

Минобрнауки России
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)



ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-образовательный и методический журнал

*Входит в перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК
Минобрнауки РФ (Перечень ВАК)*

№ 3 (25) 2017

Сыктывкар
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина
2017

Научно-образовательный и методический рецензируемый журнал
Учредитель и издатель — федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
(167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский просп., д. 55)

12+

*Свидетельство о регистрации СМИ ПИ
№ ФС 77-68795 от 17.02.2017 г.
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Журнал зарегистрирован в РИНЦ
(регистрационный номер 261-06 от 02.07.2012 г.)
Выходит с 2011 г.*

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Балсевичуте-Шлякене Виргиния, д-р гуман. наук, профессор, профессор Вильнюсского государственного педагогического университета (Литва, Вильнюс);

Бразговская Елена Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Россия, Пермь);

Гончаров Сергей Александрович, доктор филологических наук, профессор, президент Научно-образовательного культурологического общества, заведующий кафедрой ЮНЕСКО Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург);

Гурленова Людмила Викторовна, д-р филол. наук, профессор, директор института культуры и искусства Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар);

Жеребцов Игорь Любомирович, д-р исторических наук, старший научный сотрудник, директор Института языка, литературы и истории Коми научного центра РАН (Россия, Сыктывкар);

Зюев Николай Федосеевич, д-р философ. наук, доцент, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, сотрудник Масси Колледж, Торонто, председатель комитета по образованию общества «Little Russia» (Канада, Торонто);

Леонов Иван Владимирович, д-р культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры Санкт-Петербургского государственного института культуры, сопредседатель Санкт-Петербургского и Ленинградской области отделения Научно-образовательного культурологического общества (Россия, Санкт-Петербург);

Мосолова Любовь Михайловна, доктор искусствоведения, профессор, зав. кафедрой теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург);

Муравьев Виктор Викторович, д-р философ. наук, доцент, профессор каф. культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар);

Сотникова Ольга Александровна, д-р педагогических наук, и.о. ректора Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар);

Сулимов Владимир Александрович, д-р культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар);

Скотт Тое, д-р философии, профессор Северного университета г. Бодо, член Союза художников Норвегии (Осло, Норвегия);

Сурво Арно, д-р философии, профессор, научный сотрудник кафедры фольклористики гуманитарного факультета университета Хельсинки (Финляндия, Хельсинки);

Сурво Вера Викторовна, д-р философии, профессор, исследователь кафедры этнографии гуманитарного факультета университета Хельсинки (Финляндия, Хельсинки);

Тульчинский Григорий Львович, д-р философ. наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор департамента прикладной политологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» — Санкт-Петербург (Россия, Санкт-Петербург);

Шабаев Юрий Петрович, д-р ист. наук, профессор, зав. отделом этнографии Института языка, литературы и истории Коми научного центра РАН (Россия, Сыктывкар);

Шапинская Екатерина Николаевна, д-р философ. наук, профессор, зам. руководителя Экспертно-аналитического центра развития образовательных систем в сфере культуры Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия имени Д. С. Лихачева (Россия, Москва).

Редакция журнала

В. А. Сулимов, В. В. Муравьев, О. В. Золотарев, Л. В. Гурленова.

Главный редактор В. А. Сулимов

ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕДАКЦИЯ

Мазур Виктория Васильевна, начальник отдела планирования организации научно-исследовательской деятельности Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Гудырева Любовь Васильевна, канд. филол. наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга; руководитель издательского центра Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Руденко Людмила Николаевна, зам. руководителя по издательской деятельности издательского центра Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Вокуев Николай Евгеньевич, канд. культурологии, доцент кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Адрес редакции: 167001, Республика Коми,
г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, д. 55а.

E-mail: vasulimov@mail.ru

Подписной индекс журнала Е34110, каталог «Почта России» 78782.

Подписка через сайт «Пресса по подписке» www.akc.ru.

Свободная цена

Стоимость подписки 618 руб. на полгода.

© ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Философия

- Мартысюк П. Г.** Социокультурная установка нелинейного типа в контексте преодоления противостояния повторения и прогресса
Martysiuk P. G. Socio-cultural setting of the nonlinear type in the context of overcoming the confrontation of repetition and progress8
- Тульчинский Г. Л.** Персоналогический характер герменевтики текстов культуры: «глубокая семиотика» и переживание
Tulchinskii G. L. The personality role in cultural hermeneutics: «deep semiotics» and experience 22
- Волкова С. В.** Dasein, скука, забота в сфере образования
Volkova S. V. Dasein, boredom and care in education33

Культурология

- Сулимов В. А., Фадеева И. Е.** Личностный интеллект в системе деятельности: проблема становления концепции
Sulimov V. A., Fadeeva I. E. Personal Intellect in the system of activity: the problem of the formation of the concept..... 50
- Гурленова Л. В., Данилов Б. А.** «Дети Розенталя» В. Сорокина: замысел и художественное воплощение
Gurlenova L. V., Danilov B. A. «The children of Rosenthal» by V. Sorokin: design and artistic expression. 62
- Кузюрина Е. М.** Политическая эстетика сквозь призму праздников в Народной Польше
Kuzyurina E. M. Political aesthetics through the prism of the holidays of People's Poland..... 73
- Максимова Е. В.** Социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретико-методологический аспект
Maksimova E. V. Socio-cultural rehabilitation, adaptation and integration of persons with disabilities: the theoretical and methodological aspect.....80
- Романов Н. А.** Клиповая культура в современном медиапространстве
Romanov. N. A. Clip culture in modern media space..... 97
- Герасимов С. В.** Векторы концептуализации реальности
Gerasimov S. Vectors of the conceptualization of reality 107

Гусев С. С. Коммуникативные функции вопросительных предложений Gusev S. S. Communicative functions of interrogative sentences.....	117
Колмаков П. А. Есть ли разница между недобровольным и принудительным психиатрическим лечением? Kolmakov P. S. Is there any difference between involuntary and compulsory psychiatric treatment?	133

Педагогика

Сулимов В. А., Китайгородская Г. В. Интегративная основа региональной образовательной модели Sulimov V. A., Kitaigorodskaya G. V. Integrative framework of regional educational model.....	140
Попова А. М., Романчук Н. И. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с позиций концепции общества риска Popova A. M., Romanchuk N. I. Teaching discipline «Safety of life» from positions of the concept of risk society.....	152
Авторы выпуска	164

ПАМЯТИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ушла из жизни главный редактор нашего журнала Ирина Евгеньевна Фадеева. Долгие годы она была нашим научным руководителем, соратником, другом. Ирина Евгеньевна Фадеева — известный ученый в области культурологии и философии культуры, доктор культурологии, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Заслуженный профессор СГУ им. Питирима Сорокина. И. Е. Фадеева является основателем научной культурологической школы в Республике Коми



(под руководством И. Е. Фадеевой защищены 4 кандидатских диссертации, более 10 магистерских диссертаций), автором и бессменным лидером ряда научных и педагогических проектов, в том числе серии международных научных конференций «Семиозис и культура» (проведено 14 конференций) с изданием трудов конференций. Ирина Евгеньевна — автор идеи и главный редактор глобального проекта научного философско-культурологического и методического журнала «Человек. Культура. Образование» (в 2017 году включен в перечень ВАК), автор более 150 печатных научных работ, в том числе ряда статей в известных журналах «Вопросы культурологии», «Философские науки», «Общество. Среда. Развитие», шести монографий, в том числе фундаментальной научной монографии «Семиозис: субъективная антропология символической реальности» (Санкт-

Петербург: Астерион, 2013 — совместно с В. А. Сулимовым), имевшей большой научный резонанс и открывающей новое направление в научных исследованиях: когнитивную антропологию, объединившую исследования культуры, сознания человека, его символических продуктов деятельности (текстов культуры). И. Е. Фадеева внесла заметный вклад в культурологическое знание как руководитель и исследователь трех крупных проектов, поддержанных грантами РГНФ и РФФИ. Своими научными публикациями в области культурологии, философии и социологии культуры И. Е. Фадеева известна далеко за пределами Республики Коми, являлась активным членом и руководителем подразделений Научно-культурологического общества России — председателем Сыктывкарского культурологического общества, экспертом ВАК РФ (по специальности «Теология») и экспертного совета УМО по направлению «Культурология», членом редколлегий ряда научных изданий.

Ирина Евгеньевна была необыкновенно ответственным человеком: до последних минут жизни она продолжала активно работать — готовила к выпуску очередной номер журнала.

Светлая память об Ирине Евгеньевне Фадеевой навсегда останется в наших сердцах, в сердцах всех ее учеников и соратников.

Редакционный совет и редакция

ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.2

П. Г. Мартысюк

Социокультурная установка нелинейного типа в контексте преодоления противостояния повторения и прогресса

Статья посвящена исследованию циклического развития, которое представлено как попытка преодоления противостояния повторения и прогресса. По своему содержанию циклическое развитие эквивалентно реструктуризации, вызванной к жизни неспособностью линейных и повторяющихся культурных установок достичь своего полного осуществления.

Ключевые слова: культура, циклическое развитие, установка нелинейного типа, прогресс, повторение.

P. G. Martysiuk. Socio-cultural setting of the nonlinear type in the context of overcoming the confrontation of repetition and progress

The article is devoted to the study of cyclical development, which is presented as an attempt to overcome the opposition between repetition and progress. Cyclical development is equivalent to restructuring, caused by the inability of linear and repetitive cultural attitudes to achieve its full implementation.

Keywords: culture, cyclic development, the installation of a nonlinear type, progression, recurrence.

Всякая культура переживает закономерные изменения, которые становятся возможными под влиянием различного рода факторов. Некоторые из них влияют на культуру извне, другие проистекают из ее содержания. Изменения в культуре могут как затрагивать ее отдельные стороны, так и в целом менять смысловой конструкт. Они также влияют на развитие культуры.

Среди типов развития принято выделять: циклический, линейный и нелинейный. Что касается нелинейного типа развития, то он способен синтезировать в своем смысловом поле нередко противостоящие друг другу элементы повторяемости и линейности. К нелинейному типу развития вполне справедливо следует отнести циклическое развитие.

Циклическое развитие представляет собой тип цикличности, вбирающий в свое содержание элементы повторяемости и линейности. В отличие от повторения, нацеленного на репродукцию одного и того же, циклическое развитие имеет относительно повторяющийся характер, так как по своей траектории лишь отчасти совпадает с предыдущим циклом. На присутствие в циклическом развитии элементов повторяемости и линейности в свое время указывал П. Сорокин. С его слов, «теория циклического развития рассматривает все процессы как абсолютно и относительно повторяющиеся. Она отвечает и точке зрения «линеаристов», признавая линейную тенденцию как часть процесса, имеющую место в течение ограниченного периода...» [4, с. 110].

На наш взгляд, циклическое развитие также имеет общие характеристики с прогрессом, что относительно исследования циклической парадигмы культуры выражается в реактуализации религиозного, исторического и общественного опыта, выведенного на качественно иной уровень реализации в новых форматах культуры.

Прогресс как тип развития является важнейшим элементом линейной модели культуры. В отличие от эволюции он сориентирован на качественное улучшение материальных и духовных параметров культуры. Несмотря на то что теоретические основания прогресса закладываются в философских и культурологических учениях Нового времени, в качестве идеи он обнаруживает себя в древности. Одной из сфер его приложения в этот период выступает теогонический миф.

В дофилософском сознании, порождающем систему мифо-религиозных представлений, мы встречаемся с двумя противостоящими друг другу началами — прогрессом и повторением. Древнегреческая теогония имеет прогрессистские тенденции, что выражается в усовершенствовании духовной природы богов, возможной при переходе от древних богов к новым, от самовластных и деспотических — к освобождающим и искупающим, от Хроноса — к Зевсу и Дионису. Однако это происходит на фоне ожесточенного сопротивления богов старшего поколения. Гея вынуждена вновь заключать по велению Урана своих детей в утробе, а Крон их проглатывать.

Взаимодействие повторения и прогресса, порождающее представление о циклическом развитии в рамках древнегреческой мифологии, показано Ф. Шеллингом в работе «Философия искусства». «Абсолютный хаос как общее празерно богов и людей есть ночь, тьма. Бесформенны еще и первые образы, которые фантазия заставляет из него рождаться. Целый мир неоформленных и чудовищных образов должен исчезнуть, прежде чем сможет возникнуть светлое царство блаженных и неизменных богов... Первые порождения объятия Урана и Геи еще чудовищны — сторукие великаны, могучие циклопы и дикие титаны; их возникновение ужасает самого отца, и он вновь заточает их в Тартар. Хаос должен снова поглотить свои собственные порождения. Уран, заточающий своих детей, должен быть оттеснен, начинается владычество Кроноса. Однако еще и Кронос поглощает своих собственных детей. Наконец наступает царство Зевса, но и этому опять-таки предшествует разрушение. Юпитер должен освободить циклопов и сторуких великанов, чтобы они помогли ему против Сатурна и титанов, и лишь после победы над этими чудовищами... Небо проясняется, Зевс вступает в спокойное обладание радостным Олимпом, на место всех неопределенных и бесформенных божеств приходят определенные, четко очерченные образы, место древнего Океана занимает Нептун, место Тартара — Плутон, титана Гелиоса — вечно юный Аполлон. Даже самый древний из всех богов Эрос, которого самая давняя поэма заставляет возникнуть вместе с Хаосом, вновь рождается как сын Венеры и Марса и превращается в ограниченный и устойчивый образ» [7, с. 94]. Мифорелигиозное сознание готовится к принятию нового идеального бога и ожидает его.

Отчасти сохраняя приверженность еще к прошедшему, оно уже обращается к будущему.

Теогония в античной мифологии утверждает последовательный политеизм, требующий принципа, утверждающего прогресс. Он заключается в том, что женское божество осуществляет возможность прогресса, а более молодое поколение богов осуществляет сам прогресс.

Применительно к рассмотренному мифологическому сюжету прогресс также раскрывается в преодолении синкретизма, заключенного во всепоглощающем нерасчлененном титаническом начале, а также утверждению нового самостоятельного инобытия в лице олимпийских богов. В последующем в диахронии культуры титанизм повторяется в качестве возможного измерения творческой природы и духовных возможностей человека, способного подняться до уровня богов.

В мифологической традиции феномен прогресса, находясь в статусе идеи, по степени значимости уступает цикличности, образующей устойчивые, извечно повторяющиеся элементы мифа. Прогресс утрачивает перспективу абсолютизации в рамках замкнутого мифологического пространства. В контексте мифологической картины мира он не сводится к уничтожению старого, а оттесняет его на периферию. Старое и сменяющее его новое при этом сохраняются в пределах единого мифологического пространства.

Рассмотренный мифологический сюжет указывает на противостояние повторения и прогресса. При этом повторение препятствует прогрессу как улучшению природы богов через проглатывание рождающихся богов. Что касается циклического развития, то оно выводит теогонию на новый, более совершенный уровень бытия. Олимпийские боги как боги более совершенного порядка даруют людям законы при сохранении мифологического порядка.

Христианская идея линейной истории не отрицает циклизма, а реализует его в новом сакральном измерении, возможном в результате преодоления исторического времени и возвращения Вечности. Наряду с этим в рамках иудеохристианской традиции открываются качественно новые возможности идеи прогресса. «Впервые еврейские пророки внесли в мир идею поступательного развития человечества. Взор их устремлен в будущее. Когда наступит время, придет

Мессия и утвердит по всей земле, по всему миру царство Всевышнего. Золотой век впереди, и вся история царств, созидаемых и разрушаемых по велению Иеговы, направляется к тому времени, когда «выйдет закон от Сиона... и Господь будет судить посреди народов и раскуют мечи свои на орала и копыя свои на серпы и не поднимет народ на народ мечи и не будет уметь уже воевать» [8, с. 199].

