, 36]. Однако и он долго воздерживался от «ухода»: «Философия и занятия делом, религией, политикой, как заметил Спиноза, просто не смешиваются» [Israel 2001, 165]. При этом он реалистически понимал липкость все-

го того, что связано с властью, богатством, удовольствиями жизни [Спиноза 1957, 321].

Дидро более двойственен: хотя он много времени посвятил напряженным поискам собственного жизненного пути, формируя и оттачивая свой «энциклопедический ум», ему приходилось перебиваться случайными заработками. Он отдавал все свои силы занятиям философией, историей, литературой и т.д., но ему вовсе не были чужды плотские радости и удовольствия буржуазной эпохи, более того, в его жизнелюбии заключен весь «специфический аромат» французского «просвещения» (как синонима раскрепощения и эмансипации природного эгоистического человека, не отягощенного упреками совести кающегося грешника).

Природа двойственности Дидро вполне соответствует представлению о *природе человека*, представленному в его философии. «Основой просветительских взглядов стало понятие “естественный человек”; но само “естественное”, “природное”, <...> оказывается сложным, двойственным, противоречивым, и истоки этого противоречия – в Спинозовском понимании природы как единства *natura naturans* и *natura naturata*. С точки зрения французских материалистов, воспринявших Спинозовский принцип, творящая природа (*natura naturans*) существует как некое целое, но, будучи в то же время сотворенной природой (*natura naturata*), она многообразна и состоит из частей, что предполагает их взаимодействие. Ни одна часть не может существовать, не будучи связанной с другими; поэтому следует признать разумным такой порядок, который соответствует не только данной индивидуальной природе, но и природе других частей, всего целого» [Длугач 1975, 46].

Вслед за разделением человека на «порождающее начало» – *natura naturans* – и «порожденное» (социальность) – *natura naturata* – практически все они представляют человека как эгоцентрика, который, однако, способен к совместному бытию с другими людьми, когда он опирается на общепринятые (конвенциональные) законы и принципы общественной морали. В этом разумном эгоизме уже заложены базовые основы как западного утилитаризма, так и отечественного «разумного эгоизма», которые очень скоро придут на смену романтическим идеям Просвещения. Они и сами стали примерами «новых людей», сочетающих «Эго» и общественные добродетели в своей личной жизни.

Толстой: в чем его вера

Трагичнее всех выглядит фигура «завершителя» эпохи – Толстого как *наиболее противоречивого мыслителя*, гениального писателя и борющегося с самим собой человека. Всю жизнь он разрывался «внутри себя», пытался вырваться, избавиться: от сладости «двух капель меда – семьи и писательства»; от внутреннего антиномизма между своим «духовным» человеком и «животным»; от невозможности жить, веря лишь в себя, в свою душу, и от невозможности жить по правилам, навязываемым внешним миром и другими людьми.

Он искал разные способы «избавления» от искусственности «всего»: «ничтожной» деятельности писателя, барской роскоши и праздности высшего круга, мелочности семейных забот, чтобы «опростать место для сокровенного» – Бога, развивая своего духовного человека – смиренного работника, ожидающего «зова» Хозяина, чтобы радостно ответить: «Иду!» [ПСС 29, 43]. Он был «пойман миром в сети», которые так и не сумел разорвать. Его «Дневники», особенно последних лет, напоминают безысходно трагический «плач» одинокого старика, всеми преследуемого и втянутого в бесконечные позорные мелочные игры и житейские интриги: «24 Сен. Они разрывают меня на части <...>. 27 Сен. Как комично то противоположение, в котором я живу, в котором без ложной скромности: вынашиваю и высказываю самые важные, значительные мысли, и рядом с этим: борьба и участие в женских капризах, и которым посвящаю большую часть времени» [ПСС 58, 138]. И сделать-то ничего было нельзя. Как далека от рациональной стройности и логической безапелляционности трагедия его сердца и ума. «В теперешнем положении моем, едва ли не главное нужное – это *неделание, неговорение*. Сегодня живо понял, что мне нужно только не портить своего положения и живо помнить, что мне *ничего, ничего* не нужно» [ПСС 58, 129].

Бесконечная тоска, которая в конечном итоге вовсе не пошло-бытовая, мелочная, но тоска по вечности, по желанию и нежеланию любить «ближнего», по непримиренности с временным и сиюминутным и одновременным осознанием только этого временного и сиюминутного – жизни «здесь и сейчас»; тоска всепонимающего сердца, переходящая в молитвенное заклинание души. «Ради Бога, хоть не Бога, но ради самих себя, опомнитесь. Поймите все безумие своей жизни. Хоть на часок отрешитесь <...> Хоть на часок оторвитесь <...> Только опомнитесь на часок, и вам

ясно будет, что важное, одно важное в жизни – не то, что вне, а только одно то, что в нас, что нам нужно. Только поймите то, что вам ничего, ничего не нужно, кроме одного, спасти свою душу и что только этим мы спасем мир. Аминь» [ПСС 58, 177–178].

Все сказанное демонстрирует как раз отличие толстовского взгляда на природу человека от просветительского; он не приемлет очевидностей голого эгоистического разума; ему кажутся пустяком и женской истерикой вполне определенные разумной природой человека желания: иметь собственность, жить во имя себя и близких, требовать к себе внимания и любви, – обычная повседневная, логически и прагматически обоснованная жизнь. Дело в том, что не эгоизм и *natura naturans* человека являются, с его точки зрения, действительно его порождающими началами, а некое особое чувство жизни, пропитанное верой в Бога и инстинктом самоотдачи – любви к Высшему и другим людям. Человека эгоистом, напротив, делает *natura naturata* – социум, семья, потребности жизни для себя и комфортного существования в мире других как обособленного и нравственно необременяющего мое «Я». Это «Я» ученого, богослова, врача или юриста – всех, видящих в себе «исключительную личность», особенное существо, отличное от всех других и претендующее на какой-то особый статус в мире других людей. Формула просветителей переворачивается полностью в мировоззрении Толстого. Но подлинное «Я» – это сущность человека, оно одно во всех людях и раскрывается в любовном движении навстречу друг другу в простых действиях взаимопомощи, поддержки, жизни по Христу.

Просвещение, попав в исследовательскую оптику Толстого, становится лишь «материалом» для особого личного «переживания» не только на основе законов сознания, но и законов сердца или общих чувств, которые питают и формируют жизнь. Сознание – проявление индивидуального закона, основанного на свободе моей воли. «Каковы бы ни были общие законы, управляющие миром и человечеством, бесконечно малый момент свободы всегда неотъемлемо принадлежит мне <...> с точки зрения сознания жизни, мы чувствуем в самих себе ту силу, которая производит все существующее» [ПСС 15, 239, 244].

Субстратность законов сердца или общих чувств определена *религиозными переживаниями, присущими субъекту*. Венчающее их научно-теоретическое и художественно-эстетическое осмысление происходит через интроспективное сопряжение

жизненного и рационального в творчестве писателя. «Сердце указывает, что *любить*, а *потом* о чем *думать* и что изучать» (курсив мой. – С. К.) [ПСС 58, 160]. Для Толстого тождество и взаимозависимость разумной и сердечной основ познания есть необходимая предпосылка для реализации религиозной работы души каждого человека.

Толстой проверяет любую мысль на ее жизнеспособность таким мерилom, как «общее чувство». Оно не сливается и не сводится к отдельным чувствам, но является особенным состоянием *сознания жизни*, позволяет пережить и понять чужую идею или эпоху как свою собственную, а свою – сделать близкой и уродненной для других: «Я желал чего-то высокого и хорошего; но чего, я передать не могу; хотя и ясно сознавал, чего я желаю. – Мне хотелось слиться с Существом всеобъемлющим. Я просил Его простить преступления мои; но нет, я не просил этого, ибо я чувствовал, что ежели Оно дало мне эту блаженную минуту, то оно простило меня. Я просил, и вместе с тем чувствовал, что мне нечего просить, и что я не могу и не умею просить. Я благодарил Его, но не словами, не мыслями. Я в одном чувстве соединял все, и мольбу, и благодарность. <...> Ни одного из чувств – Веры, Надежды и Любви я не мог бы отделить от общего чувства» [ПСС 46, 62].

Идея «общего чувства» инкорпорирована в «формулу творчества» Толстого, основанную на принципе особого «сцепления», предназначенного собирать мысли между собой, хотя оно «само... составлено не мыслью, (я думаю), а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя; а можно только посредственно – словами описывая образы, действия, положения» [ПСС 62, 268]. Это «общее чувство» или толстовское «сцепление» позволяют определить наше сознание как *интуицию* религиозного чувства жизни, данную нам *до начала* рационального осмысления и понимания, но в непосредственной связи с ним. А это уже шаг в XX в. с идеями нуминозного опыта (Р. Отто) и опытом его экзистенциального переживания.

Свет истины, озарявший многих героев произведений Толстого, как правило, был результатом наложения двух типов знания. С одной стороны, они имеют *интуитивное* – звуковое или визуальное обнаружение Бога через свет – вспышку, озарение, образ. С другой стороны, описан процесс разумного постижения

(«теперь знаю») Бога как смысла и назначения Жизни. Этот переход от интуиции к знанию истины зачастую дан через сон – состояние моментального постижения истины и смысла. «Вдруг радость совершается: приходит тот, кого он ждал <...>. Он пришел и зовет его, и этот, тот, кто зовет его, тот самый, который кликнул его и велел ему лечь на Никиту. И Василий Андреич рад, что этот кто-то пришел за ним. “Иду!” – кричит он радостно, и крик этот будит его. И он просыпается, но просыпается совсем уже не тем, каким он заснул. <...> Не знал, так теперь знаю. Теперь уж без ошибки. Теперь знаю» [ПСС 29, 43]. Так описано озарение героя рассказа «Хозяин и работник» перед встречей с вселюбящим Хозяином – Богом.

Но эта встреча и откровение истинной жизни не дается никому даром, в простом акте озарения или вещего сна. Надо постоянно переживать жизнь (переосмысливать и переоценивать протекающую в тебе жизнь), совершая добро, учась любить людей, то есть реализуя не внешние предписания, но внутренние моральные нужды человека, когда «всякий добрый поступок увеличивает истинное благо моей вечной жизни, а всякий злой поступок уменьшает его» [ПСС 34, 249]. И вновь в религиозном мировоззрении проступают отголоски просветительского умонастроения Толстого.

В итоге его учение содержит ряд рациональных и религиозных посылок. Уход от своего голого разума и своего особенного эго к общему «Я», к жизненной вере, а через нее к другому человеку (людям) и миру возможен лишь на пути соединения разума и веры в акте морально-практического императива – жизни по Христу. Ядром становится религиозное чувство, вбирающее в себя субъективный мир собственных переживаний, концентрируемый, однако, в переживании Другого: Бога, веры, любви, жизни не для себя. «Чувство это есть *любовь*. Жизнь есть деятельность животной личности, подчиненной закону разума. Разум есть тот закон, которому для своего блага должна быть подчинена животная личность человека. Любовь есть единственная разумная деятельность человека» [ПСС 26, 383].

В этом смысле настоящим делом занят тот, кто не просто живет, но каждую минуту ищет общий – для себя и других – смысл жизни. А это – удел религиозного человека, мыслителя не по профессии, а по внутреннему мироустройству. Для Толстого речь идет о духовно-нравственной личности, суть которой не во

внешней работе ума (творчества), а во внутренней работе души. «Не только в художественных, но и научных философских сочинениях, как бы он ни старался быть объективен – пускай Кант, пускай Спиноза, – мы видим, я вижу душу только, ум, характер человека пишущего» [Толстой, Страхов 2003, 913].

С точки зрения Толстого, душа и ум Спинозы были обращены к Богу, как бы тот его не номинировал – Природой, Разумом или Этикой. В этом смысле любого философа можно назвать религиозным, ибо очерченный Толстым исследовательский круг можно обнаружить в любых текстах того времени.

Перед нами пример особенного толстовского переживания «предметов философии»: во-первых, ни один из них нельзя рассматривать как объект научного знания, расчленяемый на составные части для извлечения смыслов с помощью определенных методов познания; во-вторых, все философские понятия даны нам как целостность, которую мы схватываем непосредственно, исходя из сознания собственного «Я»: *«Мое тело, моя душа, моя жизнь, моя смерть, мое желание, моя мысль, мне больно, мне дурно, мне хорошо, мне радостно*, всегда одни и те же и не могут быть ни яснее, ни темнее ни для дикого, ни для мудреца. – Следовательно, к философии, тому знанию, которое имеет предметом душу, жизнь, мысль, радость и т.д., научный прием поправления и переопределения тех понятий, из которых состоит наука, неприложим» [ПСС 62, 222–223].

По сути дела, этим курсивом Толстой маркировал важнейшие экзистенциалы своей философии. Их нельзя подвергнуть рефлексии, то есть разложить на части. Ведь *жизнь, смерть, разум, желания*, – абсолютно цельные начала, «так как это понятия, приобретаемые непосредственно, и потому невозможно из этих понятий строить цепь какой бы то ни было необходимости <...> Все эти понятия не подлежат логическим выводам, все они равны между собой и не имеют логической связи <...> не достигаются логическими выводами, а достигаются только гармоничностью соединения в одно целое всех этих нелогических понятий, т.е. достигаются мгновенно, без выводов и доказательств и имеют только один прием доказательств – тот, что всякое другое, чем данное, соединение бессмысленно» [ПСС 62, 224]. Возможно это только благодаря искусству «сцепления», данных человеку интуитивно, возможно последующее разложение целого на части, и постигнутое интуицией, потом рассматривается рационально,

представляя неразрывное начало: «круг или шар, у которого нет конца, середины и начала, самого главного или негативного, а всё начало, середина, всё одинаково важно и нужно» [ПСС 62, 225].

Таким образом, толстовскую философию можно представить как уникальное переходное учение от рационализма европейского Просвещения к антиметафизической религиозно-экзистенциальной философии начала XX в., не сводя ее ни к каким определенным философским направлениям. Особое значение имел для Толстого контекст своего времени как кризисной точки жизненного и идейного перехода его, по сути, транзиторного сознания.

О душевной чуждости Толстого современной философии, идеологии, политике, даже культуре, находящейся в зависимости в том числе и от его гениального творчества, писали не раз: «Что же касается позитивных идей Толстого – а они менялись на протяжении его долгой жизни значительно меньше, чем иногда пытаются представить, – они совсем не уникальны: кое-что роднит их с французским Просвещением XVIII века; кое-что – с идеями века XX; доминирующим идеям собственной эпохи он практически совершенно чужд. Он не принадлежал ни к одному из тех великих идеологических течений, на которые в годы его юности разделилось общественное мнение России. Он не был ни радикальным интеллектуалом откровенно прозападной ориентации, ни славянофилом, то есть сторонником христианско-националистической монархии... Ближе всего ему был Руссо; он восхищался его взглядами больше, чем воззрениями любого другого современного автора» [Берлин 2001, 99].

Прот. А. Мень и вовсе считает его исключительно человеком эпохи Просвещения с его наивнейшей верою во всеобщую власть здравого смысла. «Он хотел упрощенную веру деизма объявить единственной истиной» [Мень 1995, 106].

Так ли уж очевидны его неукорененность в своем времени и существование в XVIII в.? Толстой, раскинувшись идейно и духовно по разным эпохам, был неразрывен именно со своим временем, сохраняя всю полноту не только отчуждения, но и схождения. Ядром его философии стало противоречие между искренней убежденностью в безграничных возможностях разума, пользуясь которым человек способен подняться до высот постижения высших истин, и *нерациональным ощущением* Бога в

себе и в мире. Открыв в каждом наличие «общего чувства» как интуитивного основания *жизни*, он во многом отказался от просветительского рационализма и теории естественной природы и морали человека.

Понимал он и то, что «сегодняшний день» – это не иллюзорный мир восточной философии, от которого можно легко отмахнуться; это наш жизненный мир, где мы проживаем каждую секунду в суете и «генерализации мелочей» (Эйхенбаум), но живем для вечности. Как точно заметила Д. Лунгина, «вся дневниковая работа Толстого проникнута мыслью, что не существует вечного (будущего) помимо того, что идет уже сейчас. Как мыслитель нового, антиметафизического типа, Толстой был принципиальным противником потенциального в любых его проявлениях. Любое предписывающее – не важно, философское или теологическое – определение человека для него не имело смысла. Въевшаяся в плоть людей XIX века эта абстракция должна постоянно разрушаться под взглядом, который вырабатывает он в своем дневнике. Как религиозный мыслитель, Толстой апеллирует к разумности человека, понимая под этим непрерывную работу восприятия, по своей безусловной обязательности далеко перевешивающую умение оперировать готовыми идеями. В этом он смыкается с Кьеркегором, попадая вместе с ним в самую суть современной проблематики, а именно – что жизнь сама по себе есть острейшая проблема. И в этом таится не новый прихотливый виток развития философии, а необходимое, у Толстого на грани биологии, усилие человеческого спасения, усилие столь же автоматическое, сколь и трудное, и так же граничащее с абсурдом, как и кьеркегоровское требование существования» [Лунгина 2009, 53].

Заключение

Любовь к эпохе Просвещения не исключала приговора ее исторической и даже дискурсной ограниченности. Толстой был вполне солидарен с Н.Н. Страховым, высказавшим в одном из писем категорическое неприятие эпохи Просвещения (кстати, после прочтения Дидро): «А все-таки философы прошлого столетия едва ли стоят чтения. То есть, в них нельзя найти мыслей, соответствующих тому, что теперь мы называем серьезной мыслью. Даже Кант говорит языком и употребляет приемы рассуждения, которые нами уже оставлены» [Толстой, Страхов 2003, 867].

Наконец, отметим принципиальную разницу между Толстым и эпохой Просвещения в целом. Как было уже отмечено, стержневым отличием стала его *жизненная религиозная позиция*, мерками которой он мерил философов всех эпох, деля их на «настоящих» и «ненастоящих». Нежелание видеть в просветителях безбожников, коими многие были на самом деле, привело его к определению в качестве религиозных таких философов, как Спиноза и Дидро. «Религия и нравственность: еще недавно, в начале настоящего столетия, самые передовые люди если и отвергали католичество, как это делали энциклопедисты, то никто из них не отвергал того, что религия вообще была и есть необходимое условие для жизни каждого человека. Не говоря о деистах, как... Дидро и Руссо, Вольтер ставил памятник Богу, Робеспьер совершал празднество высшего существа» [ПСС 39, 5].

На самом деле взгляд его предшественников был эпохально иным. Для просветителей не важно было «*на что я могу надеяться*», главное – «*что я могу знать*», чтобы быть свободным, в том числе и от религии любого сорта; для Толстого же самый важный и стержневой вопрос жизни – это «*как спасти душу*», как соединить веру и разум в новое понимание жизни в Боге. При этом балансировать между секуляризмом и религией, просвещением и «толстовством» он мог лишь на пути создания принципиально *иной* религиозной философии, отличной от славянофильских и почвеннических доктрин XIX в., ставшей основой для поисков нового религиозного сознания и нового религиозно-философского учения. «Так что, кроме разумного знания, которое мне прежде представлялось единственным, я был неизбежно приведен к признанию того, что у всего живущего человечества есть еще какое-то другое знание, неразумное – вера, дающая возможность жить. <...>. Вера есть сила жизни <...> искание бога было не рассуждение, но чувство, потому что это искание вытекало не из моего хода мыслей, – оно было даже прямо противоположно им, – но оно вытекало из сердца. Это было чувство *страха, сиротливости, одиночества* (курсив мой. – С. К.) среди всего чужого и надежды на чью-то помощь» [ПСС 23, 27–28].

Таким образом, эпоха Просвещения была чрезвычайно важна и значима для Толстого, но не только своими достижениями в области «здравомыслия» и идеалами природного человека и естественной нравственности, но и как завершающий эпохальный виток рождения новых горизонтов. Просвещение подготовило

(а не уничтожило, как могло бы показаться из его антицерковных и антирелигиозных пассажей) новый взгляд на религиозно-этический и экзистенциальный тип личности в XX в.

ПРИМЕЧАНИЯ

(1) В 90-томном издании Полного собрания сочинений Толстого присутствуют девять ссылок на Д. Дидро. Имя французского просветителя упомянуто в «Войне и мире» [ПСС 12, 312], трижды в статье «Что такое искусство [ПСС 30, 44, 59, 518], в статье «Религия и нравственность» [ПСС 39, 5], в дневниках 1891 г. [ПСС 59, 15] и трижды в двух письмах к Н.Н. Страхову [ПСС 65, 276; ПСС 66, 13].

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Асмус 1957 – *Асмус В.Ф.* Религиозно-философские трактаты Л.Н. Толстого // *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений в 90 т. Т. 23. – М.: Художественная литература, 1957.

Асмус 1971 – *Асмус В.Ф.* Диалектика необходимости и свободы у Спинозы // *Асмус В.Ф.* Избранные философские труды. Т. 2. – М.: МГУ, 1971.

Берлин 2001 – *Берлин И.* Толстой и просвещение // *Берлин И.* История свободы. Россия. – М.: НЛЮ, 2001

Дидро 1986 – *Дидро Д.* Мысли к истолкованию природы // *Дидро Д.* Сочинения в 2 т. Т.1. – М.: Мысль, 1986

Дидро 1986 – *Дидро Д.* О достаточности естественной религии // *Дидро Д.* Сочинения в 2 т. Т.1. – М.: Мысль, 1986.

Длугач 1975 – *Длугач Т.Б.* Дени Дидро. – М.: Мысль, 1975

Климова 2013 – *Климова С.М.* Теоремы разума и аксиомы веры. Спиноза и Толстой // Вопросы философии. 2013. № 6. С. 71–81.

Церковные ведомости 1901 – Церковные ведомости. 24 февраля 1901 г.

Толстой, Страхов 2003 – *Толстой Л.Н., Страхов Н.Н.* Полное собрание переписки в двух томах. – М.; Оттава, 2003

Лунгина 2009 – *Лунгина Д.А.* Современность в Дневниках Серена Керкегора и Льва Толстого // Логос. 2009. № 4–5 (72). С. 43–53.

Мень 1995 – *Мень А., прп.* Пустынь великого ересиарха. Религиозно-философские взгляды Л.Н. Толстого // Вышгород. 1995. № 5–6. С. 108–116.

Паперно 2018 – *Паперно И.* «Кто, Что Я?». Толстой в своих дневниках, письмах трактатах. – М.: НЛЮ, 2018

Спиноза 1957 – *Спиноза Б.* Избранные произведения в 2 т. – М.: Политиздат, 1957.

ПСС – *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений в 90 т. – М.: Художественная литература, 1928–1958 (ссылки даются в квадратных скобках с указанием тома и страницы).

Шульц 2013 – Шульц С.А. Традиции Д. Дидро и готического романа в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей» // Русская литература. 2013. № 1. С. 111–130.

Эйхенбаум 2009 – Эйхенбаум Б.М. Молодой Толстой // Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой: исследования, статьи. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009.

Bozovic 2018 – Bozovic M. Tolstoy and Diderot on Women as “Dangerous Objects” // Cicovacki P., Grek H.N. (Eds.) Tolstoy and Spirituality. – Boston: Academic Studies Press, 2018.

Israel 2001 – Israel J.I. Radical Enlightenment. Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750. – Oxford: Oxford University Press, 2001.

REFERENCES

Asmus V.F. (1957) L.N. Tolstoy's Religious-Philosophical Treatises. In: Tolstoy L.N. *The Complete Collected Works in 90 Volumes* (vol. 23). Moscow: Khudozhestvennaya literatura (in Russian).