Идея прогресса генетически связана с христианской верой. Христианство как проявление историко-духовной определенности и временной целесообразности воспринимает прогресс в качестве реально допустимого исторического и духовного выражения. Оно всячески стремится к усвоению положительной бесконечности, что ведет к наполнению индивида божественным смыслом, а это возводит человека на новую, высшую и абсолютную, ступень бытия, освобождает последнего от мирских законов. В результате индивид обретает смысл жизни уже не в пределах мирского бытия, а в Царстве Божием, тем самым реализуя поставленную перед ним христианством абсолютную и достижимую цель.

Христианская эсхатология, продемонстрировавшая ступенчатость, линейность исторического развития, оказала существенное влияние на формирование учения о прогрессе. Она явилась исторической почвой, на которой произросли новоевропейские теории прогресса. Вместе с тем понятие прогресса ограничено, по сути, лишь общечеловеческой, земной окраской, так как базируется на абсолютизации человеком человеческого. В запредельно человеческом оно себя исчерпывает. Поэтому христианство предугадывает и отчасти способствует реализации прогресса в общественном и государственном устройстве, не совпадая с ним до конца. Во многом это обусловлено трансцендентной и в то же время имманентной духовной выраженностью христианства, не исключающей факта земного воплощения.

Как уже было замечено, идея прогресса обнаруживает себя в Античности и Средневековье. Однако в эти исторические эпохи она носит исключительно локальный и фрагментарный характер, что объясняется ее принадлежностью к мифорелигиозной картине мира, которая организуется по принципу закрытости, имеет строгую иерархию, обусловленную взаимодействием сакрального и профанного, божественного и земного. Вместе с тем, закрепившись в иудео-

христианской традиции, идея прогресса со временем становится одним из ключевых явлений новоевропейской культуры, она образует ее стержень и во многом является следствием присущих ей процессов секуляризации.

Подлинно универсальный статус идеи прогресса в культуре Нового времени во многом обусловлен принципиальной открытостью новоевропейской картины мира, связанной с переходом от геоцентрической модели мира к гелиоцентрической. Смена картин мира в последующем пробуждает веру в бесконечные возможности науки, подкрепленную развитием теоретического естествознания, а также ростом количества технических изобретений.

В начале XVII века в философском учении Ф. Бекона идея прогресса нашла отражение в сфере научного познания и обосновалась в «чистом виде» — свободном от элементов «циклизма». Философ усмотрел причину отказа от движения в «благоговении перед древностью». От современного ему периода он ожидает более глубоких знаний и суждений о человеческих вещах, чем от былых времен, считает его старшим временем мира, собравшим в себе бесконечное количество опытов и наблюдений. Он утверждал, что человечество развивается, становится все более мудрым и информированным, технически оснащенным и справедливым.

Глубокие преобразования в современной культуре пробуждают научный интерес к различным проявлениям прогресса, отражающимся как на судьбах отдельных личностей, так и общества и культуры в целом. Характер исследований в данном направлении обусловлен тем, что прогресс оказывает решающее воздействие на социокультурные изменения, а также формирование мировоззренческих установок всего общества. Это влияние прослеживается на протяжении эволюции культуры, проявляется в многочисленных продуктах культуротворческой деятельности как реализации отношения человека к природе, другим людям, самому себе. Прогресс в современный период проявляется в процессе зарождения, становления и видоизменения самосознания субъекта, оказывает влияние на его индивидуальное и коллективное поведение как во внутренних, так и во внешних духовных проявлениях.

Наряду с позитивной направленностью, присущей прогрессу, необходимо обратить внимание на его противоречивую природу.

К примеру, в социокультурном пространстве прогресс предполагает движение к идеалу, который является источником бессмертия всего сущего, содержит полноту общественного и культурного бытия. Однако он оказывается не в состоянии совпасть с идеалом, так как в случае отождествления с ним утрачивает свою суть. Если же допустить бесконечность прогресса, зафиксировав тем самым непреодолимую дистанцию между ним и идеалом, то это значит превратить его в фикцию.

Одним из критериев общественного прогресса выступает коммунизм. Коммунистическая идея, на наш взгляд, берет исток в учении средневекового мистика Иоахима Флорского. Согласно его учению, переход человечества к каждому из трех, выделенных им периодов истории связан с постепенным одухотворением его жизни в отношении к Богу. Третий период Иоахим Флорский связывает с установлением тысячелетнего царства Божьего на земле. Он проходит под знаменем Святого Духа.

Учение Иоахима Флорского в последующем нашло отражение в секуляризированной эсхатологии ананбаптистов, представленной в виде программы тотальной социально-коммунистической революции. Светская направленность данной программы выражалась в абсолютизированных установках общественного устройства, включающих полное социальное и имущественное равенство, отмену сословных привилегий, всеобщий возврат к «райским» условиям существования. Протестантский коммунизм в последующем нашел отражение в социалистических и коммунистических идеях XVIII—XIX веков.

Коммунизм оказался типичной утопией земного рая со всеми присущими ей основными атрибутами. У него имеется своя вера в возможность скорого достижения последнего благодатного предела истории. При этом он отрицает все сверхъестественное и чудесное, что неизменно присутствует в эсхатологии, и предсказывает осуществление на земле абсолютного идеала, возможности которого далеко выходят за пределы естественных условий. Подобная социальная утопия по своему замыслу может быть соотнесена с космической гармонией, представленной в качестве принципа античной культуры. Соответственно, подобно тому, как на смену космосу приходит хаос, так и утопия претерпевает разрушение, попадая в зависимость от ритмов культурных, исторических и общественных.

Идея построения идеального общества во многом детерминирована верой во всемогущую силу социального прогресса, способную привести к общественному благу. Центральное место здесь отводится просвещенческой идее прогресса, представленной как историческое развитие и совершенствование разума. Необходимо обратить внимание на то, что десакрализация мифа привела к появлению чисто человеческого (светского) прогресса. В итоге эсхатологический миф как бы растворился в идее прогресса. Золотой век стал вполне достижим благодаря прогрессу преимущественно в области техники. Разработка чисто имманентного будущего человечества нашла отражение в трудах Вольтера, А. Тюрго и И. Гердера.

На русской культурной почве идея прогресса фигурирует в теократическом учении русского религиозного философа Вл. Соловьева, которое пронизано уверенностью в близком завершении исторического процесса, в торжестве культурных и общественных идеалов, в воцарении земного рая. В итоге исторический процесс у Вл. Соловьева приводит к возникновению идеальной цивилизации, свободной вселенской теократии, что связано с торжеством идеалов нравственной и социальной справедливости.

Новоевропейская идея прогресса значительно усилила противостояние линейной концепции времени и представления о повторении, зародившегося в рамках архаической культуры. Наряду с этим любого рода идеализация, в том числе и идеализация общества, выявляет возможности прогресса в их предельном выражении, подчеркивая тем самым наличие у него критериев. В идеальном обществе прогресс отсутствует, так как здесь нет того, что необходимо улучшать, незначительные же общественные шероховатости оказываются оттесненными на задний план. По сути, идеальное общество представляет своего рода абсолютный центр, где вечное оказывается помещенным во времени, безусловное растворяется в относительном, а бесконечное реализует свои возможности в относительном.

Однако с неиссякаемой силой прогресса, т. е. нарастающего обогащения, улучшения и совершенствования жизни и быта, история не заканчивается. Историческое время мыслится как бесконечное, неопределенное и неограниченно продолжаемое. Это не исключает и последующую смену поколений, что по-прежнему актуализирует со-

хранение веры в возможности прогресса. Вместе с тем положительное стремление к внешне реформированному порядку и совершенному устройству общества без учета глубины и внутренней духовной организации каждой личности обретают противоположный смысл.

Ценность прогресса была бы неполной и даже заключала бы в себе противоречие, если бы каждое данное поколение было только средством для блага последующего, если бы каждой личности не дана была возможность соучаствовать во всей полноте нравственного и духовного совершенствования человечества.

Утопические модели общественного устройства по своей мировоззренческой ориентации схожи с примитивным обществом, но с одной оговоркой. В основе первобытной картины мира лежал миф, выполнявший в ней роль конструктивного созидательного начала. Благодаря ритуалу мифическое прасобытие периодически реактуализировалось, в результате чего область профанного соединялась с областью сакрального. Современная же культура отчасти утратила способность к живому восприятию бытия, что являлось неотъемлемым свойством мифологического сознания. Современный человек устремился к механическому овладению вещами. И чем больше благодаря прогрессу он ими овладевал, тем в большей степени ощущал свое дистанцирование от них. По этой причине социальная утопия как явление культуры и форма общественного устройства сохраняет всего лишь статус невоплощенного общественного идеала, имеющего под собой мифологическую основу, нередко деструктивного характера, так и не способную завладеть всеми уровнями сознания современного человека.

В связи с этим утопические модели общественного устройства могут быть восприняты двояко. С одной стороны, будучи вариантом модифицированного эсхатологического мифа, они ставят перед собой цель вернуть человека в исходное состояние универсального блага, своего рода рая, дарующего полноту ощущения жизни. С другой стороны, различные утопические модели общественного устройства являются следствием безудержной веры в возможности социального прогресса, в то время как традиционное общество следует изначально установившимся мифологическим порядкам.

Порой кажется, что достигнутое человечеством в ходе развития становится вечным и незбылемым. Движение вперед сопровождается

ся открытием все новых и новых ценностей. С каждым новым шагом мы приближаемся к заветной цели. Не зная о будущем, мы рассматриваем нашу эпоху как некое завершение исторического прогресса. Подобного рода ошибочность, связанная с верой в бесконечность прогресса, порождает сомнение в возможности возвращения ранее достигнутых идеалов. Представляется глубоко неверным разрушать фундамент, на котором в последующем будет выстроено здание. А прогресс во многом этот фундамент разрушает. Выражая безудержное стремление к беспримерному богатству в благах внешних, он нередко идет вразрез с традиционными формами духовности, что в конечном счете приводит к их забвению, а то и утрате, тогда как циклическое развитие способствует их воспроизводству на новом культурном уровне.

Важно помнить, что зачастую в мире многое повторяется. Не случайно, К. Хюбнер указывает на то, что «не полностью забытые, но в настоящий момент лишённые веры традиции» могут снова возродиться, «поскольку они питаются из безвременных глубин, над которыми остров людей» — а именно современная цивилизация — «опасно парит в своей прогрессирующей ущербности» [6, с. 71—72].

Культурный и исторический опыт убеждает нас в том, что стремление к лучшему будущему не всегда в состоянии компенсировать идеальное первоначальное состояние. Посему стремление вперед нередко порождает тягу к возвращению как переосмыслению пройденного жизненного пути. Подобное объясняется тем, что современный человек, постоянно совершенствующий свою жизнь, должным образом не знает самого себя и потому не в состоянии здраво спрогнозировать дальнейшие формы своего существования и пути их реализации. Неизвестность приводит его к периодическим сомнениям и вселяет веру в сокрушающую силу прогресса.

Предполагается, что прогресс наполняет бытие культуры большей полнотой, возвышает ее последующее состояние над предыдущим. Он распространяется на реальность, существующую во времени, но при этом неспособен проникнуть в ноуменальный мир. Что касается субстанции, обладающей абсолютным бытием, т. е. божественной, то в силу своей самодостаточности прогрессировать она не может.

В противовес современным мировоззренческим установкам, нацеленным на бесконечное развитие культурной и общественной сфер, традиционализм исходит из того, что ничто хорошее прогрессировать не может, так как по своей природе оно самодостаточно, а посему все повторяется в своей неизменности. Отсюда и максимальная потребность в обрядовой традиции как источнике поддержания и регуляции отношений в традиционном обществе. По меткому замечанию Ю. Стефанова, «прогрессирует только зло. Благо — это всегда результат сознательных усилий» [5, с. 15–16].

В современной культурной ситуации идеализация общественного прогресса во многом идентична процессам мифологизации, имеющим место в архаической культуре. В прогрессе, возвеличенном до максимального предела человеком современной культуры, внезапно обнаруживается мифологическая природа, что подтверждается в исследовании П. Сапронова «Русская философия». «Мировоззрение принимает идею прогресса потому, что она внутренне близка человеку соответствующей эпохи, отвечает его самоощущению и мироотношению. В этом обстоятельстве обнаруживается сходство мировоззрения с мифом. Как и миф, оно представляет собой проекцию души человека, не истину сущего, а ее видение» [3, с. 253].

Отчасти подобная точка зрения объясняется сохраняющейся потребностью современного сознания в отождествлении должного, в плане того, что должно быть, и реально существующего. Наряду с отождествлением мифологизированной и идеализированной общественных установок мы отмечаем и факт их противоположной направленности. В архаической культуре допускается факт повторения золотого века в историческом времени. При этом концепция золотого века содержит отрицательное отношение к современности и в целом к эмпирии, которая не в состоянии выразить и сохранить в историческом потоке искомый идеал. Соответственно, историческое развитие воспринимается в качестве регресса, ведущего к безвозвратному удалению от первоначального идеала. Отголоском этого взгляда являются философско-религиозные и культурологические теории первично-совершенного состояния человеческого рода и бытия культуры.

В отличие от повторяющегося в античной истории золотого века, коммунизм как идеализированная форма современного обще-

ственного устройства выстраивается, т. е. обретается в неопределенном будущем. Строится коммунизм обычными земными средствами, но при этом неосознанно воспринятых в качестве абсолютных (мифологических).

Наряду с конструктивным потенциалом, который несет в себе феномен прогресса, произвольность его, в особенности в рамках современной культуры, становится очевидной. Отмечая успехи в различных областях культурной жизни, мы нередко не учитываем то, какой ценой они были достигнуты, в результате чего имеем дело с относительным прогрессом, приведшим к утверждению новых культурных ценностей, по своему содержанию уступающим отверженным. Во многом это объясняется тем, что история человечества носит неоднородный характер, так как на смену эпохам культурного подъема и совершенствования приходят эпохи упадка культуры, разложения и гибели. На основании этого можно заключить, что феномен прогресса имеет под собой зыбкие основания и не может сводиться к непрерывному развитию культуры. Диапазон его возможностей также ограничен и не может распространяться на все сферы культурной жизни.

В диахронии культуры прогресс непосредственно связан с феноменом циклического развития, который хотя и формально противостоит прогрессу, однако при этом не исключает схожести с последним. Момент их сходства обусловлен самой заявкой на будущее. Прогресс во многом определяет будущее культуры и общественно-го устройства, в то время как циклическое развитие не исключает его и в то же время удерживает в своей памяти культурное прошлое. Идеальная модель человеческого бытия, которую мы надеемся обрести в неопределенном будущем, частично присутствует в настоящем, тем самым становясь более весомой и доказательной.

В целом историческая инверсия с точки зрения реальности предпочитает прошлое будущему. В этой ситуации особенно ощущается правота М. Бахтина. С его точки зрения, «чтобы наделить реальностью тот или иной идеал, его мыслят как уже бывший однажды когда-то в Золотом веке в “естественном состоянии” или мыслят его существующим в настоящем где-то за тридевять земель, за океанами, если не на земле, то под землей, если не под землей, то на небе» [1, с. 76].

Повторение в культуре реализует свой внутренний потенциал не только в силу недостаточности или нереализованности отдельных параметров культуры, но и в силу их исчерпанности в пространственно-временном континууме. Его природа лишена явной критериальности, в то время как критерии действия присущи прогрессу. Необходимо обратить внимание на то, что критериальность прогресса самым непосредственным образом оказывается связанной с повторением. Это обусловлено в первую очередь неспособностью прогресса воспринять до конца природу абсолютного, что низводит ее в ранг относительного. В силу этого становятся актуальными новые ориентиры отыскания абсолютного: «когда относительное изживает в ней само себя, а ее разрушает, она снова обращается к Абсолютному и начинает понимать в смысле относительного новый его аспект» [2, с. 245]. Прекращение движения по бесконечной прямой, обусловленное критериальностью прогресса, связывается с потребностью в сохранении отдельных форм культуры, обладающих явно выраженной позитивной направленностью, что в итоге определяет повторение.

На первый взгляд, повторение обладает схожими характеристиками с регрессом, но при более внимательном всматривании в его природу формируется иное мнение. Повторение как возвращение к началу, содержащему полноту бытия, не отождествляется с регрессом как движением назад, вызванным самим фактом утраты или умалением достигнутого уровня культуры. Повторяемость в контексте циклического развития приводит к сохранению системы, восстановлению ее утраченных частей на новом уровне эволюции культуры. Прогресс, в отличие от возвращения к предыдущему состоянию культуры, несомненно, несет в себе момент утраты, оставляя за бортом истории то, что в недавнем прошлом являлось жизненно необходимым.

Каждое событие, запечатленное в истории культуры, с позиции циклического развития необходимо рассматривать как нечто уникальное и неповторимое. Его уникальность заключена не столько в неповторимых чертах индивидуальной природы, сколько в возможности быть включенным в культурную целостность более высокого порядка, а следовательно, в возможности приобрести всеобщую ценность и перспективу неизменно повторяться в различных культурных модификациях.

1. Бахтин М. М. Эпос и роман. СПб.: Азбука, 2000. 304 с.
2. Касавин И. От переводчика // Истина мифа / К. Хюбнер. М., 1996. С. 7—12.
3. Сапронов П. А. Русская философия: опыт типол. характеристики. СПб.: Церковь и культура, 2000. 396 с.
4. Сорокин П. Социальная и культурная динамика / пер. с англ., вступ. статья и комментарии В. В. Сапова. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
5. Стефанов Ю. Живой и говорящий Космос // Избр. соч. / М. Элиаде; пер. с фр. А. А. Васильевой [и др.]. М., 2000. С. 7—19.
6. Хюбнер К. Истина мифа / пер. с нем. И. Касавина. М.: Республика, 1996. 448 с.
7. Шеллинг Ф. Философия искусства / под общ. ред. М. Ф. Овсянникова; пер. с нем. П. С. Попова. СПб.: Алетейя: Унив. кн., 1996. 495 с.
8. Эрн В. Ф. Идея катастрофического прогресса. М.: Правда, 1991. 575 с.

УДК 130.2

Г. Л. Тульчинский

**Персонологический характер
герменевтики текстов культуры:
«глубокая семиотика» и переживание**

Статья содержит анализ возможностей исследования соотношения культуры и личности с помощью концепта глубокой семиотики. При этом особое внимание уделено роли переживания в процессах осмысления и смыслопорождения. Проведенное исследование подчеркивает вклад в изучение вопроса И. Е. Фадеевой.

Ключевые слова: герменевтика, глубокая семиотика, культура, личность, переживание, смысл.

G. L. Tulchinskii. The personality role in cultural hermeneutics: «deep semiotics» and experience

The article contains an analysis of the possibilities for studying the correlation between culture and personality by the deep semiotics concept. Special attention is paid to the role of experience in the processes of comprehension and meaningfulness. This analysis underlines the I. E. Fadeeva contribution.

Keywords: culture, deep semiotics, experience, hermeneutics, person, sense

Культура, будучи мерой освоения и осмысления действительности, одновременно ойкуменой и смысловой картиной упорядоченности бытия, выступает основополагающей инфраструктурой жизнедеятельности, воспроизводства социума, базисом его суверенного бытия. Однако при всей ориентации культурологии на ценностное и нормативное содержание культуры личность — как феномен и концепт — играет ключевую роль в культурогенезе, поскольку является его источником, средством и результатом. Действительно, если принять понимание культуры как механизм порождения, отбора,

хранения и трансляции социального опыта¹, то становится ясным, что именно личности, носители конкретной культуры, придают ей возможность существования и развития. Вне носителей культуры она становится «мертвой», доступной для понимания, только если исследователи окажутся способны поставить себя на место носителей этой культуры и хотя бы мысленно, но воспроизвести их ныне утраченный опыт.

Тема взаимосвязи концептов культуры и личности была главной в творчестве И. Е. Фадеевой [7; 13; 17], посвятившей ей большинство своих работ. Ранее уже отмечалось, что такой подход может быть отнесен не просто к герменевтической традиции, а к так называемой глубокой семиотике (deep semiotics) [9; 10] — традиции, прослеживаемой также в работах М. М. Бахтина, А. Ф. Лосева, В. В. Налимова, П. А. Флоренского, Г. Г. Шпета. Этот подход предполагает включение в осмысление языковых и шире — культурных феноменов — акцентированную ориентацию на анализ процессов смыслообразования, т. е. именно содержательных характеристик и отношений, включая личностный фактор. В этой связи можно констатировать, что разработки И. Е. Фадеевой выполнялись на самом фронтире современной теории и философии культуры.

Стоит отметить, что специального анализа заслуживает связь этой традиции с духовным течением имеславия, чрезвычайно популярным в России начала XX века и оказавшим глубокое влияние на взгляды и творчество не только религиозных философов (С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, А. Ф. Лосев), но и литераторов (О. Э. Мандельштам) и даже математиков (Н. Н. Лузин, Д. Ф. Егоров) [1]. В теории и практиках имеславцев особое внимание уделялось непроговариваемому опыту смыслопорождения. Такой опыт принципиально важен в понимании природы символизации [18]. Детальное прослеживание идей имеславия не входит в наши задачи и еще ждет своего благодарного исследования. Пока же стоит отметить, что ин-

¹ А такая трактовка позволяет обобщить и удержать возможности различных подходов к пониманию культуры — как системы материальных и духовных ценностей, как способа жизни, как системы моделей (паттернов), ориентирующих сознание и регулирующих поведение, как процесса и результата возвышения человека, как системы внегенетического наследования информации о поведении и т. д.

терес к связи сознания, языка и культуры реализуется не только в широко разворачивавшемся «языковом повороте» [25] всей европейской философии, но и в теме, которая с опережением прозвучала именно в российской философии. Речь идет о персонологической тематике. Эта тематика всегда присутствовала в гуманитарном знании, но в XX веке был совершен интенсивный переход к его ядру: от социологических моделей социума к ценностно-нормативному содержанию культуры как главного фактора социогенеза и языку как главному средству выражения и трансляции культуры — к личности как результату социализации, носителю и выразителю культуры и одновременно источнику ее развития [4; 6; 19; 21].

В наши дни этот переход выражается, помимо прочего, в обостренном (уже даже политическом) звучании темы идентичности, ее формировании, включая языковые манипуляции сознанием. В пространстве собственно философского анализа он выражался в смещении от натуралистическо-позитивистской доминанты к феноменологии и далее — через герменевтику, экзистенциализм, фрейдизм и постструктурализм — к вызреванию персонологической и постперсонологической доминанты [10; 22]. Даже на пике развития сайентизма, в рамках логики и методологии науки, постпозитивизм нашел выражение в осознании не только краха логического эмпиризма и роли социально-культуральных факторов (Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабенд), но и роли личностного фактора динамики научного познания [3; 8; 23].

На материале экстракции близких идей указанного выше широкого контекста философии языка, культуры и личности (Б. Паскаль, В. Гумбольдт, Г. Фреге, П. А. Флоренский, М. М. Бахтин, Л. Б. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) в любом элементе культуры, рассматриваемом как знак двух сторон: означаемого, т. е. содержания той деятельности, того опыта, с которым связан и к которому отсылает данный знак, и означающего — собственно материальной формы знака, с помощью которой он выполняет свою знаковую функцию. (Такой формой может быть материал, из которого изготовлен предмет, пятна краски, звук, телодвижения, электромагнитная запись и т. д. и т. п.) В структуре означаемого, соответственно, можно вычленить два основных компонента: социальное значение (собственно социально-культурную программу, некий культурный инвариант) и личност-

ный смысл (значение этого социального значения для конкретной личности). В свою очередь, в социальном значении выделяются предметное и смысловое значение, а в личностном смысле — оценочное отношение и переживание.

В конечном счете речь идет о пяти компонентах (уровнях): материальной форме, предметном и смысловом содержании социального значения, а также личностном смысле, включая оценочное отношение и переживание [11]. Прямое прохождение этих компонентов связано с осмыслением (пониманием, распредмечиванием, субъективацией) феномена культуры, а обратное прохождение — его воплощением (опредмечиванием, объективацией). Каждый из этих уровней связан с социально-культурным опытом, соответствующим уровнем его реализации: предметом деятельности, ее способом, отношением к ней личности и непосредственным переживанием. Аналогично могут быть обозначены и как соответствующие уровни понимания и герменевтического анализа (предметно-тематический, парадигмально-стилевой, критический и эмпатии), так и встречного движения творческого воплощения.

Особую роль в этой системе играет переживание. Речь идет не просто об эмпатии, вчувствовании, а именно о живом опыте, переживании конкретного жизненного опыта, деятельности, социальной практики, реализованной личностью — источником, средством и результатом любого осмысления и смыслообразования. Поэтому в анализе всякого культурального образования мы должны уметь выделить, наряду с формами внешнего запечатления и оптическими формами социального предмета, также всякий раз — формы их взаимоотношений, как формы реализации смыслового содержания этого предмета. И лишь последние, как алгоритмы, формы методологического осуществления, способны раскрыть соответствующую организацию смысла, проникнуть во внутренний мир говорящего, отражающую универсум в каком-то своем смысле. Тем самым формируется предпосылка возможностей знака в передаче социального опыта. Сами формы этого опыта живут, растут, осуществляются, реализуя процесс воплощения идей, осуществления, созидания предметности. Сами по себе знаки культуры смыслом не обладают — полнота целостности смысла обусловлена целостностью конкретной культуры.

Такова смысловая структура социального опыта, связанного с любым элементом культуры как знаковой системой. Любой предмет (вещь) социального опыта, как средство, орудие этого опыта — суть осмысленный знак. Можно различать первичные и вторичные знаки. В качестве первичных знаков выступают явления, предметы, процессы — все то, что включено в контекст социального опыта. В этом смысле стол, компьютер, гайка, болт, очки, одежда, сам человек могут выступать первичными знаками. В качестве вторичных знаков выступают предметы, явления, замещающие первичные знаки. В основе такого замещения может лежать отношение подобия (иконические знаки — рисунки, схемы и т. п.), отношение причины-следствия или части-целого (индексные знаки) и отношение конвенциональной традиции. Наиболее известными примерами последнего отношения являются язык в его устной и письменной форме.

«То, что мы констатируем вокруг себя, — пишет Г. Г. Шпет, — когда выделяем из этого окружающего язык и стараемся разрешить его загадку, есть, конечно, наш опыт, наши переживания, но не пустые «звуки», «впечатления», «рефлексы», а переживания, направленные на действительные вещи, предметы, процессы в вещах и отношениях между ними. Каждую окружающую нас вещь мы можем воспользоваться как знаком другой вещи, — здесь не два рода вещей, а один из многих способов для нас пользоваться вещами. Мы можем выделить особую систему «вещей», которыми постоянно в этом смысле пользуемся. Таков язык» [24, с. 63]. В мире вещей, как мире практики, язык выступает особой практикой использования вещей для общения. Это могут быть звуки, рисунки, камешки, жесты, движения, цветы — фактически, что угодно может быть использовано для передачи смыслового содержания опыта. В этом плане язык становится необходимым средством передачи и трансляции социального опыта — путеводителем по конкретной культуре, освоение которой невозможно без освоения соответствующего языка (национального, профессионального, субкультурного).

Именно это обстоятельство послужило основанием абсолютизации понимания мира к языковым практикам у Л. Витгенштейна и ранних логических позитивистов. Однако язык хотя и важнейшая, но одна из проблем понимания мира: используя вещи в целях общения,

он уже погружен в смысловую среду. Поэтому осмысление (смыслообразование) пользуется звуковой (или графической) формой для обозначения предметов и связей мыслей по требованиям конкретного мышления. Тем самым переживание в смысловой системе предстает не просто «комплексом чувственных впечатлений», а пестрой тканью неоднородных детерминаций, связанных с формами бытия, данности вещей, переживаний опыта этой данности, обращения с ними. Эти переживания нетождественны. Люди понимают друг друга не в силу тождественности их чувств, а потому что знаки ударяют по одной и той же «клавише», порождая в каждом «инструменте» соответствующие, но нетождественные понятия. При этом само переживание раскрывается как в истоке, так и в итоге, как деятельность, как практика, как активность.

Бытие предстает не просто как некая внешняя, а как воплощенная игра сил и замыслов, как интонированная и мотивированная реальность, как постоянное движение живых смыслов. Вещи не автономны и не «абсолютно натуральны». Они всегда даны в контексте их использования. Они не обозначаются словом, не подразумеваются, а постигаются в своей «сделанности» как постижение разумного замысла и его воплощения. Если всякая «социальная вещь» может быть рассмотрена как «объективированная субъективность» (в истории культуры), то тем самым она может быть постигнута и как «субъективированная объективность». Человек создает вещного посредника между собою и природной вещью, порождая между собою и природою новый мир — культуру, одновременно преобразуя и себя самого из вещи природной в вещь социально-культурную, в знак и символ.

Дело не столько в том, что сам человек предстает как знак — со всеми социальными и психологическими последствиями, включая идентификацию и возможности семиотической антропологии. Главное в том, что герменевтика предстает посредником не только между людьми, но и между человеком и природой, а всякое осмысление — посредничеством. И ключевым моментом этого посредничества выступает личностное переживание.

Так, понимаемого субъекта невозможно представить в качестве объекта, например, психологического познания, «отвлекаясь от субъекта как субъекта». Он всегда восстанавливает свое «конкрет-

ное единство», когда берется не в отвлеченном естественно-научном аспекте, а в его живой роли инструмента и посредника, через которого идея достигает реализации. Поэтому личность не как биологическая особь или психо-физиологический индивид, а именно как личность есть социальный феномен, фокус сосредоточения социально-культурных влияний, конденсатор социальных и культурных энергий — Гомер, Данте, Шекспир, Пушкин... И тогда целые эпохи могут постигаться через призму такого личностного опыта («Петербург Достоевского», поэты «пушкинской эпохи», «коперникианская революция» и т. п.).

За именем собственным открывается мир «живого смысла», его уникального взаимодействия с другими, творения новых смыслов. Почвой, источником, питательной средой и материалом этого погружения и возрастания является личностное переживание живого смысла, придающее ему саму возможность жизни и развития. И эта форма — персонологична. Необходимо допущение некоего «избытка», который стимулирует постоянную динамику, превращение, движение, самовыявление смыслов, некоего потенциала, который потенцирует, овозможливает бытие. Смысл выражает попытки конечного существа постичь бесконечное. Поэтому осмысление и смыслообразование реализуются всегда с какой-то позиции — «в каком-то смысле». Необходима «точка сборки» целостного универсума, позиция раскрытия отношений, сама включенная в эти отношения. Такой точкой сборки и выступает сознание личности — условие формирования, выращивания смысловых структур, оператор «распаковки смыслов» бесконечного универсума [2]. Это не субъективность просто, а субъективность=объективность, как отношение к объективному значению. И само это отношение объективно — как часть социально-культурного процесса.