Asmus V.F. (1971) Dialectics of Necessity and Freedom in Spinoza's Works. In: Asmus V.F. *Selected Philosophical Works* (vol. 2). Moscow: Moscow State University Pub. (in Russian).

Berlin I. (1960) *Tolstoy and Enlightenment* (Russian translation: Moscow: NLO, 2001).

Bozovic M. (2018) Tolstoy and Diderot on Women as “Dangerous Objects”. In: Cicovacki P. & Grek H.N. (Eds.) *Tolstoy and Spirituality*. Boston: Academic Studies Press.

Diderot D. (1986) *Selected Works*. Moscow: Mysl', 1986 (Russian translation).

Dlugach T. (1975) *Denis Diderot*. Moscow: Mysl', 1975 (in Russian).

Eikhnenbaum B.M. (2009) *Leo Tolstoy: Researches. Articles*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Pub. (in Russian)

Israel J.I. (2001) *Radical Enlightenment. Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750*. Oxford: Oxford University Press.

Klimova S. (2013) The Theorems of Reason and the Axioms of Faith. Spinoza and Tolstoy. *Voprosy filosofii*. 2013. No. 6, pp. 71–81 (in Russian).

Tolstoy L. N. & Strakhov N. N. (2003) *Complete Collection of Correspondence in Two Volumes*. Moscow (in Russian).

Lungina D. (2009) Modernity in the Diaries of Søren Kierkegaard and Leo Tolstoy. *Logos*. 2009. No. 4–5, pp. 43–53 (in Russian).

Men' A. (1995) Deserts of the Great Heresiarch. Religious-Philosophical Views by L. N. Tolstoy. *Vyshgorod*. 1995. No. 5–6, pp.108–116 (in Russian)

Paperno I. (2014) *“Who, What Am I?”: Tolstoy Struggles to Narrate the Self*. Ithaca, NY: Cornell University Press (Russian translation: Moscow: NLO, 2018).

Schultz S.A. (2013) Traditions of D. Diderot and Gothic Novel in Leo Tolstoy’s Novel “Father Sergius”. *Russkaya literatura*. 2013. No. 1, pp. 111–130 (in Russian).

Spinoza B. (1957) *Selected Works in 2 Volumes*. Moscow: Nauka (Russian translation).

Tolstoy L.N. (1928–1958) *Complete Collected Works in 90 Volumes*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura (in Russian).

Reading Russian Philosophy and Max Scheler Together: The Problem of the Other I

Русская философия и Макс Шелер: проблема другого Я

А.А. Чикин

Институт философии РАН, Москва, Россия

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-127-141

Оригинальная исследовательская статья

Аннотация

В статье исследуются параллели между теорией симпатии Макса Шелера и пониманием чужого Я в русской философии. Н.О. Лосский высоко оценивает труд Шелера «Сущность и формы симпатии», но к выводам Шелера относится критически: темой чужой душевной жизни русская философия занималась уже с 80-х гг. XIX в. и с ее точки зрения теория Шелера не может подняться выше уровня заражения эмоциями. Истинная же симпатия возможна, когда Другой уже явлен Я, или, по Лосскому, существует изначальная гносеологическая разница между «переживанием» и «предметом наблюдения». Эта гносеологическая разница важна с двух точек зрения. Во-первых, русская философия подчеркивает в проблеме чужого Я герменевтический аспект – изначальную разделенность и поиски понимания, как это делает В.В. Розанов, который также смещает акцент с общего понимания на понимание индивидуального, конкретного, даже интимного-живого. С.Л. Франк утверждал, что чувство другого человека как предмет интуиции останется лишь пустой оболочкой, верным, но бессмысленным наблюдением, если не будет связано с живым знанием со стороны сочувствующего человека, способностью человека вступать в резонанс с чем-то запредельным собственному. Во-вторых, русская философия в исследовании проблемы чужого Я берет за основу факт изначальной коллективности, множественности сознания. Такой импульс был дан философией С.Н. Трубецкого и развит философией русского неокантианства, например, И.И. Лапшиным, говорившем о человеке-творце, берущем на себя коллективную функцию эксперимента над психикой в целях создания и расширения карты человеческих чувств. Лапшин позитивно настроен в отношении такого развития человеческого знания о психическом. При том, что модель Лапшина близка опасным иллюзиям, таким как культ одной личности, обладающей привилегированным доступом к общему чувству, она исходит из плюрализма сознаний и указывает на сложную процессуальную структуру Я.

Ключевые слова: симпатия, Другой, чужое Я, русская философия, Макс Шелер.

Чикин Александр Александрович – кандидат философских наук, научный сотрудник сектора современной западной философии Института философии РАН.

tchisan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4121-7997>

Для цитирования: Чикин А.А. (2019) Русская философия и Макс Шелер: проблема другого Я // Философские науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 127–141. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-127-141

Reading Russian Philosophy and Max Scheler Together: The Problem of the Other I

A.A. Tchikine

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-127-141

Original research paper

Abstract

The article explores the parallels between the theory of sympathy developed by Max Scheler and the understanding of the foreign I in Russian philosophy. Russian philosophy has been developing the topic of foreign psychic life since the 1880s, and it regards Scheler's theory as unable to raise above the level of emotional contagion. True sympathy is possible, when the Other is already present to the I, or, according to Nikolay Lossky, there is an original gnoseological difference between "the lived" (*perezhivaniye*) and "the observed" (*predmet nablyudeniya*). Russian philosophy emphasizes the hermeneutical aspect of the problem – the original division and the search for understanding, as does Vasily Rozanov, who also shifted the accent from the general to the individual, particular and even intimate. Semyon Frank pointed out that the feelings of another person will only form a shell of meaningless observation, if not connected to the living knowledge through the human ability to resonate with something transcendent. And Russian philosophy assumes the fact of the original collectiveness of consciousness. This is the impulse given to it by the philosophy of Sergei Trubetskoy and developed in the philosophy of Russian neo-Kantianism, with Ivan Lapshin depicting a creative person, taking up the collective function of experimenting over the psyche to create and expand the map of human feelings.

Keywords: sympathy, alterity, the other I, Russian philosophy, Max Scheler.

Alexander Tchikine – Ph.D. in Philosophy, Research Fellow at the Department of Modern Western Philosophy, Institute of Philosophy, Russian Academy of Science.

tchisan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4121-7997>

For citation: Tchikine A.A. (2019) Reading Russian Philosophy and Max Scheler Together: The Problem of the Other I. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 62, no. 2, pp. 127–141. DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-127-141

Introduction

The German term “Einfühlung” (empathy) was introduced by Friedrich Theodor Vischer in his aesthetics to denote the sympathetic ability of the I to posit itself into the external. Citing Hermann Lotze and Johann Gottfried Herder as his forerunners, Vischer offered empathy and aesthetic vision as a new way of the understanding of pieces of art on themselves [see: Perpeet 1971; Schloßberger 2005, 59]. Theodor Lipps started from the aesthetic problem, backed his concept with research of kinaesthesia, extended empathy on understanding of psychic life and thus offered an alternative to the traditional argument from analogy. Criticism of Lipps’ idea by phenomenology gave several variants of intersubjective theory, which, despite its problems, turned out to be consistent enough to influence further research in the humanities and beyond. Max Scheler’s study of sympathy took the phenomenological aspect of the problem into account and showed, on the one hand, that some types of common feeling, usually understood as sympathy, were only superficial, and, on the other hand, that the understanding of foreign psychic life was still possible. Scheler’s concept met some interest in Russia, as Russian thinkers should had appreciated in his work:

- orientation on moral unity, communion;
- renewed religiousness and an answer to the challenge of nihilism;
- description of human condition that is realistic and true to life;
- primacy of love over duty;
- ideas on the spiritual transformation of life.

The nature of human consciousness was one of the main problems in gnoseological and psychological research in the end of the 19th century. Typical of the Russian approach [see: Tikhonova 2010] is the work of prince Sergei Nikolaevich Trubetskoy *On the Nature of Human Consciousness* (1889–1891). The consciousness is described as the “essential manifestation of life” and the “collective function of the humankind” [Trubetskoy 1994, 495] that emerges with the development of the personal element in man and evolves in him into the “cosmic consciousness” [Trubetskoy 1994, 549] unknown to animal. Russian philosophy placed human consciousness in history and at the same time linked it with personality metaphysics and even theology. But in 1892 the manner of considering the problem was radically changed by a neo-Kantian philosopher Alexander Ivanovich Vvedensky.

Following the idea of psychology without metaphysics, Vvedensky formulated his “new psycho-physical law” (first in: [Vvedensky 1892]): “material processes in each and every body always run as if there were nowhere and never any psychic life” [Vvedensky 1996, 217]. All material processes, from which people usually deduce foreign psychic life, are no direct proof of its existence. Intuition of it is problematic because it contradicts the fact that others exist for me exactly as others. Moreover, one can have no direct access to the relation between one’s own psychic life and its physical expressions – one cannot stop living and see what expressions will disappear with it. If we have no experience of psychic life, we can have no knowledge of its existence, but we need to have faith in it as a “device” of moral understanding (1). Vvedensky’s student Ivan Ivanovich Lapshin develops this idea of his. That what is not instantaneously felt in foreign psychic life is filled in by the foreign I as an hypothetical thought construct, and this construct is the more developed the stronger person’s ability of aesthetical impersonation (re-embodiment) in perception of self and others. Lapshin follows a consistent antimetaphysical program and his later work is an example of the phenomenology of moral consciousness and of the research of morality through its logical order that is the only possible variant of moral philosophy.

Creative understanding

Writing in 1922 on the history of philosophy, Lapshin mentions Scheler only as an example of the intuitive solution to the problem of the other I, which he thought to have proven wrong. But in his works

we find motives which are similar to those of Scheler. First, Lapshin declares that the “cognition of foreign psychic life is not only a cognitive but also an affective and volitional process” [Lapshin 1999, 271]. The feeling of love between a mother and her child brings out the child’s strive for sociability, and this strive motivates curiosity for the surrounding world and foreign psychic life. Then, curiosity manifests itself in the ability of impersonation, which reaches its peak in philosophical art as “the cosmic feeling, admiration of the world as a whole” [Lapshin 1999, 290]. So when Lapshin defines the understanding of foreign psychic life through the ability, he links it with the level of human development. Finally, he declares a change, a reversal even, in the direction of psychological investigation. Understanding of foreign psychic life is a complex, collective action of the spiritual level.

In his 1914 article “On Impersonation in Artistic Creation” Lapshin first develops a concept, in his later work formulated as the thesis that “the cognition of foreign psychic life moves not from the parts to the whole... but from the whole to the parts” [Lapshin 1999, 271]. The philosopher notes that an artist makes his heroes act as if they had psychological motivation. But the artist makes that not with the scientific method, which is guided by experience and constructs foreign life as a mechanism, and not intuitively, as if foreign life were primordially known to him with some vital principle. Experiential psychology has no answer to the question of how the artist recreates souls. The autobiographical material provided by creative people is untrustworthy due to possible tricks of their memory, aptitude for “self-composing,” inclination to show themselves in a more favorable light and general artistic reserve or secretiveness. These obstacles to objective research, however, point to artist’s ability of impersonation. And the descriptive psychological research of this capability, according to Lapshin, is able to shed light on the connection between cognition and recreation of the self and the other.

The riddles of artistic character can be traced to childhood. Children have the practical ability “to internally imitate foreign emotions by yielding to the influences of the environment” [Lapshin 1914, 175], which can be also observed in weak-willed adults and forms the basis of the moral feeling of sympathy. In creative people this ability is complemented by artistic inquisitiveness and watchfulness “colored by particular interest to foreign psychic life and accompanied by conscious exercise” [Lapshin 1914, 181]. This exercise includes, among other

things, practical experiments on the psychic life of the self and others, tried by every child as a game but transformed by creative people into thought experiments recreating the foreign I. Artists thus develop the spirit, furthering general, popular understanding of psychic life, which serves the interests of social development in general. In the long run, according to Lapshin, “as human solidarity grows, as democratic tendencies in human society develop, as historical knowledge progresses... the impersonation in art goes ever deeper, it grasps the ever more secret corners of human personality, the darkness of foreign soul” [Lapshin 1914, 258].