Осмысление (смыслообразование, понимание) — как «выращивание» смысла суть вывернутая лента Мебиуса культуры, «чужой во мне». Вне культуры сознание не возникает, но и культура есть место возникновения и развития сознания.

Сказанное наиболее явно прослеживается в искусстве, где действительность не воспроизводится — художник оперирует с идеальным образом, который содержит эту действительность в уже преобразованном виде [14; 15]. Поэтому художественное произ-

ведение очень часто определяется не по организующей фантазию форме (воплощению замысла), а по способности вызывать эстетическое впечатление — переживание, связанное еще и с удовольствием, источником которого является опыт авторского переживания. Сам акт творчества, пассивное восприятие продукта этого творчества, вживание в него делают зрителей, читателей, слушателей его участниками и соучастниками. Художественное творчество порождает практику особой сопричастности субъектов творчества и восприятия. Например, актер как субъект сообщает о себе, пользуясь не только некими художественными и другими культурными смыслами, но и своими естественными данными, своим естественным аппаратом движений и реакций (мимикой, дрожью тела и голоса и т. п.).

Собственно и само сознание формируется именно во взаимном диалоге с Другими, во взаимооплотнении смыслов в таком диалоге — о чем много писали М. Бубер, М. М. Бахтин, Э. Левинас. Самосознание — не просто сознание себя как сущего, а себя, как именно вот такого, вместе с признанием того же со стороны других и с сознанием этого признания. «Соборность» сознания не столько в том, что вплетается в некое сообщество, как его часть, а в том, что оно находит себя в этом «соборе». Сознание Я суть единство переживаний, удерживаемое с помощью памяти. И это единство суть уникальное, никем не воспроизводимое в своей полноте переживание социального опыта, объективируемого в языке, мифах, искусстве, нравственности, праве. В этом смысле индивидуализация личности суть продолжение ее социализации, оформляемое в уникально неповторимом единстве.

Таким образом, личностное переживание оказывается и источником, и средством, и самим процессом смыслопорождения. Оно предстает самим бытием — интенционально содержательным, интонированным. А само бытие предстает «со-бытием»: как «поступок», «участное мышление», «диалогическое взаимооплотнение смыслов» (братья Н. М. и М. М. Бахтины), Dasein, мотивационно окрашенное скукой, заботой, страхом (М. Хайдеггер), взаимопорождающий диалог Я и Других (М. Бубер, Э. Левинас). В этом плане глубокая семиотика как персонологическая герменевтика противостоит как позитивистским фантазиям, сводящим все знание к образцу какой-

то одной науки, так и мифологическим, теологическим и гностическим фантазиям [5; 16].

Более того, развиваемый в этой парадигме подход дает возможность непосредственно практического применения герменевтики как теории и практики смыслообразования и осмысления, например в брендинге, представляющем как практика построения и использования социальной мифологии [12; 20].

Если воспользоваться различием двух основных традиций европейской философии, то можно сказать, что аналитическая философия, разрабатывая содержание социального значения, пыталась выработать эффективный аппарат выявления и фиксации некоего инвариантного предметного и смыслового его аспектов в языковых играх, речевых актах и т. д. Феноменолого-герменевтическая же традиция концентрировалась на анализе личностного содержания смыслового содержания опыта: его интенциональности, эмпатии, переживания. При этом показательно, что обе традиции в конечном счете пришли к одному и тому же результату. В аналитической философии все уперлось в вопрос о «способах применения» знака и гарантий правил применения. Феноменология и герменевтика также пришли к проблеме нормативно-ценностной идентичности, попыткам закрепиться в этосе конкретных культур. По обоим векторам «языковой поворот» привел, с одной стороны, к пониманию, что в рамках самого языка мы оказываемся в ситуации сведения любого предмета рассмотрения к способам его языкового выражения и описания, задаваемым в конечном счете нормами культуры, а с другой — пониманию, что осмысление не сводимо к неким «объективным» факторам. Тем самым на наших глазах создаются предпосылки нового синтеза, а ключевым моментом такого синтеза оказывается опыт переживания — точки склейки «ленты Мебиуса» социального и личностного опыта.

Более того, такой подход открывает новые перспективы теории и практики образования, представляющего именно практической герменевтикой распаковывания социально-культурных текстов вплоть до уровня личностного переживания и сопереживания ученика. И понимание роли педагогики как практической герменевтики вновь обращает наше внимание к творческому наследию И. Е. Фадеевой [21]. Но это уже выходит за рамки данного исследования.

1. Грэхэм Л., Кантор Ж.-М. Имена бесконечности: правдивая история о религиозном мистицизме и математическом творчестве. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2011.

2. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Академический проект, 2011.

3. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985.

4. Сулимов В. А., Фадеева И. Е. Культура как смысл и процесс: векторы антропологического поворота // Вопросы культурологии. 2015. № 10.

5. Сулимов В. А., Фадеева И. Е. Культурология — наука герменевтическая? // Вопросы культурологии. 2012. № 3.

6. Сулимов В. А., Фадеева И. Е. Семиозис. Субъективная антропология символической реальности. СПб.: Астерион, 2013.

7. Сулимов В. А., Фадеева И. Е. Семиотика культуры как методологическая парадигма: фактор человека // Вопросы культурологии. 2012. № 6. С. 11—15.

8. Тулмин Ст. Человеческое понимание. М.: Прогресс, 1984.

9. Тульчинский Г. Л. Глубокая семиотика и постчеловеческая персонология: новый сдвиг гуманитарной парадигмы // Homo philosophans: Сер. «Мыслители». Вып. 12. СПб.: Филос. общество, 2002. С. 432—438.

10. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. СПб.: Алетейя, 2002.

11. Тульчинский Г. Л. Смысл и гуманитарное знание // Проблема смысла в науках о человеке. М.: Смысл, 2005. С. 7—26.

12. Тульчинский Г. Л. Total Branding: мифодизайн постинформационного общества. Бренды и их роль в современном бизнесе и культуре. СПб.: СПб ГУ, 2013.

13. Фадеева И. Е. Аксиология и семиотика: экзистенциальные ценности в контексте современной культурной антропологии // Международный журнал исследований культуры (International Journal of Cultural Research). 2016. № 3 (24).

14. Фадеева И. Е. Искусство в ситуации его смерти: о кризисе «чувственной культуры» // Наследие. 2016. № 1 (8). С. 22—31.

15. Фадеева И. Е. Искусство и текст: семиотика, эстетика, интерпретации. Сыктывкар: КГПИ, 2013.

16. Фадеева И. Е. Конфликт репрезентаций: языки культуры в ситуации распада семиозиса // Человек. Культура. Образование. 2016. № 2 (20). С. 111—120.

17. Фадеева И. Е. Культура в семиотическом измерении: сознание и текст // Семиотика культуры: антропологический поворот. СПб.: Эйдос, 2011. С. 125—140.

18. Фадеева И. Е. Символ в системе культуры. Теория и культурно-историческая феноменология. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.

19. Фадеева И. Е. Символ и концепт: к вопросу об экзистенциальной концептуализации // Человек. Культура. Образование. 2014. № 2 (12). С. 106—121.

20. Фадеева И. Е. Философия брендинга как «массовая персонология»: смерть адресата // Философские науки. 2015. № 4. С. 115—117.

21. Фадеева И. Е. Экзистенциальная концептуализация и проблема смысла // Предвосхищение и язык. М.: СГУ, 2012. С. 267—282.

22. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции. М.: АСТ: ЛЮКС, 2004.

23. Холтон Дж. Тематический анализ науки. М.: Прогресс, 1981.

24. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова. (Этюды и вариации на темы Гумбольдта). М.: ГАХН, 1927. С. 63.

25. Rorty R. Introduction // The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method / Ed. and with an introd. by R. Rorty. Chicago-London, 1967.

УДК 165.62

С. В. Волкова

Dasein, скука, забота в сфере образования

В центре внимания статьи — философия М. Хайдеггера. Отправляясь от идей, высказанных немецким мыслителем в работах «Основные понятия метафизики» и «Бытие и время», автор пытается проследить взаимосвязь выявленных М. Хайдеггером форм скуки и заботы и соответствующих им проявлений в опыте образовательной деятельности. Обращаясь к анализу разновидностей экзистенциалов скуки и заботы, ученый констатирует тесную взаимосвязь рассмотренных феноменов с самостью человека и возможностями развертывания подлинного, аутентичного специфике человеческого бытия характера образования.

Ключевые слова: философия образования, педагогика, ребенок, скука, забота, подлинное, Хайдеггер, Dasein, понимание.

S. V. Volkova. Dasein, boredom and care in education

Martin Heidegger's philosophy is a central concern of the article. Having the ideas expressed in M. Heidegger's fundamental ontology in 1920s as the starting point, the author seeks to examine an intricate connection between a phenomenological description of different forms of boredom and care and their manifestations in educational practices. As the outcome of the study it is proposed that the analytic of Dasein, especially its ideas about selfhood, boredom and care, applied to educational practices make the last ones authentic in nature.

Keywords: philosophy of education, pedagogy, child, boredom, care, authenticity, Heidegger, Dasein, comprehension.

Каждый, кто знаком с современной философией, знает, сколь значительным по своему масштабу и влиянию на интеллектуальный ландшафт XX века стало мышление немецкого философа М. Хайдеггера. Выступая создателем первой в XX веке экзистенциальной аналитики человеческого бытия, новатором в целом ряде философских течений, и прежде всего в феноменологии и герменев-

тике, М. Хайдеггер привлекает внимание не только историков философии, но и многих других ученых, в первую очередь гуманитариев. Данное обстоятельство вполне объяснимо, ибо осмысляемая Хайдеггером проблема специфики человеческого бытия находится в фокусе интереса психологов, историков, социологов и других представителей социально-гуманитарного знания.

В своей статье мы постараемся эксплицировать философский потенциал хайдеггеровской аналитики человеческого бытия в ее проекции на теорию и практику образования. Данная тема не часто становилась предметом внимания в исследовательском пространстве, хотя с философской точки зрения она представляет несомненный интерес¹. В самом деле, изучая процессы обучения и воспитания, педагоги всегда исходят из определенного представления о человеке. В этой связи рефлексия относительно специфики человеческого бытия является актуальной и необходимой. Оформляясь на пересечении философии и педагогики, данная рефлексия может послужить уяснению как положительных, так и негативных черт того образовательного идеала, который функционирует в культуре и обществе. На наш взгляд, существуют по крайней мере два феномена в хайдеггеровской аналитике человеческого бытия, которые могут и должны стать предметом внимания со стороны педагогов, философов образования. Это скука и забота. Именно о них и пойдет речь ниже.

Пожалуй, первое, что мы видим при обращении к многочисленной педагогической литературе, это то, что само слово «скука» там встречается крайне редко и часто заменяется выражениями типа «низкая мотивация учащихся», «отсутствие познавательного интереса», «низкий уровень активности», «содержание, не соответствующее»

¹ Анализ философской литературы показал, что исследований, выполненных в русле интеграции фундаментальной онтологии М. Хайдеггера и теории и практики образования в отечественном интеллектуальном пространстве, практически нет. Определенным вкладом в устранение данного исследовательского пробела может служить наша работа «М. Хайдеггер: аналитика человеческого бытия в контексте образования» [2]. В зарубежной исследовательской литературе идеи фундаментальной онтологии М. Хайдеггера и их значение для философии образования стали предметом исследования таких мыслителей, как И. Томсон, М. Питерс, М. Боннет, П. Стендиш, С. Ходж и др. Применительно к нашей теме особо отметим работы К. Йонсуу и Я.-Э. Мансикка.

щее уровню развития личности»¹. В общем, в исследованиях, посвященных изучению вопросов обучения и воспитания, скука рассматривается как такое эмоциональное состояние, от которого следует избавляться. С нашей точки зрения, однако, осмысление феномена скуки может выходить и на более глубокий — экзистенциальный — уровень, и тогда мы оказываемся перед лицом вопроса: только ли проблема в том, что ученики утратили интерес, а учитель оказался не способен заинтересовать своих учеников? Мы полагаем, что хайдеггеровская аналитика человеческого бытия позволяет увидеть в феномене скуки не только отрицательную, но и позитивную сторону. В контексте целей нашего исследования обратимся к тем разновидностям скуки, которые выделяет Хайдеггер в работе «Основные понятия метафизики».

Первая форма скуки характеризуется Хайдеггером как «скука-от» (*gelangweiltwerden von etwas*). Для данной формы скуки характерно стремление человека справиться со скукой, заняв себя чем-то, дабы не дать последней захватить себя. Поясняя, о чем идет речь, Хайдеггер приводит пример распространенной ситуации, заключающейся в ожидании отправления поезда на железнодорожном вокзале. Находясь на вокзале в ситуации ожидания, человек изучает расписание и маршруты движения поездов, считает деревья вдоль дороги, ходит туда-сюда, смотрит на часы и т. п., но, несмотря на все эти попытки занять себя и скоротать время, вокзал тем не менее навевает на человека смертельную тоску. Попытка скоротать время есть попытка справиться с чувством пустоты, которое охватывает человека в данной ситуации. Хайдеггер подчеркивает: скучен не вокзал сам по себе или находящиеся там люди, или прибывающие поезда, а сама

¹ Пробел в исследовании феномена скуки в образовательной практике подчеркивают многие исследователи. По словам П. Доэрти, большинство исследователей, констатирующих, что скука является одним из главных настроений школьников и студентов, не описывают структуру и модели взаимодействия, возникающие в образовательном опыте, которые и вызывают у субъектов образования скуку и неприязнь к школе [16]. Специалист в области образования Т. Белтон также отмечает, что в значительной степени не исследованными остаются вопросы связи между образованием и настроением скуки [13; 14]. Профессор Г. Брайтенштайн, исследовавший феномен скуки в повседневной жизни школьников, констатирует практически полное отсутствие специальных исследований, посвященных данному феномену в образовании [15].

ситуация, в которую оказался встроен человек. Будучи неспособной дать то, чего ждет человек — побыстрее покинуть вокзал — данная ситуация оставляет человека в тягостной пустоте [10, с. 154—174].

Другой формой скуки Хайдеггер называет «скуку-при» (*sichlangweilen bei etwas*). В повседневном опыте данному типу скуки соответствует ситуация, когда нас приглашают в гости. Мы хорошо проводим время, общаемся, слушаем музыку, нас угощают вкусной едой и т. д. Но, вернувшись домой, вдруг понимаем: а я ведь скучал на этом мероприятии! Подобный опыт знаком каждому. Как такое возможно? Зачастую в данной ситуации мы не можем четко сказать, что вызвало в нас скуку в тот вечер. Согласно Хайдеггеру, именно невозможность указать на то сущее, которое навеивает скуку в данной ситуации, а также то обстоятельство, что мы «совсем не ищем», чем себя занять на вечере, а просто присутствуем при всем, что там происходит и оставляет нас в пустоте, нагоняя скуку. Возникающее при данной форме скуки ощущение опустошения, констатирует Хайдеггер, есть результат ускользания от нас самих — в то, что развертывается на вечере. Пустота, которая образуется в пространстве данной формы скуки, есть свидетельство совершенного нами «оставления нашей собственной самости» [10, с. 192—195].

Итак, как раскрывается приведенный нами срез хайдеггеровской аналитики скуки в пространстве образования? По-видимому, ситуативная скука, или, как ее определяет Хайдеггер, «скука-от», является самой распространенной формой скуки в образовании. Вот одно из описаний довольно распространенной в образовательной практике ситуации: «Аня тихонько скрипит ногами, как будто хочет их вытянуть. В остальном она абсолютно спокойно сидит на своем месте. Аня продолжает играть с волосами. Затем она начинает играть с карточками на столе. Тем временем Хейко надел на шею цепочку, составленную из скрепок, и стал притворяться, будто его кто-то душит. Он гримасничает, изображая умирающего человека. Аня зевает. Хейко продолжает развлекаться со скрепками. Он оборачивает цепочку из скрепок вокруг запястья, превращая цепочку в браслет. В 13 ч. 20 мин. Аня спрашивает у меня, который час. Хейко размахивает цепочкой и продолжает гримасничать. В 13 ч. 21 мин. в классе становится шумно, урок окончен. Ученики собирают вещи. Они ждут начало следующего урока...» [15, с. 93].

Из описанной ситуации видно, что Ане и Хейко скучно, и поэтому они пытаются скоротать время. Они играют теми вещами, которые лежат у них на столе, — карточками, скрепками, карандашами, чтобы хоть как-то отвлечься от тянущегося бесконечно долго урока. Хейко и Аня играют скрепками и карточками не потому, что им это очень нравится или это их любимое занятие, но прежде всего потому, что они ищут способ занять себя, отвлечься от невыносимо медленного течения времени урока. Аня, спрашивая который час, предвкушает наступление момента, которого она так ждет — окончания урока. В описанной ситуации ожидающие окончания урока ученики во многом напоминают человека, ожидающего на вокзале отправления поезда. Причины, по которым ситуация урока, лекции не вызывает интереса и остается безразличной для ученика (студента), пытающегося себя занять чем-то на уроке (лекции) с целью скоротать время до звонка, могут быть разными. Для нас важно удерживать в памяти принципиальное положение философии Хайдеггера о специфике человеческого бытия. Используя для определения данной специфики понятие *Dasein*¹, Хайдеггер подчеркивает, что *Dasein* есть бытие, которое всякий раз мое. Поэтому и сущее открыто для *Dasein* не в силу некоего автоматически естественного процесса, например аффицирования сознания предметами, а только если это сущее задевает *Dasein*, то есть оказывается значимым для него в его бытии. В этой связи организация процесса обучения должна предполагать не просто усвоение учащимися значений, содержащихся в учебном материале, но и порождение личностных смыслов участниками этого процесса. Если же образовательная практика в самых разных своих проявлениях игнорирует данное обстоятельство, то ученик (студент) оказывается в ситуации, когда он просто теряет время. Будучи заброшенным и не понимая, зачем и для чего он тут находится, ученик не видит никаких иных, кроме внешних,

¹ Мы намеренно оставляем понятие *Dasein* без перевода ввиду его невероятной внутренней смысловой емкости, хотя считаем необходимым указать на то, что данное понятие по-разному переводится на русский язык. Так, например, можно встретить следующие переводы *Dasein*: «здесь-бытие», «вот-бытие», «тут-бытие» и т. д. Особое внимание заслуживает перевод, предложенный отечественным философом В. В. Бибихиным, который собственно и ввел в российское интеллектуальное пространство основной корпус произведений немецкого философа, осмыслившего *Dasein* как «присутствие».

причин чтобы оставаться-задерживаться на уроке. Скука, возникающая как результат бессмысленности конкретной учебно-воспитательной ситуации настолько же неприятна и болезненна, как и скука, возникающая в ситуации вынужденной задержки на вокзале в ожидании отправления поезда. В обоих случаях «коротание времени» является единственно возможным выходом из сложившейся ситуации.

Как уже говорилось, «скука-от» является наиболее распространенной и довольно часто наблюдаемой в образовательной практике. Но можем ли мы утверждать, что она единственная или же на практике встречаются и иные, более глубокие формы скуки? Как мы помним, еще одна форма скуки, описанная Хайдеггером, — «скука-при». Данная форма скуки характеризуется тем, что все происходящее с человеком может быть описано как «бессодержательное», что, однако, не означает «безразличное». Как поясняет Хайдеггер, нечто, томительно тянущееся в своей бессодержательности, не оставляет человека равнодушным, напротив: человек отдается тому или иному занятию (общению с друзьями, чтению, учебе), но он не захвачен, не увлечен им, а только удерживаем при нем. Такого рода занятие, — поясняет мыслитель, — «не возбуждает и не побуждает, ничего не дает, ему нечего сказать нам, оно никак нас не затрагивает» и не наполняет, оставляя пустым [10, с. 142].

Полагаем, что данная форма скуки также имеет свой коррелят в образовательной практике. Вполне представима ситуация, при которой человек глубоко погружен в происходящее, но, несмотря на это, его не оставляет чувство неудовлетворенности, которое выражается во фразе «не-по-себе». Описанная ситуация в образовательной практике может конкретизироваться различным образом. Так, замечая увеличение числа скучающих, бесцельно блуждающих взглядов учеников, преподаватель может поддасться соблазну привлечь внимание аудитории, «разбудить» слушателей, начав рассказывать им анекдоты или вспоминать другие забавные случаи из жизни. Данная стратегия преподавателя может привести к тому, что урок или лекция приобретут скорее развлекательный, нежели обучающе-развивающий характер. Американский философ и педагог Дж. Дьюи такого рода приемы называл «дешевой», или «заискивающей», педагогикой [5, с. 122]. Главная беда такого ограниченного, одностороннего подхода к активизации интереса, как средство борьбы со скукой на уро-

ке, состоит в том, что, отбирая соответствующие приемы, «оживляющие» урок, педагог часто не пытается понять, что происходит с самим учеником под влиянием этих приемов. Если данные методические приемы воспринимаются педагогом как автоматически действующий «магический кристалл», то процесс учения проходит нередко вслепую, наугад. Эпизодическое внесение элементов оживления в содержание, методы обучения и в формы работы учащихся с целью вызвать познавательный интерес даст лишь кратковременную вспышку непосредственного интереса. Безусловно, внешние стимулы могут вызвать состояние заинтересованности и помочь ученику легче пережить тянущееся время урока, однако с устранением внешне занимательной ситуации интерес может столь же быстро угаснуть, вновь уступив место скуке¹. Очевидно, что возможности получения нового и сколь-либо ценного с образовательной точки зрения опыта существенно снижаются. Человек, зависимый от внешних стимулов и развлечений, нуждающийся в постоянной поддержке интереса к познанию извне, не понимающий изменчивую природу интересов, мотивирующих познание, оказывается несвободным. За этим стремлением к интересному стоит одно — желание изгнать скуку, найти что-нибудь, в принципе все что угодно, что могло бы приковать их внимание.

Обращает на себя внимание и другая ситуация, когда ученик или студент выполняет все, что от него требуют в процессе обучения. Ученик настолько озабочен тем, чтобы соответствовать предъявляемым ему извне (учителями, родителями и т. д.) ожиданиям, что для него уже не представляется важным и значимым то, *что* и *как* он познает. И нередко бывает так, что, несмотря на блестящую успеваемость и другие успехи в учебе, у ученика (студента) сохраняется чувство дискомфорта, внутренней неудовлетворенности. Попытки учиться еще лучше, с еще большим рвением, с тем, чтобы избавиться

¹ Истоком подобной тематизации интереса можно считать указание Хайдеггера на различие «всего лишь (неподлинно, онтически) интересного» — и интереса как онтологической специфики нашего существования в качестве именно бытия между: «Inter-esse означает: быть среди и между вещей, стоять посреди какой-либо вещи и оставаться при ней. Но для сегодняшнего интереса ценно лишь только интересное. Это то, что уже в следующее мгновение вызывает безразличие и заменяется другим интересным, что впоследствии трогает столь же мало, как и предыдущее» [12, с. 36—37].

ся от преследующего чувства неполноты, как правило, оказываются тщетными и не приносят должного эффекта. Все вроде бы хорошо, но постоянно чего-то не хватает. Данный эффект коррелирует с описанием Хайдеггером второй формы скуки — «скуки-при». Ярким примером этой формы скуки может послужить одно из наблюдений за повседневной школьной жизнью, которое приводит в своей работе Г. Брайденштайн. Он описывает наблюдение за тремя девочками на уроке латинского языка: «Все трое не поднимают рук, но очень внимательны; о чем свидетельствует то, что, допустив ошибки, они их тут же исправили. Сейчас каждая из них сидит, глядя в тетрадь. Только Астрид производит впечатление скучающего подростка. Заметив, что за ней наблюдают, Астрид стала периодически поглядывать на меня, чтобы убедиться, продолжаю ли я наблюдение. Неужели все это она делает только для меня?» [15, с. 99]. Как явствует из приведенного примера, Астрид всем своим видом демонстрирует, что она выполняет все, что от нее требуют, делает то, что и остальные ребята в классе, но при этом без какой бы то ни было заинтересованности и увлечения. Она стремится показать, что ее действия продиктованы исключительно желанием соответствовать внешним требованиям, но все это не захватывает, «не забирает» ее, не имеет к ней самой никакого отношения и оставляет ее, выражаясь языком Хайдеггера, «пустой».

До сих пор мы говорили о двух разновидностях скуки, оставляя без внимания третью, так называемую глубинную скуку (*«es ist einem langweilig»*). При этой форме скуки мы не можем сказать, от чего нам стало скучно: от какой-то конкретной ситуации или от себя самих. Эта скука безличная, когда скучно «не мне как мне, не тебе как тебе, не нам как нам, а просто так. Имя, положение, профессия, роль, возраст, судьба как нечто мое и твое отпадают от нас» [10, с. 217]. Особенность данной формы скуки в том, что она есть указание на специфику человеческого бытия, для обозначения которой Хайдеггер использует термин «Dasein». Среди многообразия смыслов, связанных с этим понятием для нас сейчас, будет важен центральный. Dasein описывает способ бытия сущего, озабоченного собственным бытием, сущего, которое относится к собственному бытию как к задаче. Dasein стоит перед лицом реализации одной из своих бытийных возможностей: быть самим собой (*модус собственности*) и не быть самим собой, не выбрать самое себя, потерять (*модус несобственности*).

Таким образом, одна из ключевых идей Хайдеггера относительно глубинной формы скуки заключается в следующем: настроение глубинной скуки является необходимым условием для раскрытия возможности быть собой, быть подлинно. Вслед за Хайдеггером, можно утверждать, что без переживания опыта глубинной скуки нет ни самости, ни свободы, а присутствие в мире оборачивается отсутствием. И если в первой форме скуки мы могли избавиться от нее, коротая время, так чтобы нам не надо было прислушиваться к ней, а отличительной чертой второй формы скуки является то, что мы не хотим к ней прислушиваться, то в случае с глубинной скукой мы *«пребываем в принужденности к слушанию, в принуждаемости к нему, в смысле той нужды, которую в вот-бытии имеет все настоящее, благодаря чему вот-бытие связано с глубинной свободой»* [10, с. 219]. Человеку остается только принять свое настроение скуки и «позволить ему бодрствовать». Отказ же от своего настроения, стремление удовлетворить социальной норме, оформленной в окрике «Не поддавайся настроению!», чреват тем, что мы будем не собой, а только теми и так, как того ждут и требуют от нас другие. Подлинная природа человека тогда оказывается упущенной, им просмотренной¹.

Итак, опираясь на сказанное, мы полагаем, что именно настроение глубинной скуки и является тем самым «пространством» в образовательной практике, погружение в которое способствует столкновению с самим собой. В этом отношении достойным внимания примером является опыт частной школы в Великобритании, основанной Александром Сазерлендом Ниллом. В Декларации, определяющей политику школы Саммерхилл, говорится, что ее целью является «... позволить детям испытать весь спектр чувств, ибо даже такие, казалось бы, негативные переживания как скука, стресс, гнев, разочаро-

¹ Представление об образовании как месте реализации собственных бытийных проектов коррелирует с мыслью Хайдеггера относительно сформулированного Платоном понимания образования (paideia). Сущность «пайдейи, — пишет М. Хайдеггер, — не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, перемещая человека в место его существа и приучая к нему» [11, с. 350]. «Результатом» такого образования будет, выражаясь языком Хайдеггера, то, «что все прежде открытое человеку и тот способ, каким оно было ему известно, делаются другими» [Там же, с. 351].

вание и неудачи являются неотъемлемой частью развития личности...» [20]. Примечательно, что ученики школы, хотя и имеют опыт переживания скуки, оценивают данный опыт как положительный, как «импульс для самоизменения», а вот слишком высокая занятость, напротив, оценивается ими как фактор, ограничивающий возможности внутреннего совершенствования. Последнее обстоятельство неслучайно. Дело в том, что, с одной стороны, занятость человека является показателем его успешности и состоятельности и оценивается в обществе всегда позитивно. А с другой стороны, современные психологические исследования показывают, что дети сегодня слишком заняты, у них практически не остается свободного времени. Детям не оставлена, а точнее у них отнята (причем они это чувствуют и даже этим гордятся), возможность скучать. Во многом это происходит благодаря получившей в последнее время широкое распространение индустрии развлечений и социальному стереотипу, в соответствии с которым склонность к скуке расценивается как негативное явление. Находясь под влиянием указанных факторов, родители стремятся искусственно заполнить время ребенка делами и развлечениями. Требование взрослых, чтобы ребенок постоянно был чем-то занят, вместо того чтобы искать то, что его действительно интересует, — одно из самых деспотичных требований современного общества.

Между тем, если ежедневное расписание ребенка распланировано поминутно, это не означает, что все, что он делает, отвечает его внутренним устремлениям. В условиях тотальной занятости ребенку очень тяжело найти что-то свое: ведь оно может лежать за пределами того, что запланировали родители. Для того чтобы ребенок мог понять, чем он хочет заниматься, что его интересует, ему необходимо пройти период «ничегонеделания»¹.

¹ Д. Шуберт (Daniel S. P. Schubert), психиатр, экспериментально подтвердил, что скука способна оказывать положительный эффект на индивидов, расширяя их творческие способности. Так, в ходе экспериментального исследования, организованного Д. Шубертом, участникам предоставлялось достаточно времени для выполнения разного рода творческих заданий (поиск ассоциаций с заданным словом, выполнение проблемно-ориентированных упражнений и др.); исследование показало, что после того, как все более-менее очевидные ответы были даны, участники, чтобы справиться со скукой, становились все более изобретательными и оригинальным в поиске новых ответов [21].

В опыте глубинной скуки, выступающей основой поворота к собственному бытию, присутствует еще один аспект, на который нам хотелось бы обратить внимание. А именно: в ситуации, когда ничто более не движется, ничто более не имеет значения, есть только один выход: человек должен сам из нее вырваться, должен открыть источник смыслополагания в себе самом. В этом контексте чрезвычайно важное значение приобретает феномен «заботы». Как уже говорилось, Dasein озабочено собственным бытием в том смысле, что стоит перед лицом реализации одной из своих бытийных возможностей: быть самим собой (модус собственности) и не быть самим собой, не выбрать самое себя, потерять (модус несобственности). При этом подлинным модусом заботы, согласно Хайдеггеру, выступает заботливость, раскрывающаяся в двух крайних формах: подчиняюще-заменяющая (Einainspringen) и заступнически-освободительная (Vorausspringen). Dasein в модусе подчиняюще-заменяющей заботливости берет заботу другого Dasein на себя. В результате Dasein одного заступает на место другого Dasein, беря на себя решение его (ее) задач, осуществление его (ее) планов и т. п., и становится, таким образом, в своем лице одновременно тем, о ком заботятся, и заботящимся о ком-то. Тот, за кого озаботились, может впоследствии принять то, чем озаботились, в свое распоряжение, но уже после того, как его дело выполнено за него другим.