One of Lapshin’s conclusions is that the artist is better than the scientist in psychology: the former’s sophisticated ability of impersonation brings in him the talent for “aesthetic autosuggestion,” which helps to convince people, literally contaminating them with feeling. Without logical explanation he can make them feel the “counterfeelings” [Lapshin 1914, 254] of the complex human character. Lapshin’s consistency can be admired. “More often than not, we are afraid to logically develop our thought to its end, anticipating that the final conclusions will offend something very valuable for us” [Lapshin 1900, 819], he says. Developing his thought in a later article “Refutation of Solipsism,” he is not afraid to demolish the metaphysics of morality and proposes to abandon the traditional transcendental subject in favor of “the immanent representation of the pluralism of consciousnesses and of coordination of all spiritual centers under one gnoseological subject” [Lapshin 1924, 66].

Here we should remember the criticism of Scheler from another Russian thinker (2), Georgi Davidovich Gurvich. One of the problems he brings to light is the problem in defining love as an act that “elevates the object loved to the highest degrees of value accessible to it without producing new values itself” [Gurvitch 1949, 138]. However, love is an action and may be understood as freedom in violation of the hierarchy of values that guarantees their potential equality. In Scheler, as Gurvich reads him, a person “finds itself in passive intentional acts, and there is a relation of reciprocal foundation between the being of a person and the acts it accomplishes” [Gurvitch 1949, 140]. This circular reasoning may support the status quo prohibiting the creation of new moral values according to the principle of freedom as creative spontaneity, as, according to Gurvich, “Scheler consents to subordinate the moral conduct of persons to the authoritarianism of some others who have a more clear vision of values” [Gurvitch 1949, 146]. This is

just what Lapshin seems to do. He also uses circular reasoning: the rise of social solidarity develops the ability of impersonation in individual persons, and the ability of impersonation develops social spirituality and solidarity; and he puts faith in artistic creation arising from love as a value in itself and agrees to emotional contamination with no guarantee of moral autonomy but the prospect of social development (which equals the development of life). To guarantee moral autonomy Scheler stops one footstep away from Lapshin's final conclusions and posits something that is not based on phenomenological analysis – “the existence of a monistic order of values, ranked according to a unique principle that is the principle of religious values” [Gurvitch 1949, 96]. On the other hand, Scheler stays true to phenomenology in that he does not make another, further step to the clarification of the ontological status of person, which could answer the question of whether the We exists like the I or the Thou do.

Russian philosophers see the necessity of vitality in the understanding of foreign psychic life and creativity as the essence of this vitality. As Nicolas Berdyaev notes, “Max Scheler defines person as a unity of acts. But each act is a creative act, in it not the past but the new enters the world. Every act in the life of a human person, each lived relation of human to human is a creative spirit” [Berdyaev 1937, 298]. What is this creativity Russians are talking about? What is the paradigm for understanding it? When the German idea of empathy is born from the problems of the figurative art, Russian solutions to the problem of the other I are initially oriented on literature. A vivid example of the hope for solution and its practical application might be the *narodnik* (pro-people) idea that literature, free from artistic interest and expressing the rejection of class identity, could bring the intelligentsia and the people together in the common task of uncovering popular, worldly wisdom and understanding that springs from life itself.

The possibility of such understanding was the central theme for the Russian thinker Vasily Vasilievich Rozanov, starting from his first philosophical work *On Understanding* (1886). Looking into the past, he insists that for its reliable depiction “historians need a gift of artistic understanding of man and life” [Rozanov 1996, 601]. Further in the book he explains what this gift is about. Speaking of creation of forms of life, he puts forward the fiction as a spiritualized life and a way for transformation of life, and among men of letters he distinguishes an “artist-psychologist” [Rozanov 1996, 459], who proceeds not from the

observation of life but from the discord in his own spirit and the “lust for faith” [Rozanov 1996, 462], which force him to practice religious creation in hope of anticipating what potentially exists in spirit and life. Rozanov sees the ideal of such artist in Dostoevsky: “Among men nobody has descended so deep into the soul of men, as the latter [Dostoevsky], and nobody has discovered there so much of the surprisingly new, strange, and unfathomable” [Rozanov 1996, 466]. Dostoevsky also discovered the soul as the coincidence of opposites, which, according to Rozanov, shows the impossibility of philosophical construction of, for example, morality from the self: “The very material is poor, and no matter how wonderfully insightful everything in the construct may be, it will remain only a monument to the greatness of an individual mind and the greatness of the collective weakness in the humankind” [Rozanov 1996, 494]. Any philosophical project should be based on the religious feeling and religion as the manifested primordial idea – “the renewed relation between man and his Creator” [Rozanov 1996, 484].

The work of Rozanov found no positive response and failed in publication. He becomes a literary critic, an opinion journalist, and in this different field he develops the image of Dostoevsky as an understanding psychologist. He writes, “Dostoevsky was the first to speak of life that can beat under the most suffocating forms, of the human dignity persisting under the most impossible conditions” [Rozanov 2013, 47]. Here, in the 1891 article devoted to the legend of the Grand Inquisitor from *The Karamazov Brothers*, he emphasizes his skeptical views on the capabilities of philosophy. Our wisdom and the height of our concepts do not save us from the care for other people, which the man of letters wakes in us, delivering or passing over the art and labor of comprehension that he shares with other people. We find this art and labor, of the “artistic understanding of man and life,” which reminds us of the hermeneutic tradition, in a peculiar development of the late works of Rozanov. The metaphysics of love (3), scandalous books on religion and sex are saturated with the idea of confessional research of further and further concreteness, mundanity even, and, according to an opinion from Shklovsky, marked the end of a paradigm in Russian literature: “Rozanov’s book [*Fallen Leaves*] was a heroic attempt to leave literature, ‘to tell without words, without form,’ and the book turned out to be wonderful, because it created a new literature, a new form” [Shklovsky 1990, 125].

Cogito ergo sumus

As far as the old paradigm is concerned, the first Russian Slavophiles, Ivan Vasilievich Kireevsky and Aleksei Stepanovich Khomyakov, starting from the contemporary German philosophy, wanted to cultivate an original Russian philosophy from the life of the people, and, as Khomyakov insisted, above all based on the people's religious experience. They found it fundamental that the phenomenology of spirit was open and unfinished and they saw that the oppositions of European culture, for example, the opposition of spirit and thingness, could be overcome in Slavic art, science, and religion as the manifestations of Slavic social consciousness (4). Trying to solve the problem of organic or spontaneous order in social life, Khomyakov saw the synthesis of social unity and individual independence in the religious principle of *sobornost* (roughly "communion") – "the free and organic unity whose living principle is the God's grace of mutual love" [Khomyakov 1867, 101]. At the same time, following Berdyaev, one may understand *sobornost* as a new gnoseological principle: "Love is recognized as the principle of cognition, it maintains the cognition of truth... Communion in love, *sobornost*, is the criterion of cognition... the way of cognition, opposite to the Cartesian *cogito ergo sum*. It is not I think, but we think, i.e. the communion in love thinks, and not the thought but the will and love prove my existence" [Berdyaev 2008, 201] (5).

From the Slavofiles through Vladimir Solovyov to Russian intuitivism *sobornost* goes as the principle or ideal of integral knowledge. The central figure in Russian intuitivism, Nikolay Onufrievich Lossky finds that the forerunning tradition in general shares "an inherent acute feeling of reality and resists the tendency to consider the contents of external perceptions as something psychic or subjective" [Lossky 1991, 469]. In this respect, Lossky believes the question of foreign psyche to be solvable within Russian philosophy. But not by finding grounds for the knowledge of the other I. Through the intuition of the external world, the foreign psychic life, together with our own psychic life, is always directly given to us as the special case of such intuition – the object of observation. The solution is the analysis of experiences that give us the unity of the I and the non-I [Lossky 1906, 73f].

This line is taken up by the philosophy of Semyon Lyudvigovich Frank. Developing the concept of the "lived knowledge" in his 1915 work *The Matter of Knowledge*, he gives an ontological twist to the gnoseological principle of *sobornost*. Meditating on the Cartesian *cogito ergo sum*, he notes, that "the great, illuminating meaning of

this formula lies in the fact that in the form of consciousness was revealed the being that is 'given' already not implicitly, not through the awareness of it but absolutely directly – the being that we 'know' precisely, because we ourselves *are* this being" [Frank 1995, 158]. Frank's effort was to return to the "integral science... – no matter what we call it: 'phenomenology,' 'pure logic,' 'first science' or 'ontology'" [Frank 1995, 39] – that will be able to ground the unity of knowledge and its object in lived experience (6), both logically explainable and understandable, and to answer the question of why we seek knowledge as the "revelation of the object to our consciousness as the being existing independently of our cognitive relation to it" [Frank 1995, 37]. The Russian philosopher stated that the living is inaccessible to any knowledge, including the intuitive (7), but it opens itself in communication, which is spiritual interaction possessing the character of primordial self-evidence. The primitive man, the child have a vague form of life, submerged into the life of the kin and nature. But as they get their first knowledge, the necessity of making the experience clear and of "spreading" it as lived knowledge "on all the rest of life requires... ideal actualization of a-temporality..., and... expansion of the experience itself beyond its usual borders" [Frank 1995, 363] (8), which in turn requires the development of spiritual abilities.

In his late book *The Unfathomable*, where Frank applies his ontology to the philosophy of religion, he acknowledges that "philosophical thought, with rare exceptions..., has not yet realized the 'I-thou' relation as a special, primordial form of being" [Frank 1990, 368] (9), which has long been accessible to literature and theater. This form reveals itself to human in its inarticulacy as the "internal structure of reality" [Frank 1990, 372], where the I (person) is the limit and constant definition, and the Thou (phenomenon) is the maintenance of the feeling of reality and constant transcendence (10). The I and the Thou emerge simultaneously as points in reality of the self-constituting unity of the We, uniting them as *coincidentia oppositorum*. This unity finds its "concrete-living" fulfillment as love, which is not a relation of cognition but of "expressive revelation" [Frank 1990, 377], similar to what is given in the revelation of the excessive, transcending, creative flow. Only through the possibility of participating in it the I becomes the I and the Thou becomes the Thou. Failure to understand this was the reason for the insoluble gnoseological problem of knowing the other I. Any attempt to find a way around this failure to get knowledge by analogy or empathy "presuppose... the *notion* of 'foreign psychic life'"

[Frank 1990, 349f] as already known, while the knowing of the Other is not a simple act but an infinity of acts with the Thou always appearing as new and unfathomable, with its existence (self-revelation of the Absolute) preceding the existence of its contents (the concealed I).

Conclusion: two problems

Now we would like to go back to Lossky. When Scheler's *The Nature of Sympathy* appeared in 1913, the Russian intuitivist was writing an article on understanding the psychic life of others for the Russian edition of the international journal *Logos* (published in 1914). Lossky praises Scheler but shows no great enthusiasm. He even finds in Scheler's work two problems, which we can understand in light of the Russian philosophical tradition.

The first and major problem is that "Scheler notes no difference between the contents of consciousness that are lived and the contents that are only observed" [Lossky 1914, 199] and therefore misses the point that the Other will always remain alien to us. Without this gnoseological difference sympathy cannot leave the level of contamination although with a different direction: a person who does not want to be contaminated starts to contaminate with his sympathy, the results of that are most clearly seen in literature.