Прекрасной иллюстрацией заменяющей заботливости может служить следующий пример: «В психологическую консультацию обратился отец пятнадцатилетней Оли. Дочь ничего не делает по дому, в магазин сходить не допросишься, посуду оставляет грязной, белье свое тоже не стирает, оставляет намоченным на 2—3 дня. Вообще-то родители готовы освободить Олю от всех дел — лишь бы училась. Но учиться она тоже не хочет. Придет из школы — либо на диване лежит, либо на телефоне висит. Скатилась на “тройки” и “двойки”. Родители не представляют, как она в десятый класс перейдет. А о выпускных экзаменах и вовсе думать боятся. Мама работает так, что через день дома. Эти дни она думает только об Олиных уроках. Папа звонит с работы: села ли Оля заниматься? Нет, не села: “Вот папа придет с работы, с ним и буду учить”. Папа едет домой и в метро учит по Олиным учебникам историю, химию. Приезжает домой “во всеоружии”. Но не так-то легко просить Олю заниматься. Наконец, где-то

в десятом часу Оля делает одолжение. Читает задачу — папа пытается ее объяснить. Но Оле не нравится, как он это делает: “Все равно непонятно”. Упреки Оли сменяются уговорами папы. Минут через десять вообще все кончается. Оля отталкивает учебники. Иногда закатывает истерику. Родители теперь думают, не нанять ли ей репетиторов» [3, с. 49—50]. Следуя Хайдеггеру, можно сказать, что ошибка взрослых в данном примере не в том, что они хотят, чтобы их дочь хорошо училась, а в том, что они этого хотят вместо дочери. Кроме того, как явствует из вышеприведенного примера, к осуществлению заменяюще-подчиняющей заботы побуждает не злой умысел, а, как раз наоборот, добрые намерения, искреннее стремление помочь другому. Однако заменяющая заботливость ведет к прямо противоположному результату: тот, с чьих плеч был снят груз ответственности и забот, становится зависимым и подвластным. Такая «помощь» есть не что иное, как скрытая форма подчинения. Круг озабоченности Другого настолько трансформируется в результате внешнего вмешательства, что даже если ему будет предоставлена возможность взяться за свои прежние дела-заботы, то и тогда он не сможет полностью освободиться от зависимости, от внешней поддержки, от «помощи» извне (помощи в адаптации, в обучении и т. п.). В итоге в результате осуществления заменяюще-подчиняющей заботливости тот, за кого озаботились, оказывается объектом управления, а не тем, кому по-настоящему помогли.

В каком-то смысле образование в модусе заменяюще-подчиняющей заботливости отражает логику естественно-научного познания. Данную логику в свое время точно сформулировал И. Кант. По его словам, человеческий разум должен подходить к природе не как ученик, который слушает все, что учитель считает нужным сказать, но как полномочный судья, который принуждает свидетелей отвечать на им поставленные вопросы [6, с. 85—86]. Впоследствии уже в XX веке об этом же скажет И. Пригожин: «Перед учеными ставится задача научиться управлять физической реальностью, вынуждать ее действовать в рамках “сценария” как можно ближе к теоретическому описанию. Природа, как на судебном заседании, подвергается с помощью экспериментирования перекрестному допросу именем априорных принципов» [8, с. 84]. Аналогичным образом дело обстоит и в сфере образования: будучи проводниками заменяюще-подчиняю-

щей заботы, общество, государство, родители, учителя заранее знают, что нужно «вылепить» из ребенка, какие знания, навыки нужно в него «вложить». В этой связи главным в деятельности педагога становится поиск педагогических технологий, методик, способных максимально «дотянуть» ребенка до уровня требований всеобщего образовательного стандарта.

Заменяюще-подчиняющей заботливости противостоит заботливость заступнически-освобождающая, которая не столько заступает на место другого, сколько *заступничает* за него в его экзистенциальном умении быть. Вместо того чтобы брать на себя «заботу» другого, заступнически-освобождающая заботливость раскрывается как такое отношение одного Dasein к другому, которое направлено на высвобождение другого в его заботе для него самого. Речь идет о том, что в акте заступнически-освободительной заботливости Dasein одного не снимает «заботу» с другого, но собственно как такую ее впервые только и возвращает, помогая «другому стать в своей заботе зорким и для нее свободным» [9, с. 122]. В акте заступнической заботы уже не важен предмет заботы как таковой, главным становится открытие другому свободной возможности быть самим собой в подлинном смысле. Этой заступнически-освобождающей заботе адекватна не логика естественно-научного экспериментализма, а герменевтика понимания. Дело в том, что специфика человеческого бытия (или того сущего, которое называется Dasein), состоит в том, что само бытие требует от человека *герменевтического* усилия, то есть усилия *истолкования* своей собственной заброшенности, придания ей смысла. В этой связи понимание является не одним из психологических актов, осуществляемых человеком, а исходным способом бытия человеческого существа. Человек живет, понимая. Само же понимание — это не подобие юридического процесса, в котором разум добивается ответов на им поставленные вопросы, а разговор, беседа — коммуникативный, диалогический процесс. Данное обстоятельство не случайно. Как мы помним, Dasein озабочено своим бытием, озабочено возвращением из неподлинного, т. е. обезличенного, усредненного существования к подлинному, к самому себе, к собственно-личному существованию. Убедиться же в подлинности, т. е. собственной онтологической «плотности», невозможно, заранее исключая возможность встречи и столкновения с чем-то себе внеш-

ним, с тем, что не является тобой, твоим продолжением, а выступает Другим. Вот почему Dasein согласно Хайдеггеру изначально имеет образ «бытия друг с другом», со-бытия. Dasein есть в то же время и Mitsein [9, с. 125].

Учитывая сказанное, можно сделать вывод, что важнейшим фактором реализации заступнически-освобождающей заботы в сфере образования является организация учебного процесса в форме диалога. По словам В. В. Горшковой, изучающей проблему педагогического диалога, диалогическое общение это «подлинное общение как целостное взаимодействие субъектов с созданием принципиально равных условий для взаимовлияния учителя и ученика в процессе общения, когда раскрываются как в ученике, так и в учителе “человек в человеке” как для других, так и для самого себя» [4, с. 48]. Очевидно, что такое диалогическое пространство обусловлено целым рядом условий. Прежде всего, оно возможно, только если каждый из участников диалога (учитель—ученик, ученик—ученик и т. д.) не просто осознает свою позицию, но и обнаруживает готовность предъявить свои внутренние смыслы, свое понимание другим людям. Далее, для возникновения диалога каждый из участников должен иметь «установку» на понимание смыслов другого человека. И наконец, диалоговое общение требует от участников диалога безоценочной реакции по отношению к собеседнику. Речь идет о реакции, которая предполагает интерес и сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с другим смысловым миром и тем самым обогатить собственный духовный опыт. Последнее условие представляется нам особенно важным, ибо сущностная черта диалогичности — готовность признать множественность реальности, а значит, наличие и правомерность существования параллельно с тобой другого качества бытия, отказавшись при этом от его количественной оценки по принципу «лучше — хуже», «больше — меньше» и т. д. Данное замечание возвращает нас к сформулированному выше принципу равноправия участников диалогического взаимодействия: учителя и ученика. Конечно же, речь идет не о равенстве в знаниях, опыте, а о равенстве «в человеческом праве познания окружающего мира и себя в пределах, устанавливаемых изнутри, в праве на индивидуальный внутренний мир и жизненный опыт, ценой которого появляется на свет, высвечивается человеческий образ, то есть и осуществляется образование» [7, с. 264—265].

Наконец, последнее. Коль скоро понимание является исходным способом бытия *Dasein*, то конститутивно важным для *Dasein* становится феномен смысла. В «Бытии и времени» Хайдеггер определяет смысл как *«структурированное предвзятием, предусмотрением и предрешением в-видах-чего наброска, откуда становится понятно нечто как нечто»* [9, с. 151]. Речь, как мы понимаем, идет о том, что беспредпосылочного выстраивания смысла не бывает. Человек изначально ожидает найти в воспринимаемом тот или иной смысл, а потому и понимание имеет характер наброска. Вместе с тем это означает, что понимающий должен стремиться не просто к тому, чтобы развешивать свои антиципации, но делать их осознанными. Понимание заключается в том, чтобы разрабатывать такую проекцию смысла, которая будет открыта для пересмотра и корректировки. Такому герменевтическому статусу смысла и самого человеческого бытия может адекватно отвечать только диалогическая форма учебного процесса. В самом деле ведь диалогическое пространство характеризуется наличием различных смысловых позиций, каждая из которых хотя и является некой описательно-объяснительной конструкцией, не представляет готовое, завершенное понимание. Такое пространство исключительно продуктивно по своей природе: в нем идет непрерывное движение в живой коммуникации мысли, которая не сводится к чему-то уже известному и понятному, а все время соотносится со своим же собственным живым опытом, разворачивает и углубляет его. Здесь и ученик, и учитель погружены в со-творчество, и у того, и у другого совершается некоторое «приращение себя» [1].

В целом, подводя итог сказанному, обратим внимание еще раз на одну из главных мыслей хайдеггеровской философии. *Dasein* исходит из своего бытия не как готовой данности, а задачи. *Dasein* озабочено собственным бытием. В этой связи недостаточно обеспечить ребенку насыщенную культурную или образовательную среду. Не менее, а может даже и более важным оказывается другое: экзистенциальная тоска по образованию себя, своего «Я». Собственно в этом главная цель образования и заключается: не «дать» ребенку образование, а вдохнуть в ребенка стремление к образованию, разбудить в нем тоску по своему отсутствующему «Я». Последнее едва ли возможно вне встречи учащегося с опытом глубинной скуки. Позволить

глубинной скуке бодрствовать, а не усыплять ее формами развлекательно-игровой активности — один из главных императивов хайдеггеровской философии образования.

* * *

1. Волкова С. В. Смысл в мире образования. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012.

2. Волкова С. В. М. Хайдеггер: аналитика человеческого бытия в контексте образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2017. № 3. С. 27—32.

3. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ: Астрель, 2009.

4. Горшкова В. В. Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комс.- на-Амуре гос. пед. ин-та, 1997.

5. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

6. Кант И. Критика чистого разума: соч.: в 9 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964.

7. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб: Детство-Пресс, 2001.

8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.

9. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.

10. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики: Мир — Конечность — Одиночество. СПб.: Владимир Даль, 2013.

11. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // *Время и бытие: статьи и выступления*. М.: Республика, 1993. С. 345—361.

12. Хайдеггер М. Что зовется мышлением. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.

13. Belton T. Television and imagination: the influence of the media on children's storymaking // *Media, Culture and Society*, 2001, 23(6), pp. 799—820.

14. Belton T., Priyadharshini E. Boredom and Schooling: A Cross-Disciplinary Exploration // *Cambridge Journal of Education*, 2007, Vol. 37, №. 4, pp. 579—595.

15. Breidenstein G. The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form // *Ethnography and Education*, 2007, Vol. 2, № 1, P. 93—108.

16. Doherty P. Developing collaborative research methodology: mapping the context of student learning by developing school-based research hypotheses // *Pedagogy, Culture and Society*, 2002, 10(2), P. 223—238.

17. Gary K. H. Boredom, Contemplation and Liberation // *Philosophy of Education*, 2013, P. 427—435.

18. Joensuu K. Care for the other's selfhood: a view on child care and education through Heidegger's analytic of Dasein // *Early Child Development and Care*, 2012, Vol. 182, № 3—4, March-April, P. 417—434.

19. Mansikka J.-E. Can Boredom Educate Us? Tracing a Mood in Heidegger's Fundamental Ontology from an Educational Point of View // *Studies in Philosophy and Education*, 2009, May, Vol. 28, Issue 3, P. 255—268.

20. Policy Statements web — Summerhill General Policy Statement. URL: <http://www.summerhillschool.co.uk/policy-intro.php> (дата обращения 27.02.2017).

21. Schubert D. Creativity and coping with boredom // *Psychiatric Annals*, 1978, 8(3). P. 120—125.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008

В. А. Сулимов, И. Е. Фадеева

Личностный интеллект в системе деятельности: проблема становления концепции¹

Личностный интеллект в условиях информационных процессов современности трансформируется в универсальный механизм познания мира через его производство или воспроизводство. Интеллект становится основой формирования системы деятельности человека, интегрируя его в суммарные кластеры интеллектуального и художественного творчества. Эти кластеры обладают тенденцией к сближению, которое реализует две тенденции: тенденцию к интеллектуализации художественных практик и тенденцию к эстетизации интеллектуальных практик. Мир человека становится таким, каким он был сначала выдуман.

Ключевые слова: информационные процессы, интеллектуальные практики, художественные практики.

V. A. Sulimov, I. E. Fadeeva. Personal Intellect in the system of activity: the problem of the formation of the concept

Personal intelligence in the conditions of modern information processes is transformed into a universal mechanism of cognition of the world through its production or reproduction. Intellect becomes the basis for the formation of the system of human activity, integrating it into the total clusters of intellectual and

¹ Статья выполнена в рамках проекта №17-13-1103 а/р РФФИ при поддержке РФФИ и Республики Коми.

© Сулимов В. А., Фадеева И. Е., 2017

artistic creativity. These clusters tend to converge, which realizes two tendencies: the tendency to intellectualize artistic practices and the tendency to aesthetize intellectual practices. The world of man becomes as it was previously invented.

Keywords: information processes, intellectual practices, artistic practices.

Личностный интеллект, существовавший как элемент в структуре «большого» социального (суммарного, группового, национального) интеллекта и создававший платформу для социальных процессов (позитивных либо негативных), в результате информационной «сетевой революции» все больше атомизируется, трансформируясь в автономные микросистемы порождения / восприятия мира как текста, модели, проекта, автопроекта. Когнитивная база такого личностного интеллекта не линейная «система знаний» и не «система практик», а целостный тексто-моделирующий механизм познания мира через его лично-ориентированное производство либо воспроизводство. Действует глобальный когнитивно-коммуникативный социальный принцип «понимая, совершенствуй» (с его вариантами «изучив, используй» и «хочешь результата — проектируй»), являющийся ответом на глобальный вызов времени: интенсификацию социокультурных процессов и уплотнение информационных ресурсов, их стремление к бесконечному возрастанию. Возрастает и информационная емкость повседневного действия, требующая от индивидуума серьезного и продуманного выбора. Возникает проблема поведения как стратегии такого выбора, что существенно меняет пропорциональные отношения в дихотомии *деятельность — поведение*, традиционно описываемые как взаимосвязанные позиции: осознанную и целенаправленную деятельность и адаптивное приспособляющее поведение. Показывая динамику развития этой социокультурной дихотомии, В. С. Степин обращает внимание на усиление давления сознательной и стратегически ориентированной деятельности (т. е. области многоуровневой рефлексии) на повседневное поведение (т. е. область социальной реактивности), проявление признаков детерминации поведения характером, интенсивностью и типом этой деятельности: «В деятельности человек целенаправленно изменяет окружающий мир. Что же касается поведения, то оно характеризуется приспособлением к миру, адаптацией человека к уже

сложившейся природной и социальной среде. Поведение свойственно и человеку, и животным, деятельность же присуща только человеку. Вместе с тем ее возникновение в процессе становления человека и общества трансформировало поведение: человеческие поведенческие акты могут быть целесообразными и осознанными» [4, с. 38]. Динамика социокультурного развития общества такова, что сегодня последнюю фразу можно с большой долей уверенности переформулировать следующим образом: *человеческие поведенческие акты не могут не быть целесообразными и осознанными.*

Другими словами, сегодня креативность (а это всегда личностный символический выбор) почти во всех случаях (кроме тех, о которых будет сказано ниже) доминирует над стандартизацией поведенческих реакций и поэтому приводит к быстрым изменениям в социально-ролевой и коммуникативной сферах, создает новый образ социальности: когнитивно-синтетический (нестандартный и апперцептивный), возникающий в виде суммарного результата интеллектуального самообоснования личности и заменяющий собственно знаниевый когнитивно-аналитический (стандартный и рецептивный) образ. Соответственно, в наиболее важной для становления и перманентного развития личностного интеллекта сфере — сфере коммуникации любого типа (массовой, научной, межличностной, межгрупповой, внутриличностной, межнациональной, глобальной) — происходит перераспределение функциональных полей, определяющих ход и качество базовых социокультурных процессов. Методологически важным является понимание В. С. Степиным общения как сложного синтеза адаптации, социального контакта и совместного кодопостроения: «Взаимная адаптация человека к человеку в непосредственных социальных контактах осуществляется как общение — коммуникативная связь индивидов, в ходе которой устанавливается понимание, необходимое для совместного поведения и деятельности» [4, с. 38]. На основании выделенных Р. О. Якобсоном и В. С. Степиным базовых коммуникативных функций (6-звенная модель Р. О. Якобсона и 3-звенная модель В. С. Степина) [8; 4] с учетом серьезных изменений, произошедших в обществе под напором современных социокультурных процессов, можно выстроить следующую «таблицу соответствий». Эта таблица демонстрирует динамику социокультурных перемен в последние несколько десятилетий

(от середины XX века до первой четверти XXI века) при условии, что мы не сомневаемся в точности наблюдений авторов:

	Модель Р. О. Якобсона	Модель В. С. Степина	Модель автора
1.	Коммуникативная (референтивная)	Адаптивная	Когнитивная
2.	Апеллятивная	Контактоустанавливающая	Суггестивно-манипулятивная
3.	Поэтическая	Кодоформирующая	Информационно-интерпретационная
4.	Экспрессивная		Кодоустанавливающая
5.	Фатическая		
6.	Метаязыковая		

Рассмотрев три набора коммуникативных функций, описывающих процесс общения (коммуникации), отметим следующие важные обстоятельства: верхняя (наиболее значимая) в модели Р. О. Якобсона позиция в период конца XX — начала XXI веков серьезно трансформируется под воздействием адаптационных механизмов личностного интеллекта из коммуникативной в суперсоциальную — адаптивную, а затем — в собственно когнитивную функцию. Это говорит о колоссальном диктате системы знаний и когнитивных практик, которые с необходимостью втягивают в себя индивидуума, переводят его в состояние социокультурной дестабилизации, информационного взрыва и полной смены научных и социальных парадигм. Другие функции, отмеченные Р. О. Якобсоном как активно действующие, перестроились под воздействием знаниевого пресса в кодоформирующую функцию, обеспечивающую глобальное понимание и взаимодействие индивидуумов, а также контактоустанавливающую, отчасти компенсирующую внутреннее одиночество интеллектуальной личности. На современном этапе в условиях формирования плотного интеллектуального пространства культуры происходит выдвижение на лидирующие позиции *суггестивно-манипулятивной функции* (воздействие системы электронных СМИ, блогосферы, рекламы), обеспечивающей особую результативность речевого действия, делающую вербальное общение средством быстрого достижения цели, активно противостоящей ей *информационно-интерпрета-*

ционной функции, позволяющей при помощи операций со смыслом и других логико-герменевтических процедур добывать необходимую информацию из больших разнородных информационных потоков, а также *кодоустанавливающей функции*, обосновывающей формирование набора специализированных картин мира (от индивидуальной до групповой, профессиональной, национальной, глобальной, научной и художественной). Это хорошо соотносится с идеей нарастающей автономности человека, которую исследователи в контексте проблем образования довольно точно определили следующим образом: «Автономия содержит в себе имманентную устремленность предпочтения, направленность на некое воображаемое иное положение дел, а не просто на цель» [3, с. 462]. *Предпочтение иного* как общая цель деятельности, по сути дела, обеспечивает современному социуму инновационный характер развития, стремление к сохранению своего рода «интеллектуальной прибавочной стоимости», которая воспринимается интеллектуальной и социально активной частью общества как единственный залог устойчивого развития. Личностный интеллект (интеллект автономного человека) воспринимает успешность/неуспешность освоения динамично изменяющегося знаниевого пространства (обязательно — освоения вновь, впервые) внутренне эмоционально, переводя всегда объективированный и иногда — рутинный когнитивный процесс в личностно ориентированную мотивационную сферу. Для педагога это означает перевод стандартного дисциплинарного знания в нестандартную междисциплинарную сферу, демонстрирующую (а) научную, исследовательскую направленность школьных практик; (б) реформатирование дисциплин в междисциплинарные области; (в) смещение фокуса образовательной (и=воспитательной) деятельности на воспитание личностного интеллекта, способного преодолевать когнитивные и коммуникативные преграды, осваивать коды культуры и самостоятельно формировать картину мира. Академик РАО Г. Н. Филонов справедливо указывает: «Зона ближайшего развития личности в этих условиях обретает дополнительный межзнаний потенциал, эффективно воздействующий на мотивационную сферу» [6, с. 25].

Такая ситуация интериоризации интеллектуальной «инаковости» (перемещения освоенных когнитивных практик из области не-

оспоримых истин в область моделей, воззрений и убеждений), которая представляется в принципе достаточно традиционной в смысле интеллектуального развития человечества в Новое и Новейшее время (да и в более ранние эпохи), становится важнейшим элементом нового типа культуры современности — *массовой интеллектуальной культуры*. Происходит деформация устоявшихся типов Я-ценностей, Я-систем и Я-практик, в том числе базовых практик *ценностного самообоснования Я*. Типы таких Я представлены довольно разнообразно в социально-психологической литературе. В частности, предлагаемые Н. Е. Харламенковой три типа «ценности Я» предполагают различение этих ценностных групп по признаку направленности Я-практик (интроекции /направленности внутрь личностного пространства — проекции/направленности вне личностного пространства — в сферу социальности). При этом *целостный тип* «ценности Я» представляет собой набор практик простой социальной самоидентификации (половой, возрастной, социально-групповой, сенсорной) и принципов поведенческой саморегуляции при доминировании процессов интроекции, *дифференцированный тип* определяется выделением отдельных содержательных аспектов сознания индивидуума, проявление интеллектуально-художественных возможностей личности, отличается направленностью в социум или проективностью внутренних процессов. Что касается наиболее сложного типа ценности Я — *интегрированного*, он представляет собой сложную комбинацию процессов внутреннего совершенствования и качественного воздействия на социальную среду, что говорит о его социально-культурной эффективности и соединяет в себе процессы интроекции и проекции сознания [7, с. 156]. Другими словами, в условиях массовой интеллектуальной культуры происходит вертикальная стратификация общества (подобная известным моделям П. А. Сорокина и его сотрудника А. Маслоу), которая может иметь временную (возрастную) и / или социально-групповую основу, но в любом случае выстраивается в иерархию от наиболее простой — целостной (символической, повседневно понимаемой), через активную фазу когнитивных попыток (экспериментов), художественных и социальных практик (или = поиска их эффективности) к наиболее сложному — интегрированному типу, предполагающему и саморегуляцию личностного развития, и планирование самостоятельной

деятельности. Такой уровень иерархии по определению будет автономным и креативным, так как кроме накопления и постоянного обновления тезауруса означает реализацию индивидуального когнитивного или художественного проекта либо автопроекта (проекта собственной творческой личности).

В своих работах мы показали несколько иную систему ценностных типов личности (Я-типов):

1 тип — развивающийся, интроективный, репродуктивный или присваивающий (иногда ограниченный временными рамками детства, иногда длящийся долгие годы);

2 тип — преодолевающий, становящийся или (при неудаче решения задачи резкого саморазвития — *превосхождения*) опрокидывающийся;

3 тип — продуктивно-креативный, интегрированный, совмещающий интеллектуальные, социальные и художественные практики, формирующий кодовое пространство культуры¹.

Совершенно очевидно, что 2 и 3 типы обладают повышенной мотивационной сферой, направленной на инаковость, на попытку ухода от банального и стандартного, а субъекты этого типа при условии социально маркированного успеха становятся обладателями сложного и капризного инструмента — личностного интеллекта.

Массовая интеллектуальная личность в своем развитии ускоренно повторяет те механизмы автономизации, которые были достоинством немногих еще во второй половине XX века. П. Бурдые писал об этом, что «процесс автономизации интеллектуального и художественного производства соотносится с появлением социально различающейся категории художников и интеллектуалов, все более и более склонных не признавать иных правил, кроме правил той специфической традиции, которую они унаследовали от своих предшественников и которая дала им отправную точку или точку разрыва...» [1, с. 281]. Встраивая субъективно ощущаемую автономную личность в современный культурный контекст, индивидуум обяза-

¹ См., например, Фадеева И. Е., Сулимов В. А. Человек в культуре Севера: от модерна к модернизации. СПб.: Астерион, 2016. С. 109—118, где мы обосновываем понятие *преодоления* как существенного приращения интеллектуального качества личности, своего рода механизм интеллектуального взросления.

тельно вступает в *точку разрыва, зону социокультурной бифуркации*, что может стать основным фактором развития «интеллектуальной депрессии», выражающей себя в боязни понимания и неприятии Иного, Чужого, что обязательно проявляется в ситуации «выхода на фронтир», на границу интеллектуального вызова и стандартной социальной повседневности [5].

При этом ранние стадии проявления и развития творческой личности сопровождаются не только акцентуированной мотивацией, но и постоянной сосредоточенностью всех элементов сознания, что может приводить к психологическим срывам, отказам от преодоления информационных трудностей, от самого *процесса превосхождения* по ступеням социально-культурной пирамиды. Боязнь фронта, подобно страху перед открытым морским пространством, проецируется в социальную сферу, создавая «интеллектуальную» реакцию, способную при помощи навязывания единых стандартов (управления, коммуникации, обучения, понимания, исторической или философской интерпретации) реально затормозить и даже приостановить процесс формирования личностного интеллекта. Однако символические практики (в том числе — интеллектуальные) совершенно неостановимы, как очевидно и хорошо наблюдаемое постепенное распространение этих практик далеко за пределы интеллектуальной элиты — в пространство массовой культуры и культуры повседневности в той степени, в какой происходит интеллектуализация этих пространств.

Указанный сложный процессуальный механизм становления личностного интеллекта требует переосмысления теории деятельности как одного из основных компонентов теоретической культурологии. Идея пяти основных видов деятельности, предложенная М. С. Каганом, оказывается хорошей отправной точкой такого переосмысления.

М. С. Каган в ряде своих работ обосновал систему деятельности (в контексте теории культуры), которая в достаточно свободном пересказе выглядит следующим образом:

- познавательная, значимая цель которой — получение субъектом информации об объекте, прежде всего исследовательская, научная деятельность;
- ценностно-ориентационная, означающая стремление субъекта осознать значение некоторых важных объектов, в том числе вы-

строить иерархию культурно-символических ценностей, т. е. создание социально-культурного мифа или идеологии;

- преобразовательная, имеющая своим содержанием изменение субъектом объекта (материально-практического или духовно-идеального) ради создания нового культурного объекта (текста, модели, проекта, мечты), исполненного в знаковых системах, языках и кодах культуры);

- деятельность общения как межсубъектное взаимодействие (в том числе общение межличностное, межгрупповое, межпоколенческое, внутриличностное — «внутренний диалог»);

- деятельность по художественному освоению мира, при которой все четыре вышеперечисленные вида деятельности «оказываются синкретически слитыми в мифологическом сознании в восприятии мира ребенком, а затем — синкретически взаимно отождествленными в искусстве» [2, с. 12].

Эта система деятельности предполагает, во-первых, некоторую дифференциацию способов информационно-коммуникативного взаимодействия в пространстве «ЧЕЛОВЕК» — «ИНОЙ СУБЕКТ» — «КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ» (в том числе — система образования) — «ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ» — «ИНСТИТУТЫ КУЛЬТУРЫ» — «СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ». В условиях современного интегрированного информационно-коммуникативного и — одновременно — интеллектуального пространства происходит интертекстуализация личности и перемещение ее внутрь интеллектуального пространства, где индивидуум пытается сначала сформировать, а затем — эффективно реализовать свою интегрированную и динамичную картину мира, направленную на (а) компенсацию разрывных тенденций, проявляющихся в процессе становления автономной личности; (б) создание информационно-коммуникативных оснований для поддержания и развития интеллектуальной личности, которой обязательно свойственны соответствующие целевые схемы, самоощущения и автопроекции; (в) эффективное социальное взаимодействие, обеспечивающее, в частности, общественное признание и успех, социально-экономическую отдачу. *Человек-интертекст* ищет возможности самореализации себя в проекте/автопроекте с учетом всех возможных информационно-коммуникативных, институциональных и текстовых ре-

сурсов (в том числе собственно символических: художественных, образных, ассоциативных и эмоциональных). Такое смещение цели с кросс-социального на кросс-интеллектуальное понимание (и=восприятие) мира, включающее образно-символическое (нон-логическое) начало обязательно приводит к трансформации общей системы деятельности.

Пятизвенная система деятельности, абсолютно точно выстроенная М. С. Каганом для последней четверти XX века, трансформировалась в первой четверти XXI века, как нам кажется, в двухзвенную сложную и комбинированную.

Все виды деятельности от первой до четвертой, испытывающие обязательную привязку к современному интегрированному интеллектуальному пространству культуры (познавательная, ценностно-ориентационная, преобразовательная или проектная, коммуникативная или деятельность общения), оказываются заключены в пределы когнитивно-коммуникативной деятельности, применяющей различные интеллектуальные практики для решения задач освоения потока информации. Пятый вид деятельности — «деятельность по художественному освоению мира» — под воздействием глубокой интеллектуализации этого мира превращается в когнитивно-художественную деятельность, требующую «встраивания» себя в систему интеллектуальных образов и сложных мифологий, которые свойственны современному индивидуальному и социальному сознанию. Это очень хорошо видно на примере отечественной интеллектуальной литературной прозы, формирующего читателя как креативного и интеллектуального соавтора, реализующего свою главную задачу — понимания/самопонимания при помощи интегрированных интеллектуальных (в частности, интерпретационных) и художественных (в частности, чувственно-ассоциативных) практик. Очень показательна в этом смысле динамика романов Дмитрия Глуховского от «Метро» (креативно-сетевые практики вторичной мифологизации, имеющие явные жанровые и социально-институциональные признаки) через «Сумерки» (когнитивные практики самопроекции сознания) к только что вышедшему роману «Текст» (презентующему новые социально ориентированные когнитивные практики построения себя-в-тексте, внутри текста, трансформации физического (и+социального) бытия в бытие мифологическое, в бы-

тие не-существования). Реальность и ирреальность здесь преодолеваются не при помощи интерпретации реальности, а при помощи интерпретации реальности как возможной ирреальности с дальнейшей попыткой восстановления себя в ней как некоторого принципиально не-осмысляемого текста. Возникает ситуация (или, точнее, эффект) *двойного зеркала*: взаимоотражение мира и человека в неразрывных формах мира-в-человеке и человека-в-мире¹. Образным представлением этого феномена вполне может быть одна из наиболее узнаваемых инсталляций художника Дугласа Гордона «24 Hours Psycho», являющая собой проекцию фильма Альфреда Хичкока «Психо», замедленного в несколько раз и лишённого звука. Работа получила свое название постольку, поскольку длилась ровно 24 часа. Лента демонстрировалась на прозрачном экране и проецировалась с обеих сторон: приблизившись к экрану, зритель мог видеть сквозь него людей, стоящих по ту сторону. Этот эффект, по сути дела, сходен с компьютерным эффектом «5D», возникшим, по всей видимости, в качестве ответа на задачу поиска адекватных современному интеллектуальному сознанию компьютерных технологий.