Russian literature tried to be uniform knowledge, a paradigmatic spiritual practice or instrument of spiritual research, but seen without any metaphysics it shows the openness to the world as experience and can turn understanding into the creation of a great person, charismatic and therefore having an absorbing, devouring power (11). As such, this literature may represent psychology with an agenda that, seeing a person, believes to perceive his actions as having a motive to be intuited and used. Representing then some immanent essence, a psychologist can force into the causal chain of "internal life" of that person. But this leaves it blind to the actual happening, because not everything that manifests in people is there for aesthetic perception, and people are always more than the story. Moreover, if psychology wants to show love as fundamental, it sometimes either does not see, or hides the conflict in the very basis of thinking, whereas it should be recognized that alterity is always alterity, the alterity eludes selfhood, it transcends selfhood and is transcendental. This is why Russian philosophers pointed to the unfathomable and tried to bridge the gap, examples of which are Frank, offering the requirement for "living knowledge" of the intuited object, and Rozanov, searching for the

concrete that supporting the anticipations of a writer-psychologist and thus transforming literature (12).

The second problem Lossky sees in Scheler is his point that “we have immediate perception... of everything happening in the other man but organic sensations, i.e. feelings of sensual character (*sinnliche Gefühle*)” [Lossky 1914, 200]. Feeling can be strictly either alien, or ours, but it has no importance because of the collective character of sympathy and, according to Lossky, “the physical pain of others cannot be lived by me but may enter the horizon of my consciousness as observed” [Lossky 1914, 200], which means that it is always potentially in consciousness as the We, the Subject and the Other divide and mingle the two perspectives in the activity of understanding.

Meant to be an objective science, psychology may deny the Subject’s ability to live the “external” internal life, making the life of the Other objectively inaccessible, as Vvedensky and Lapshin did. We see the same in Scheler’s warning that the mixture of the Subject with the Other brings only false sympathy. When subjectivity is formed, it must remain this way and recognizes body as a barrier, although the respect and love for alterity act at the source of its creativity. Staying pure one stays in the immanent, leaving the solipsism problem unsolved.

Sympathy must include mixture. In Berdyaev we found it as the gnoseological principle of *sobornost*, in Frank it became the basis of ontology, and both philosophers showed that the danger lies in the static understanding, which conceals the fact that the selfhood is dynamic, is at its heart collective and involves others in the process of creating what we see as psychic life. The act-oriented understanding continued in the Soviet times with two examples being the cultural theory of Mikhail Bakhtin and his research into the process of “active understanding” or “living-into” (*vzhivaniye*), where body appears more as a door than a barrier, and the activist line in psychology from Lev Vygotsky to Alexei Leontiev and Sergei Rubinshtein, focusing on the principles on which consciousness is organized as a dynamic sense-producing system, understood through intersubjective relations and activities in which it emerges and develops.

Should we look for Schelerian influences in Russian philosophy? On the one hand, his theory of sympathy agreed well with the aspirations, hopes and search of the mainstream Russian philosophy and more research into the influence of Scheler’s phenomenology on such thinkers as Frank or Bakhtin is definitely required. On the other hand, as we examine the Russian experience in the problem of the other I,

we find there criticism of Scheler's ideas and must acknowledge that they could not take root, and not only because of the turbulent times in which his work on sympathy appeared. Finally, reading Russian philosophy and Max Scheler together sometimes brings the question of whether he showed any interest in what was happening in the East like some of his German contemporaries, although most probably we can speak only of curious parallels. That encourages more general research of this creative meeting with the Other that was in the air in the late 19th to early 20th centuries cultural relations, where we find new perspectives on such interesting questions as the question of how to understand philosophy in light of the spiritual practices of literature, religion or science and their inquiry into the riddle of man.

NOTES

(1) Which also is a metaphysical feeling. For Vvedensky the morally understood "unconditionally valuable purpose" of man signifies that "the Universe as a whole is governed... by the same purpose" [Vvedensky 1901, 131].

(2) More known as a central figure in French sociology of the mid-20th century.

(3) Considered by Helmut Dahm an "astounding anticipation of the late phase in the thought of Max Scheler" [Dahm 1981, 165].

(4) Which thought is also characteristic of Slavic national renaissances, e.g. Slovak.

(5) Compare to Lossky's definition of *sobornost* in Khomyakov's works: "Sobornost is the free union of the church in the task of their communal understanding of the truth and communal search for ways of salvation, it is a union in unanimous love of Christ and godly righteousness" [Lossky 1991, 35].

(6) But unlike Dilthey's "life" as the "fact of consciousness." See: [Ehlen 2012, 115].

(7) "[E]ven an ingenious thinker having intuition of a matter but only of objectively-contemplating kind can, contacting the matter in practical life, "get lost" or feel helpless, because he lacks the lived internal grasp of the matter" [Frank 1995, 362].

(8) On the next page we find a reference to Scheler's *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle*.

(9) With one of the exceptions, according to Frank, being Max Scheler.

(10) The Thou looks at the I, the I feels limitation of freedom, protects the Self, hiding it behind the collective whole, but then finds similarity in the Thou and opens up.

(11) See the controversy between the Russian literature critics Semyon Vengerov and Arkady Gornfeld in their respective articles: [Vengerov 1911] and [Gornfeld 1912].

(12) Rozanov made a great psychologist out of Dostoevsky but in fact discovered him as a writer who was moving to a form of understanding other people that is beyond psychology.

REFERENCES

Berdyayev N. (1937) *Chelovecheskaya lichnost' i sverkhlichnostnye tsennosti* [Human personality and super-personal values]. In: *Sotsial'nye zapiski* [Social proceedings]. Vol. 43. Paris (in Russian).

Berdyayev N. (2008) *Russkaya ideya* [Russian idea]. Saint Petersburg: Azbuka-klassika (in Russian).

Dahm H. (1981) Russian Philosophy: Traditional and Contemporary Accounts. *Studies in Soviet Thought*. Vol. 22, no. 3, pp. 165–173.

Ehlen P. (2012) *Semyon L. Frank: Filosof khristianskogo gumanizma* [Semyon L. Frank: philosopher of Christian humanism]. Moscow (Russian translation).

Frank S.L. (1990) *Nepostizhimoye* [The unfathomable]. In: *Sochineniya* [Works]. Moscow: Pravda (in Russian).

Frank S.L. (1995) *Predmet znaniya. Dusha cheloveka* [The subject of knowledge. The soul of man]. Saint Petersburg (in Russian).

Gornfeld A.G. (1912) *Literatura i geroizm* [Literature and heroism]. In: *O russkikh pisatelyakh* [On Russian writers]. Vol. 1. Saint Petersburg (in Russian).

Gurvitch G. (1949) *Les tendances actuelles de la philosophie allemande: E. Husserl, M. Scheler, E. Lask, M. Heidegger*. Paris: Vrin.

Khomyakov A.S. (1867) *Polnoye sobraniye sochineniy* [The complete collected works]. Vol. 2. Praha (in Russian).

Lapshin I.I. (1900) *O trusosti v myshlenii* [On cowardice in thinking]. *Voprosy filosofii i psikhologii* [The issues of philosophy and psychology]. Vol. 5 (55), pp. 63–127 (in Russian).

Lapshin I.I. (1914) *O perevoploshayemosti v khudozhestvennom tvorchestve* [On dramatic identification in artistic creativity]. In: *Voprosy teorii i psikhologii tvorchestva* [The issues of of theory and psychology of creativity] (vol. 5, part 1, pp. 161–262). Kharkov (in Russian).

Lapshin I.I. (1924) *Oproverzheniye solipsizma* [Refutation of solipsism]. In: *Uchyonyye zapiski Nauchnogo instituta v Prage* [Proceedings of the Scientific institute in Praha]. Vol. 1, no. 1. Praha (in Russian).

Lapshin I.I. (1999) *Filosofiya izobreteniya i izobreteniya v filosofii: Vvedeniye v istoriyu filosofii* [Philosophy of invention and invention in philosophy: Introduction into the history of philosophy]. Moscow: Respublika (in Russian).

Lossky N.O. (1906) *Obosnovaniye intuitivizma* [The grounding of intuitivism]. Saint Petersburg (in Russian).

Lossky N.O. (1991) *Istoriya russkoy filosofii* [History of Russian philosophy]. Moscow: Sovetskiy pisatel' (in Russian).

Perpeet W. (1971). Einfühlungsästhetik. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie. 2. Band (D–F)*. Basel: Schwabe.

Rozanov V.V. (1996) *O ponimanii* [On understanding]. Moscow: Tanais.

Rozanov V.V. (2013) “Legenda o velikom inkvizitore” F.M. Dostoyevskogo [F.M. Dostoevsky’s the Grand Inquisitor]. In: *Sochineniya* [Works]. Vol. 3. Moscow: Progress-Pleyada.

Schloßberger M. (2005) *Die Erfahrung des Anderen. Gefühle im menschlichen Miteinander*. Berlin: Akademie Verlag.

Shklovsky V.B. (1990) *Gamburgskiy shchyot. Stat’i – Vospominaniya – Esse (1914–1933)* [Hamburg reckoning. Papers – Memoirs – Essays (1914–1933)]. Moscow: Sovetskiy pisatel’.

Tikhonova E.V. (2010) Problema “chuzhogo Ya” v russkoy filosofskoprikhologicheskoy mysli [The problem of the “foreign I” in Russian philosophical and psychological thought]. *Veche. Zhurnal russkoy filosofii i kul'tury* [Veche. The journal of Russian philosophy and culture]. Vol. 21, pp. 82–93. Saint Petersburg.

Trubetskoy S.N. (1994) *Sochineniya* [Works]. Moscow.

Vengerov S.A. (1911) Geroicheskiy kharakter russkoy literatury [Heroic nature of Russian literature]. In: *Sochineniya* [Works]. Vol. 1. Saint Petersburg.

Vvedensky A.I. (1892) *O predelakh i priznakakh odushevleniya. Novy psikhofiziologicheskiy zakon v svyazi s voprosom o vozmozhnosti metafiziki Aleksandra Vvedenskogo* [On the limits and signs of animation. New psycho-physiological law in relation to the issue of possibility of Alexander Vvedensky’s metaphysics]. Saint Petersburg.

Vvedensky A.I. (1901) *Filosofskie ocherki* [Philosophical essays]. Saint Petersburg (in Russian).

Vvedensky A.I. (1996) *Stat’i po filosofii* [Papers on philosophy]. Saint Petersburg (in Russian).



НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



Конференции, семинары, круглые столы

Социокультурные и социальноэкономические факторы развития инновационных систем в регионах XIV Всероссийская научно-практическая конференция Тула, 15–17 октября 2018 г.

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-142-147

Обзор конференции

Conference review

15–17 октября 2018 г. в городе-герое Туле прошла XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Социокультурные и социальноэкономические факторы развития инновационных систем в регионах» в рамках межрегиональной программы «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов». Конференция проводилась совместно с Институтом философии РАН, Центром изучения социокультурных изменений (ЦИСИ), Научно-координационным советом «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов» при Секции ФПСПП ООН РАН, Исследовательским комитетом РОС «Социокультурная компаративистика регионов России», Тульским государственным педагогическим университетом им. Л.Н. Толстого, Тульским социологическим центром при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-011-20051).

XIV конференция в Туле открыла новый этап в комплексном изучении процессов социокультурной и социальноэкономической модернизации регионов, заключающийся в актуализации изучения региональных инновационных систем (РИС) как первичного уровня российской национальной инновационной системы (НИС).

В конференции приняли участие 71 человек из 20 регионов России, а также из Беларуси, Казахстана и Узбекистана. Впервые внимание участников было сосредоточено на проблемах социокультурной эволюции не только регионов, но и местных сообществ (муниципальных образований).

Ежегодные научно-практические конференции по программе «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов» с 2005 г. проходили в научных организациях Москвы, Тюмени, Курска, Чебоксар, Смоленска, Ульяновска, Казани, Уфы, Вологды, Перми, Омска, Самары, Тольятти.

Открывая пленарное заседание, председатель оргкомитета форума, проректор по научно-исследовательской работе ТГПУ им. Л.Н. Толстого **К.А. Подрезов** отметил, что университету приятно принимать на тульской земле конференцию, имеющую такую длительную историю, подчеркнул важность запланированных к обсуждению тем с учетом огромного внимания, уделяемого сегодня социально-экономическим и социокультурным аспектам при составлении программ инновационного развития регионов страны, и пожелал успеха участникам конференции.

Пленарное заседание «Общие проблемы развития инновационных систем в регионах России» открыла доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник Института философии РАН **Л.А. Беляева** с докладом «Качество жизни в постиндустриальном обществе: ориентиры для России», в котором было расширено понятие качества жизни как целевого ориентира инновационной модернизации путем включения жизненно значимых для каждого человека экзистенциальных характеристик качества жизни. Сниженные показатели этих характеристик в России были продемонстрированы в сравнении с европейскими странами – как теми, которые вступили в постиндустриальную стадию развития, так и более близкими России по уровню развития восточно-европейскими странами. Проанализировав данные Европейского социального исследования (ESS), докладчик показала, что в России недостаточно использованы возможности для свободы выбора и самореализации индивида в личном и общественном пространстве. Расширение этих возможностей необходимо для перехода к инновационному развитию с более полным использованием человеческого потенциала страны.

В докладе члена-корреспондента РАН, главного научного сотрудника, руководителя Центра изучения социокультурных изменений Института философии РАН, председателя Научно-координационного совета Секции ФПСПП ООН РАН **Н.И. Лапина** было показано, что для достижения достойного качества жизни населения России и актуализации экономических и социокультурных преимуществ регионов необходимо развивать

локальные, т.е. региональные, инновационные системы (РИС), центральным элементом которых является фирма (предприятие). Возможность поиска эффективного баланса взаимодействия органов государства и фирм была продемонстрирована на примере модели эмпирического исследования и интерпретации его результатов. Докладчик отметил, что в этом процессе необходима координация деятельности РИС с функционированием общероссийской системы, настройка РИС на эффективную реализацию федеральных целевых программ в регионах. Обоснован вывод, что в целом России предстоит качественно новый этап трансформации. В контексте больших вызовов, глобальных и внутренних, нашей стране необходимо перейти от «гибридно-реверсивного транзита» к рефлексивному инновационному саморазвитию в соответствии с базовыми ценностями населения России и идеалами справедливости, реального гуманизма.

Возрастающий интерес к региональному аспекту национальной инновационной системы, по мнению кандидата экономических наук, доцента кафедры экономики и корпоративного управления Чебоксарского филиала РАНХиГС при Президенте РФ **В.Т. Тарасова**, обуславливает актуальность анализа факторов, которые определяют эффективность функционирования региональных инновационных систем, их структуру и интенсивность взаимодействия в зависимости от этапа модернизации, на котором находится тот или иной регион.

Совместный доклад доктора технических наук, профессора, заведующего кафедрой экономики и управления ТГПУ им. Л.Н. Толстого **Л.Е. Басовского** и кандидата экономических наук, доцента кафедры экономики и управления ТГПУ им. Л.Н. Толстого **Е.Н. Басовской** «Региональные инновационные системы: анализ взаимодействия факторов» был посвящен совершенствованию теории долгосрочного технико-экономического развития. Было показано, что для этого необходимо идентифицировать новые факторы экономического роста, в том числе связанные с человеческим капиталом, наукой и инновациями, институциональные, социальные, этнические переменные, параметры государственной политики.

Доктор политических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического университета **Н.В. Дергунова** рассмотрела инвестиционную политику как механизм управления инновациями в регионе, показала этапы, механизмы, результаты инве-

стиционной политики губернатора и правительства Ульяновской области. Было убедительно продемонстрировано недостаточное влияние этой политики на процесс формирования региональной инновационной системы, ее институтов и структурных элементов, на создание условий для развития венчурного бизнеса.

В докладе кандидата социологических наук, доцента Санкт-Петербургского государственного университета **Р.Х. Салахутдиновой** «Особенности инновационной политики Ленинградской области как приграничного региона: современные проблемы и перспективы» было показано, что в области существует значительный дефицит квалифицированных трудовых ресурсов для инновационной экономики, прежде всего рабочих и инженерных специальностей. Этот факт обуславливает необходимость разработки и реализации комплекса мер и мероприятий для подготовки и трудоустройства кадров, особенно молодежи, в рамках формируемой инновационной экономики Ленинградской области.

В выступлении доктора философских наук, профессора, заведующего кафедрой социологии Курского государственного университета **Е.А. Козай** акцентировалось внимание на дезактуализации стратегий регионального развития, разработанных в первом десятилетии нового века, и необходимости разработки стратегий, соответствующих новым реалиям. Также в докладе было указано на важность при построении новых стратегий регионального развития максимального учета социокультурных условий, определения соответствующих приоритетов и конкурентных преимуществ развития, соблюдения принципа преемственности стратегий, тщательной проработки вопроса о субъекте стратегического развития.

Доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой математических методов, информационных технологий и систем управления в экономике Тюменского государственного университета **Г.Ф. Ромашкина** и доктор социологических наук, профессор, начальник научно-исследовательского центра Тюменского государственного университета **В.А. Давыденко** рассказали о своем регионе – Тюменской области как полигоне инновационных управленческих практик. Здесь был создан уникальный механизм управленческого и финансового функционирования сложносоставного субъекта РФ, действующий на основе договоренности элит о распределении полномочий, что позволило сохранить единую социальную ткань региона и развивать соци-

альную сферу, повышать уровень и качество жизни населения. Инновационные управленческие решения содействовали росту инвестиций, вводу в действие промышленных предприятий в регионе, создали институциональные условия для экономического роста. Вместе с тем было отмечено, что инновационные действия элит в этом регионе находятся в сильной зависимости от наличия нефтегазовой ренты.

Кандидат философских наук, доцент, генеральный директор Тульского социологического центра, старший научный сотрудник Центра региональных исторических исследований Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого **В.И. Мосин** в своем докладе обратил внимание на деятельность органов территориального общественного самоуправления (ТОС), которые помогают гражданам влиять на социокультурную ситуацию в регионе. Инновационные практики ТОС содействуют становлению таких институтов гражданского общества, которые способные решать вопросы местного значения для улучшения среды обитания и качества жизни жителей региона. Докладчик отметил, что в Тульской области такая работа ведется более десяти лет и получены хорошие результаты, которые требуют закрепления путем кадрового обеспечения этой деятельности.

В докладе доктора экономических наук, доцента, директора Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Вологодский научный центр РАН» **А.А. Шабуновой** рассмотрена практика социальных инноваций в РФ, в том числе в Вологодской области. Было выявлено, что инициативы социальных нововведений принадлежат, как правило, государству, тогда как в западных странах они выдвигаются «снизу», что свидетельствует о зрелости гражданского общества. Задача в современных условиях заключается в том, чтобы сформировать благоприятную институциональную среду для развития социальных инноваций, и для ее решения необходимо содействовать интеграции ресурсов государства, бизнеса и гражданского общества.

На двух секционных заседаниях и на круглых столах были рассмотрены проблемы развития инновационных систем в России, в ее регионах и местных сообществах на новом этапе их социокультурной эволюции, обобщен опыт и конкретизированы методы выявления инновационного потенциала исследовательских организаций и экономических субъектов регионов.

Рассмотрены также следующие комплексы проблем:

- региональные инновационные системы как способ саморазвития российских регионов;
- анализ и взаимодействие факторов развития региональных инновационных систем;
- создание системы эффективной деятельности территориального общественного самоуправления в целях социокультурного развития региона;
- проблема идентификации факторов инновационного развития экономики регионов России;
- наука как фактор инновационного развития региона;
- мировоззренческие основы инноваций;
- формирование инфраструктуры инновационной деятельности в регионах.

По результатам конференции представлены и опубликованы 56 докладов в сборнике «Социокультурные и социальноэкономические факторы развития инновационных систем в регионах»¹.

На заседании Научно-координационного совета «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов» Секции философии, политологии, социологии, психологии, права Отделения общественных наук РАН 17 октября участники конференции подвели ее итоги, приняли резолюцию, в которой поддерживали предложение о проведении в 2019 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета следующей, XV конференции, посвященной проблемам инновационной активности молодежи.

В.И. МОСИН
координатор конференции,
заместитель председателя программного комитета,
генеральный директор Тульского социологического центра,
старший научный сотрудник
Центра региональных исторических исследований
Тульского государственного педагогического университета
им. Л.Н. Толстого,
кандидат философских наук, доцент

¹ Социокультурные и социальноэкономические факторы развития инновационных систем в регионах: Сб. докладов участников XIV Всерос. науч.-практ. конф. по программе «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов» (15–17 октября 2018 г., Тула) / сост. и общ. ред. Н.И. Лапин, В.И. Мосин. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2018. – 419 с.

Memoria

**Вячеслав Семенович Степин
и белорусская философская традиция**

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-148-152

Personalia

Философия, как известно, относится к предельно общим формам человеческих знаний и представлений, создаваемым столетиями различными народами и культурами. Можно сказать, это общечеловеческое знание, содержащее большую долю универсальных значений, норм и идеалов. Между тем в системе этой универсальности всегда присутствует конкретный субъект – источник философской мудрости, идеи, концепции, сформировавшийся в конкретной стране, впитавший посредством определенных механизмов трансляции воспитательного, образовательного, научно-исследовательского опыта интеллектуальные традиции этой страны.

В такой постановке вопроса мы выходим на проблему возможности и действительности национальной философии. Есть разные подходы к пониманию данной проблемы. Нередко постулируется тот факт, что в случае с национальной философией следует всегда уточнять, о чем идет речь: о философии страны-нации или о философии в этой стране (т.е., к примеру, можно различать философию Китая и философию в Китае, русскую философию и философию в России и т.д.). Все это верно, так можно и так следует ставить вопрос. Философия в стране видится всегда шире, чем национальная философия этой страны. Различия в данном случае обусловлены скорее предметом и методологией исследования. Но если принимать во внимание более важный аргумент, а именно вопрос о субъекте философствования, его непосредственной причастности к конкретной национальной культуре, школе, его вкладу в интеллектуальную копилку этой культуры, тогда граница между национальной философией страны и философией в этой стране становится условной.

Как через призму сказанного взглянуть на фигуру и творчество В.С. Степина – человека, который родился в России, образование получил в Беларуси, здесь же сформировался как ученый-исследователь, автор ряда оригинальных философских концепций и, наконец, – что может быть самое важное в этом вопросе – стал основателем Минской философско-методологической школы? Были ли и будут ли фигуры подобной величины в белорусской философской традиции – вопрос пока, скорее, риторический. Одно можно сказать, что в данную тра-

дицию, в ее узнаваемость и признаваемость в мире В.С. Степин внес огромный вклад.

Полагаю, что не менее значимый вклад Вячеслав Семенович внес и в российскую философию, и в этом смысле его по праву следует считать белорусско-российским философом, как это нередко отмечается в различного рода энциклопедиях и справочниках. Более того, можно даже сказать, что это наш отечественный мыслитель, который одинаково дорог на всем постсоветском пространстве и, конечно, за его пределами. Это бесспорная истина. Но в мою задачу входит освещение феномена В.С. Степина именно под белорусским углом зрения, точнее – под углом зрения белорусской академической философии.

В конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. благодаря инициативности В.С. Степина заметно активизировались творческие контакты сотрудников руководимой им кафедры философии гуманитарных факультетов Белгосуниверситета и Института философии и права Академии наук БССР. Многие молодые философы института стали постоянными участниками его межкафедрального семинара по проблемам философии и методологии науки. Тем самым существенно расширилось (наряду со ставшей уже традиционной для В.С. Степина аудиторией белорусских академических физиков) сообщество исследователей, заинтересованно воспринимавших философско-методологические идеи В.С. Степина, а также регулярно выступавших на семинаре видных российских философов А.П. Огурцова, Э.М. Чудинова, В.А. Лекторского, В.В. Чешева и др.

В 80-е гг. достаточно продуктивно функционировала централизованно созданная система философских (методологических) семинаров научных академических учреждений и вузов Беларуси. В частности, заметным явлением философской активности ученых и преподавателей были межинститутские итоговые конференции. В первой половине 80-х гг. при непосредственном участии В.С. Степина в Академии наук БССР был проведен цикл такого рода конференций по философско-методологическим проблемам взаимодействия общественных, естественных и технических наук. При обсуждении философских, теоретико-концептуальных и социогуманитарных аспектов этих процессов необычайно свежо и с большим интересом были восприняты идеи В.С. Степина о структуре научных теорий и их динамике в классической и неклассической науке, особенностях применения генетически-конструктивного метода в исследованиях, специфике механизмов функционирования системы предпосылочного знания (научной картины исследуемой реальности, идеалов и норм научного исследования, философских оснований науки) и других проблемах, которые были на переднем плане его творческих поисков в минский период. Содержание степинского раздела «Методологический анализ науки и его роль в современном научном исследовании» в опублико-

ванной по итогам проведенных конференций коллективной монографии «Философско-методологические проблемы взаимодействия наук» (Минск, 1985) чрезвычайно актуально и в настоящее время, поскольку дает прочный ориентир для адекватного осмысления места и роли особого рода исследований на стыке философии и специальных наук, «направленных на постоянную разработку методологических регулятивов конкретного научного поиска».

Мое первое знакомство с Вячеславом Семеновичем произошло в 1983 г. Имея высшее физико-математическое образование, я поступил в аспирантуру Института философии и права Академии наук БССР. Самый трудный вопрос для любого аспиранта – это выбор темы диссертационного исследования. Если повезет в этом деле, если есть научная школа, ведутся исследования по избранному направлению, то своевременная подготовка и защита диссертации, как правило, гарантированы. С учетом имеющегося базового образования мне, естественно, ближе всего на тот момент была специализация в области философских вопросов естествознания. Благо, это направление, тесно сопряженное с более широким спектром вопросов философии и методологии науки, активно развивалось в 60-х – 80-х гг. XX в. в советской философии, в т.ч. и в БССР. Причин этому было несколько, но главная из них заключалась в том, что состояться как философ исследователь мог преимущественно в этой сфере, поскольку из всех разделов философского знания она меньше других была идеологизирована и подвержена политико-партийной цензуре. Другим фактором интереса к этому направлению можно считать то, что природа, глубинная онтология философского знания не может быть постигнута вне обращения к фундаментальным принципам и законам организации мира, что в большинстве случаев требует знания определенных естественнонаучных норм и закономерностей, логико-математической аналитики. Может быть, именно по этой причине В.С. Степин параллельно с философией занимался углубленным изучением физики и на примере явлений и закономерностей физики обосновал ряд своих неординарных философских концепций.

Так вот, возвращаясь к своим аспирантским годам, я вспоминаю, как многие сотрудники Института философии и права АН БССР, включая и моего официального научного руководителя – тогда члена-корреспондента АН БССР – Д.И. Широканова, настоятельно рекомендовали мне изучить работы В.С. Степина. Я, конечно же, последовал этим советам, более того, мне захотелось встретиться и поговорить с Вячеславом Семеновичем.

Организовать встречу с В.С. Степиным оказалось не так уж и сложно. Подтвердилось мнение многих моих коллег о том, что он был достаточно открытым для общения человеком и очень интересным собеседником. Опуская многие детали, могу сказать, что этот раз-

говор состоялся и оказался очень важным и полезным для меня, а главное — он утвердил во мне представление о том, что философия не такая уж непонятная и загадочная наука, что в ней есть место вполне конкретным и рациональным вещам, к коим можно отнестись и логику обоснования динамики научного знания, что в конце концов и сформировало сферу моих научных интересов в 80–90-е гг. XX в.

Позже пришлось совмещать научно-исследовательскую работу с научно-организационной в должности ученого секретаря, заместителя директора по научной работе Института философии и права белорусской Академии наук, затем — директора уже Института философии Национальной академии наук Беларуси. Вячеслав Семенович в этот период перелистнул новую, московскую страницу своей научной биографии, став сначала директором Института истории естествознания и техники АН СССР, а через год возглавив ведущее философское учреждение Советского Союза — Институт философии АН СССР. Все последующие встречи с В.С. Степиным, будь то в Минске или в Москве, были для меня очень важными, интересными, нередко волнующими, но всегда конструктивными и полезными. Приезжая в Москву, в Институт философии, я точно знал, что здесь можно найти поддержку или совет не только выдающегося философа, но и земляка — создателя Минской философско-методологической школы, внесшего огромный вклад в развитие белорусской философской мысли.

Точно так же большим событием не только для меня, но и для всего белорусского научного сообщества становился приезд в Минск философа В.С. Степина. Отдельно хочу отметить визит в Институт философии НАН Беларуси в 2011 г. большой делегации российских ученых во главе, естественно, с нашим земляком, в составе которой были такие выдающиеся мыслители, как А.А. Гусейнов, В.А. Лекторский, Б.И. Пружинин, другие известные философы. Визит был очень насыщенным, он был приурочен к 80-летию юбилею Института философии НАН Беларуси. Состоялась международная научная конференция, ряд секций и круглых столов. В программе юбилейных научных мероприятий значилась вечерняя публичная лекция академика В.С. Степина. Несмотря на интенсивный график дневных мероприятий, на лекцию В.С. Степина пришло огромное количество людей — не только философов, и не только из Беларуси. Вспоминаю искренний интерес к этой лекции со стороны первого заместителя главы Администрации Президента Республики Беларусь профессора А.М. Радькова, который позже попросил сделать ему распечатку лекции, поскольку очень ценил творчество В.С. Степина. Не могу не воспроизвести здесь замечательные слова, которые венчали лекцию: «Предпосылки для нового типа цивилизационного развития будут созданы в том случае, если удастся на теоретическом уровне решить накопившиеся противоречия и выявить точки роста новых базовых ценностей в трех сферах обще-

ственной жизни: научно-технической, производственно-экономической и социально-политической. Сделать это – задача философии. И когда названные предпосылки будут выявлены, мы сможем заявить, что философия превратилась из теоретической науки в практическую. На этом позвольте завершить свою лекцию».

В.С. Степин успешно завершил тогда свою лекцию в Институте философии НАН Беларуси. Никто из присутствовавших не мог, естественно, предположить, что для последующего творчества выдающегося ученого оставалось всего лишь семь лет.

Последний свой визит в Институт философии и Национальную академию наук Беларуси Вячеслав Семенович посвятил организации и проведению Первого белорусского философского конгресса в октябре 2017 г. Его выступление на пленарном заседании конгресса, как и та публичная лекция 2011 г., как все его творчество, останутся вечными маяками не только белорусской философской мысли, но всего интеллектуального пространства человечества.

*А.А. ЛАЗАРЕВИЧ,
директор Института философии НАН Беларуси,
доктор Honoris Causa
Института континентальной философии (Германия),
кандидат философских наук, доцент*

**Наша гордость, слава и пример
для жизни и творчества**

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-153-155

Personalia

Весной прошлого года (3 апреля 2018 г.) Вячеслав Семенович приехал в очередной раз в г. Минск. Здесь, в родном для него Белорусском государственном университете, состоялась презентация его новой книги «Человек. Деятельность. Культура», изданной в серии «Почетные доктора Университета (СПбГУП)» в 2018 г. На презентации присутствовали приехавшие с ним гости – ректор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов А.С. Запесоцкий, шеф-редактор журнала «Философские науки» Х.Э. Мариносян, профессора, преподаватели, научные работники Университета и научных учреждений г. Минска, студенты и аспиранты факультета Философии и социальных наук БГУ.

В.С. Степин выглядел несколько похудевшим, хотя он никогда не был полным. Но мыслил и говорил он как всегда четко и ясно, с проблесками юмора и, конечно, никому не могло прийти в голову, что это прощальный визит. Как отметил член-корреспондент НАН Беларуси А.Н. Данилов, «Вячеслав Семенович всегда помнил о малой родине, которой считал столицу Беларуси – Минск. Фактически все годы работы в Москве он никогда не терял связи со своей Alma mater, оставаясь представителем белорусской науки в Российской академии наук и Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова». Презентация прошла на высшем уровне, Степин шутил, с кем-то спорил, подписывал свою книгу – бесценный дар – всем выступающим коллегам, библиотеке факультета. Сегодня, перечитывая еще раз подаренную мне книгу, я понимаю, что это фактически интеллектуальная биография автора, по примеру специально написанных биографий такими философами, как Д. Юм, Г. Спенсер или социолог Т. Парсонс и другие. В ней мы видим не только великого современного ученого, философа и педагога, но и человека, которому ничего не чуждо. Выступая на презентации, профессор А.С. Запесоцкий сказал: «Вячеслав Семенович Степин в моем восприятии – инопланетянин. Хотя не исключаю, что речь идет о космическом разуме, облюбовавшем для себя земную оболочку». Мне же кажется, что В.С. Степин похож на героя «Алхимика» Пауло Коэльо, который понял таинственную силу, указывающую человеку, как воплотить свою судьбу, и сделал вывод: «На этой планете существует одна великая истина: когда ты по-настоящему чего-нибудь желаешь, ты достигнешь этого, ведь такое желание зародилось в душе Вселен-

ной. И это и есть твое предназначение на Земле. И только когда человек осознает, что достоин того, за что он так страстно боролся (т.е. своей мечты. – С. III), он становится орудием в руках Господа, и ему открывается смысл его пребывания здесь, на Земле». О том, что Степин так думал, жил и творил можно судить по заключительным словам его бесед с профессором И.Т. Касавиным, которые были его девизом: «Важно, чтобы работа не прекращалась».

Человеческие качества проявляются, прежде всего, в преодолении терний по пути к звездам, по отношению к людям, по личной скромности и т.д. В книге Вячеслав Семенович коротко описывает одно из выпавших на его долю испытаний. В 1968 г. во время «пражских событий» он в узком кругу высказал свою позицию по этому поводу: «Я считал идею “социализма с человеческим лицом” чрезвычайно важной и осуждал ее подавление силовыми методами» (С. 657). Об этих суждениях донесли куда следовало, возможно, кто-то сделал запись на диктофон. «Меня исключили из партии и после этого заведующий кафедрой, на которой я работал, потребовал, чтобы я написал заявление об увольнении. Речь шла об утрате профессии». Спасла поддержка настоящих друзей и студенчества, для которых Вячеслав Семенович стал настоящим кумиром. Вскоре Степина со строгим выговором восстановили в партии. Но шрам на сердце от персонального дела, а еще больше – от предательства некоторых близких товарищей, остался на всю жизнь. Возможно, В.С. Степин знал или догадывался, кто «стукнул» на него, но об этом даже не упоминал. Забыл и простил, по-христиански. Комментируя эту ситуацию, он замечает: «Все обошлось. Хотя психологически я пережил несколько таких состояний, когда научные занятия оказывались своеобразным антистрессорным фактором». В своей книге В.С. Степин называет десятки имен, но ни о ком он не отзывался негативно. Догматизм своих преподавателей философии он оправдывает тем, что «время было такое». Самые высокие оценки он дает тем, кто стимулировал его творческий поиск: Г.П. Щедровицкому, Э.Г. Юдину, В.А. Смирнову, Б.С. Грязнову, Э.М. Чудинову и другим. В высшей степени примечательно мудрое обобщение Степина: «В каждом из нас в той или иной степени переплетаются и честолюбивые замыслы, и понимание самоценности научных результатов, и любопытство к тому, как устроен тот или иной изучаемый нами объект. Стимулы для научных занятий многообразны, как многообразны человеческие интересы и мотивации» (С. 659).

Страницы, посвященные дружбе с Львом Митрофановичем Томильчиком, можно принять как исключительный пример творческого сотрудничества и дружбы на всю жизнь. Мне запомнилось выступление Л.М. Томильчика, тогда уже доктора физ.-мат. наук, на защите докторской диссертации Степина; известна их совместная

монография «Практическая природа познания и методологические проблемы современной физики», а также многие доклады на конференциях. Их отношения можно рассматривать как образец сотрудничества естествоиспытателя с гуманитарием, физика с философом в форме человеческой дружбы, доверия и взаимопонимания. Мы склоняем голову перед жизненным подвигом и памятью нашего великого учителя и друга.

*С.А. ШАВЕЛЬ,
главный научный сотрудник
Института социологии НАН Беларуси,
доктор социологических наук, профессор*

Интеллектуальная звезда мирового масштаба

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-156-157

Personalia

*Какой светильник разума угас!
Какое сердце биться перестало!*

На небосклоне отечественной философии закатилась интеллектуальная звезда мирового масштаба, имя которой В.С. Степин.

Он бесшумными шагами вступил на путь истории, полагая, что любящая гуманитарная наука является исторической. Однако считая, что в науке не бывает широкой столбовой дороги и только тот, как отмечал К. Маркс, кто карабкается по ее тернистой дороге, может достигнуть вершины интеллектуального поиска, сразу принялся изучать азы физической науки. Это позволило ему в совершенстве овладеть знаниями в данной области знания и применить их к теоретическому знанию, обосновав основные этапы становления научной теории. В отечественной философии это была одна из первых работ, положивших начало разработке и обоснованию идеалов и норм науки.

Мое близкое знакомство с Вячеславом Семеновичем состоялось в 1975 г., когда он был принят на работу в БГУ. Без преувеличения следует сказать, что всех, кто впервые встречался с ним, поражала простота, душевная, застенчивая улыбка и интеллектуальная мощь этого человека. Вячеслав Семенович внимательно выслушивал собеседника и сразу вступал с ним в разговор, незаметно вовлекая его в сократовский спор с целью выяснения сущности излагаемого вопроса. Он не пытался подобно Сократу, обнаружить незнание собеседником предмета, а сразу постепенно давал собственную интерпретацию. Такого рода прием сразу воодушевлял собеседника, который ощущал прилив творческой энергии.

Вячеслав Семенович был человеком большой эрудиции и широких интересов. Он никогда не замыкался в рамках одной области исследований, но интересовался знаниями из различных отраслей науки. Это позволило ему разработать целый комплекс научных и социальных проблем.

Остро предощущая перемены, происходящие в жизни современного общества, он сформулировал многие опережающие идеи в прогнозировании будущего. В частности, это касается дальнейшего развития биосферы, которая выступает не только как среда обитания и поле для преобразующей деятельности человека, а является единым целостным организмом, в который вложено человечество в качестве подсистемы. Именно поэтому сохранение биосферы есть сохранение человечества, которое всей «своей плотью и кровью» принадлежит ей. В своих рабо-

тах В.С. Степин обозначил фундаментальные индикаторы глобального антропологического кризиса, неоднократно подчеркивая, что кризис обостряется и потому необходимы срочные меры по его преодолению. Среди такого рода первоочередных мер – изменение сложившейся системы ценностей, которое означает переход от техногенной цивилизации к новому типу цивилизационного развития.

Трудно перечислить комплекс основополагающих проблем, решение которых было титанически осуществлено в работах В.С. Степина. Это разработка современной научной картины физической и социальной реальности, исследование типов цивилизационного развития, вопросов человеческого познания и культуры, анализ науки в ее социокультурном измерении и эволюции типов научной рациональности, анализ философии как самосознания культуры, соотношения науки и религии и многие другие проблемы философского знания.

В.С. Степин уделял особое внимание редактированию научных работ, ненавязчиво выявляя отдельные погрешности в представляемых статьях, он выступал как строгий и объективный исследователь, далекий от догматизма, скрупулезно оценивая результаты научного познания. Он был блестящим полемистом, однако не допускал критиканства и «уничижительной» критики своих идейных оппонентов.

В 1982 г. состоялась защита моей диссертации на тему «Философско-методологический анализ взаимосвязи устойчивости и развития биосферы». В качестве официального оппонента выступил Вячеслав Семенович, который дал весьма содержательный и объективный анализ, хотя он непосредственно не занимался проблемами эволюционной биологии. Это свидетельствует об исключительной разносторонности интересов Вячеслава Семеновича, который прекрасно разбирался во многих областях науки. Такова уж судьба гениев, в какую область науки они попадали, они всегда оказывались на вершине творчества.

Позднее мне приходилось неоднократно встречаться с Вячеславом Семеновичем. Мы обсуждали с ним многие вопросы, касающиеся будущего человечества, его дальнейшей судьбы в этом противоречивом мире, чтобы по-новому осветить лабиринты научного поиска.

В.С. Степин воспитал целую плеяду талантливых учеников, которые продолжают разрабатывать его идеи. Он положил начало новому направлению в современной философии, которое именуется Минская школа.

*П.А. ВОДОПЬЯНОВ,
профессор кафедры философии и права
Белорусского государственного технологического университета,
член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси,
доктор философских наук, профессор*

Масштаб личности

DOI: 10.30727/0235-1188-2019-62-2-158-159

Personalia

Вячеслав Семенович Степин... О нем будут писать и как об ученом (мыслителе, философе, методологе естествознания), и как об организаторе науки, и как об учителе, и как о человеке... И главное, что всегда будет выходить на передний план, – это то, что во всех своих проявлениях он был удивительно цельным и удивительно масштабным.

Масштаб личности: ученый – великий, организатор науки – выдающийся, учитель – от Бога, Человек – с большой буквы. За что бы он ни брался, что бы он ни делал, – все получалось полновесно значительным и универсально значимым. Вся его жизнь – от начала и, увы, до свершившегося конца – цельное и целостное явление, изменяемое категориями мирового масштаба.

Он сформировался и реализовал себя как философ в Беларуси, в полной мере проявил себя как организатор науки в России. Это так, но измерять значимость его свершений можно и должно сугубо в контексте мировой историко-философской традиции. В.С. Степин – философ, действительно, мирового масштаба: его концепция развития научной теории вошла в золотой фонд всемирной философии, и современная методология немыслима без таких имен, как Т. Кун, К. Поппер, В.С. Степин.

Его организаторские способности – где бы он ни работал: в Минске ли, в Москве ли, – заставляли пространство вокруг него кипеть энтузиазмом творческого поиска, формировали научную среду высокой степени креативности.

Это проявилось и в формировании Минской методологической школы, и в работе академического Института истории естествознания и техники в Москве, и в радикальной трансформации Института философии РАН, его переходе к демократическим принципам руководства наукой, и в работе Российского философского общества, и в реализации плодотворных международных взаимодействий в сфере научных исследований.

Наука – явление, развивающееся вне узких рамок национальных границ, и академик В.С. Степин всегда был тем центром, к которому тянулись и вокруг которого сплетались наиболее актуальные векторы научного поиска. И он обладал удивительной способностью создавать на этой основе конкретные и воистину масштабные исследовательские проекты, осуществление которых приводило к реальным научным результатам, существенно продвигающим вперед современную философию.

Это всегда было так, хотя его работа – и в Минске, и отчасти в Москве – пришлась на непростой исторический отрезок в развитии науки: это и время советской идеологизации научных исследований, когда были существенно затруднены не только международные науч-

ные контакты, но и доступ к современной зарубежной литературе, и перестроечный период, связанный с финансовыми проблемами реализации научных проектов. Однако, как бы ни складывались внешние обстоятельства, В.С. Степин всегда находил возможность не только самому быть на острие мирового научного поиска, но и вести за собой других: он умел ставить именно те проблемы, через решение которых пролегали магистральные пути развития современной философии; он умел создавать такие проекты, которые всегда находили поддержку; он всегда умел вдохновлять окружающих его ученых на самоотверженный научный поиск.

И если говорить о Вячеславе Семеновиче как об учителе, то он оставил после себя не просто учеников – он создал когорту единомышленников, которые продолжают его дело, развивая заложенные им традиции – традиции как содержательные, касающиеся развития намеченных им научных направлений и поставленных им философско-методологических проблем, так и традиции нравственные, фундирующие внутринаучные коммуникации принципами высокой морали.

Всё это осталось. Осталось как научное наследие академика В.С. Степина, причем наследие живое, развивающееся и прирастающее достижениями его соратников и учеников.

Но сколь же многое ушло, ушло невозвратно, оставив после себя боль в наших сердцах...

Не будет больше его новых публикаций, каждая из которых задавала новое видение казалось бы вечных философских проблем, инспирируя на новые исследования и новые раздумья, чреватые новыми научными открытиями...

Не будет больше его блистательных докладов, после которых ход конференций неизменно вспыхивал новыми красками, новыми мыслями, проблемами, дебатами, направлениями...

Не будет больше ярких лекций, когда завораживающие слушателей неожиданные повороты мысли озаряла его улыбка, которой он сам не замечал, – улыбка радости от гармонии той онтологической подоплеки, которая лежала в основании разворачивающейся логической цепочки...

Не будет больше байдарочных походов по Минскому морю, когда вечера у костра так легко и незаметно переходили от авторской песни под гитару к философским дискуссиям на всю ночь...

Не будет... Не будет...

И не пополнится более когорта его учеников...

Или пополнится? Ведь остались книги, остались единомышленники и соратники, остались ученики его учеников и осталась мировая философская традиция, в которую имя академика В.С. Степина вписано теперь навсегда.

*М.А. МОЖЕЙКО,
заведующая кафедрой философии и методологии гуманитарных наук
Белорусского государственного университета культуры и искусств,
доктор философских наук, профессор*

CONTENTS

MODES OF SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT

Challenges of Time. In Search of New Dimensions ■

<i>A.V. PAVLOV,</i>	Images of Modernity in the 21st Century:	7
<i>Y.V. EROKHINA</i>	Altermodernism	
<i>Y.V. OLEINIKOV</i>	Postmodern as a Borderland of Ages	26

REALITY AND PROSPECTS OF RUSSIAN EDUCATION

Philosophy and Pedagogy: Formation of Personality ■

<i>V.M. ROZIN</i>	Teaching Philosophy: An Optimization-Liquidation or a New Start?	42
<i>T.E. MARINOSYAN</i>	The Significance of Irrational Aspect for the Formation of Relations in the “Teacher – Student – Teacher” System	58
<i>A.O. KARPOV</i>	Universities in the Knowledge Society: The Problem of Creativity Institutionalization	77
<i>R.V. ERSHOVA (Kolomna)</i>	Digital Generation: Between Myth and Reality	96

THE HISTORY OF PHILOSOPHY. A MODERN VIEW

Philosophical Thought in Dialogue and Dispute ■

<i>S.M. KLIMOVA</i>	L.N. Tolstoy: The Enlightener Who Overcame the Enlightenment	109
<i>A.A. TCHIKINE</i>	Reading Russian Philosophy and Max Scheler Together: The Problem of the Other I	127

SCIENTIFIC LIFE

Conferences, Seminars, Round Tables ■

<i>V.I. MOSIN (Tula)</i>	“Sociocultural and Socioeconomic Factors of the Development of Innovative Systems in Regions.” 14th All-Russian Scientific-Practical Conference. Tula, October 15–17, 2018	142
--------------------------	--	-----

Memoria

In Memoriam of Academician Vyscheslav Semenovich Stepin

<i>A.A. LAZAREVICH (Belarus)</i>	Vyscheslav Semenovich Stepin and Belarusian Philosophical Tradition	148
<i>S.A. SHAVEL (Belarus)</i>	Our Honor, Glory and Example of Life and Work	153
<i>P.A. VODOPYANOV (Belarus)</i>	Intellectual Star of Global Scale	156
<i>M.A. MOZHEYKO (Belarus)</i>	Personality Scale	158
	■	
	Contents	160