Синтезирующее воздействие нашей культурной эпохи продолжается. Одной из граней этой синтезирующей доминанты является объединение и наложение видов деятельности и практик, нередко противопоставленных в недалеком прошлом. Другой гранью является дрейф интеллектуальных практик через возрастание их ассоциативности, алогичности и инсайтности в сторону практик художественных и наоборот — интеллектуализация эстетизиса, возникновение контаминированного чувственно-интеллектуального ракурса восприятия искусства. При этом понятие «личностный интеллект» наполняется новым философско-культурологическим смыслом.

* * *

1. Бурдые П. Рынок символической продукции // Социология искусства. Хрестоматия / отв. ред. В. С. Жидков, Т. А. Клявина. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 280—298.

¹ Здесь очевидна перекличка с тем патопсихологическим состоянием человека, которое Ж. Лакан в середине прошлого века назвал «стадия зеркала», объединяющая (и не только и даже *не столько* в раннем детстве) *реальное, воображаемое и присвоенное*.

2. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной образовательной теории // Культурологическое просветительство в современной России: сборник научных статей участников круглого стола X Кагановских чтений. СПб.: Астерион, 2017. С. 10—29.

3. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

4. Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2011. 408 с.

5. Тульчинский Г. Л. Факторы социогенеза: человеческое, слишком человеческое в политической культуре / Человек. Культура. Образование. 2011. № 2. С. 5—14.

6. Филонов Г. Н. Междисциплинарные основы интегрированных исследований процессов воспитания и социализации личности // Педагогика. 2016. № 6. С. 24—29.

7. Харламенкова Н. Е. Сущность и механизмы ценности Я // Ценностные основания психологической науки и психологии ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 148—165.

8. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сборник статей / пер. с англ., франц. нем., чешского, польского и болгарского языков; под ред. Е. Я. Басина и М. Я. Полякова. М.: Прогресс, 1975. С. 193—230.

УДК 821.161.1

Л. В. Гурленова, Б. А. Данилов

**«Дети Розенталя» В. Сорокина:
замысел и художественное воплощение**

В статье анализируются образы Розенталя, клонов композиторов Чайковского, Мусоргского, Моцарта, Вагнера, Верди, мотивы, художественные установки в области литературного и театрального искусства, идеи либретто В. Сорокина. Обсуждается вопрос, насколько успешен был театральный опыт В. Сорокина, согласуется ли он с нынешними эстетическими ожиданиями, ставится задача оценить творческие решения В. Сорокина как автора текста и как участника театральной постановки в контексте времени премьеры и современной эпохи.

Ключевые слова: В. Сорокин, либретто, опера, синтез искусств, интертекстуальность.

L. V. Gurlenova, B. A. Danilov. «The children of Rosenthal» by V. Sorokin: design and artistic expression.

The article analyzes the images of Rosenthal, clones composers Tchaikovsky, Mussorgsky, Mozart, Wagner, Verdi, motifs, art installations in the field of literary and theatre arts, ideas libretto by V. Sorokin. The question, how successful was the theatrical experience of Vladimir Sorokin, whether it's congruent with the current aesthetic expectations, the aim is to assess creative solutions Sorokin V. as the author of the text and as a participant in theatrical productions in the context of the time of the premiere and the modern era.

Keywords: Vladimir Sorokin, libretto, Opera, a synthesis of the arts, intertextuality.

Владимир Сорокин — один из тех писателей в современной русской литературе, кто критически относится к традиционным формам существования художественного текста и классическому пониманию роли литературы в обществе (в одном из интервью он счел нужным уточнить свою позицию: «Да, были разговоры, что я разру-

шаю русскую литературу. Нет, я ее не разрушаю, я ей обновляю кровь, пускаю старую, гнилую, и вливаю новую» [10]).

Опера «Дети Розенталя» (предварительное название «Могучая кучка» — известное как метафорическое обозначение группы русских композиторов [2]) была заказана В. Сорокину и Л. Десятникову Большим театром в 2002 году, премьера оперы состоялась в марте 2005 года; спектакль был принят российской театральной и общественной средой более чем неоднозначно. Речь идет не о громкой акции «левых», которая, по словам В. Никифоровой, «взбаламутила консерваторов» [8] и вместе с отзывами на нее самого Сорокина послужила, в конечном счете, рекламным целям оперы. Неудовлетворенность вызвали сам факт работы Большого театра с В. Сорокиным, ряд художественных решений постановки.

В проект был включен режиссер Э. Някрошюс, имевший до этого большой опыт постановок опер Верди, Вагнера, Мусоргского, Десятникова; отличительной чертой его называют «скрытый мифологизм художественного мышления» [3] — качество, которое, вероятно, должно было придать спектаклю философскую содержательность. Однако эту работу Някрошюса театральные критики оценивают весьма сдержанно и редко, указывая на вторичность примененных решений: «... Просто калька постановки оперы Верди, лишь немного причесанная. Те же ползающие по голой сцене люди-тени. Очень похожий гроб на колесах в просцениуме, трансформируемый с помощью тряпок и колесиков в различные помещения. Те же длинные шесты и веревки в руках каких-то духов, красные тряпки, символизирующие кровь... /.../ Никакой игры со смыслами ... Някрошюс не продемонстрировал. Модные приемчики — видеоэкраны, глянцевые костюмы, деревянные птички — и никакой по-настоящему интересной режиссерской мысли. Это большое разочарование в данном случае именно потому, что имя режиссера обещало нечто большее» [4].

Чем же актуально сегодня обращение к либретто В. Сорокина, ведь со дня премьеры прошло 12 лет?

В 2016 году состоялась презентация диска с записью оперы, выпущенного фирмой «Мелодия» (факт сам по себе примечательный, так как после премьеры постановки прошло 11 лет), на которой генеральный директор Большого театра Владимир Урин сообщил о готовности театра поставить обновленную оперу [9]. С учетом высо-

кой оценки ряда исследователей, например П. Рудневым, драматургии В. Сорокина («Сорокин еще до всяких историй с либретто для Большого театра смог бы возглавить целое театральное и драматургическое поколение» [11]) возникают вопросы: насколько успешен был этот театральный опыт В. Сорокина, согласуется ли он с нынешними эстетическими ожиданиями. Задача настоящего исследования — оценить творческие решения В. Сорокина как автора текста и как участника театральной постановки в контексте времени премьеры и современной эпохи.

Какие художественные подходы и решения воспринимались как новаторские?

Во-первых, стремление к реформированию художественного текста, что Сорокин назвал «вливанием новой крови». Это универсальная задача, в которую входила деконструкция классической структуры произведения и художественного языка. Она была уже реализована в предыдущих прозаических произведениях и к 2005 году не могла восприниматься как новаторская. Но в «Детях Розенталя» она дополнилась обновленной установкой на использование возможностей других видов искусства. Еще в начале своего творческого пути Сорокин увлекся идеей визуализации текстов, синтезируя такие виды искусств, как художественная литература, живопись, графика. Это было толчком к развитию интереса В. Сорокина к театру (в том числе, оперному театру) как площадке, на которой взаимодействуют разные виды искусства и творческие личности (автор, композитор, режиссер и др.), что расширяет возможности для экспериментов с текстом.

В опере «Дети Розенталя» театр способствовал объединению литературы, музыки, изобразительного искусства, это взаимодействие различных видов искусств было дополнено «...кино, радио... и даже имплицитно заданным образом кукольного театра» [7]. Решение в постановке оперы вопросов, связанных со взаимодействием различных художественных практик в литературе и современном театральном искусстве было интересно исследователям; И. Кондаков, например, пришел к выводу, что литературный текст В. Сорокина даже теряет смысл вне контекста «стилизации музыки Чайковского, Мусоргского, Верди, Вагнера и Моцарта...» [6], которую создал Л. Десятников.

Справедливо сказать, что Сорокин не является первооткрывателем подобного синтеза искусств, но он усилил экспериментальное начало этих поисков, например смягчив эпатажную тональность текста, которая в предыдущих произведениях имела вызывающий характер. Вероятно, Сорокин принял во внимание статус Большого театра и изменившееся отношение аудитории к крайностям постмодернистских экспериментов.

Во-вторых, Сорокин вернулся к своей давней идее необходимости реформирования театра, которая из теоретической области передвинулась теперь в область практического дела: «Любая пьеса, построенная на классических принципах, — пьесы Шекспира, пьесы Чехова и соцреалистические монструозные пьесы типа «Заседания парткома» и «Сталеваров», например, у меня всегда вызывали тотальную скуку. <...> Во время просмотров этих пьес, еще мальчиком, когда нас водили во МХАТ, я начинал фантазировать и думал, что бы я сделал, чтобы оживить эти пьесы. И придумывал разрушительные ходы, которые оживляли бы ситуацию. Во всех своих пьесах я продолжал воплощать этот принцип» [13], стремился вскрывать театр «...как запаянную консервную банку, где скопился спертый воздух» [12].

Эту идею, вероятно, разделял и композитор Л. Десятников, постмодернистские игровые эксперименты которого с музыкальными стилями и формами отметили специалисты, например А. Чанцев: «Американский минимализм, влияние рока и поп-музыки и призраки русской традиции сталкиваются и смешиваются, иногда со скандальным эффектом — как в опере Леонида Десятникова «Дети Розенталя» [15]. В театральном проекте «Дети Розенталя» В. Сорокин и Л. Десятников реализовали свои установки на деконструкцию классической традиции в русской литературе и музыке (Л. Десятников вывел вопрос за пределы национального музыкального искусства, введя фигуры Р. Вагнера, А. Моцарта и Дж. Верди).

Творческий союз В. Сорокина и Л. Десятникова укреплялся взаимным интересом не только к музыке, но и к литературе. Композитор является автором музыкальной серии на основе литературных произведений, о чем напоминает Д. Бавальский: «Три песни на стихи Тао Юань-Мина» (1974), «Три песни на стихи Джона Чиауди» (1975), опера «Бедная Лиза» (1976), «Пять стихотворений Тютчева» (1976),

«Две русские песни на стихи Рильке» (1979), «Из XIX века (Семь романсов на стихи Леонида Аронсона)» (1979) и — вплоть до балета для Большого театра по «Утраченным иллюзиям» Бальзака [2].

У В. Сорокина и Л. Десятникова, таким образом, обнаруживается общая задача — модернизировать свои области искусства за счет их коммуникативного взаимодействия, что было актуально для театра.

Комплексные установки Сорокина, описанные выше, соответствовали ожидаемому обновлению театра времени премьеры оперы. Рассмотрим практическое их решение, чтобы понять, насколько актуальна постановка оперы сегодня.

Либретто «Дети Розенталя» разделено на два действия: первое — от 1940-х до 1992 года, представляющее события, связанные с историей генетических опытов профессора Розенталя по созданию неких идеальных личностей; завершается смертью Розенталя, которая символизирует гибель тоталитарной системы и ее проектов; второе — 1993 год, описывает драматическое завершение проекта профессора.

Первое действие либретто предваряется увертюрой в форме «документального черно-белого фильма, сделанного по принципу советских научно-популярных фильмов. В фильме рассказывает история Алекса Розенталя. Изображение перемежается титрами» [14] (в сценическом воплощении увертюра, к сожалению, сохранена в усеченном виде — лишь в звуковой форме). Увертюра строится на стилизации немного кино, лаконично и емко вводит в эпоху. Соц-артовский жест Сорокина явно навеян широким интересом в искусстве этого времени к советскому авангарду 1920-х годов. Увертюра не только обновляет оперную форму, но и вводит в главное русло спектакля — в ее историко-философскую проблематику. Это вполне может быть интересно и современному зрителю.

Основное содержание либретто связано с историей клонов композиторов, созданных Розенталем.

Нельзя обойти вопрос трактовки имени героя оперы. Розенталь — имя-код, отсылающий к концептуалистскому окружению Сорокина. Известно, что, например, Илья Кабаков создал многочисленные фигуры «художников-персонажей», в том числе фигуру «идеального художника» Шарля (Шолома) Розенталя. «В московском концептуальном круге принцип «художника-персонажа» также был хо-

рошо известен и хорошо проработан. В. Комар и А. Меламид создали двух художников — Бучумова и Зяблова и их произведения, В. Захаров работал от имени нескольких, им придуманных персонажей, Ю. Альберт рисовал от имени «Карандаша», у В. Пивоварова был персонаж «одинокий человек», у И. Макаревича — «деревянный герой». Все эти персонажи творили и оставили множество картин, рисунков и текстов» [5]. Шарль Розенталь был важен И. Кабакову, по его словам, как возможность обновить уже законченную историю модерна, а Сорокину — как возможность обновить представления об истории музыки.

Возможны переклички с известным ученым-лингвистом Д. Э. Розенталем, автором работ по нормативности русского языка (Практическая стилистика русского языка, Свод правил русской орфографии и пунктуации, мн. др.). В этом случае за именем скрывается, вероятно, идея тщетности, по Сорокину, запрограммированности явлений культуры.

Фигура Розенталя имеет и очевидные связи с персонажами произведений и историческими личностями. А. В. Кубасов пишет: «Следующая ремарка характеризует заглавного героя. Он «держит в руке человеческую ключицу и медальон». Образ Розенталя написан здесь «поверх» Фауста. /.../ У обоих героев научные цели глобальны по масштабу и экзистенциальны по характеру: для Фауста желанна победа над временем, для Розенталя — над смертью [7, с. 187]. Явные переклички профессора Розенталя с профессором Преображенским из «Собачьего сердца» М. Булгакова. Увертюра с использованием техники немого кино позволяет включать в семиотический круг образа Розенталя явления культуры десятих-двадцатых годов.

Еще одно предположение высказывает А. В. Кубасов: «Розенталь, выполняющий инструкции, звучащие из радио, предстает как посредник между невидимым, кошунственно представленным псевдобогом и человеческой массой, которой он дарует искусственно-го гения. Розенталь предстает «дублем», точнее суррогатом Бога» [7, с. 191].

Идея победы над смертью — магистральная тема русской литературы 1920—1930-х годов. Главное имя здесь — Н. Федоров, автор футурологического труда «Философия общего дела», в котором ставится вопрос о победе над смертью, в том числе с помощью воз-

вращения к жизни умерших предков. Рефрен генетиков «Тлен отступает! Смерти престол Мы сокрушим!» [14] является отсылкой к его труду. Идея Н. Федорова имела множество сторонников, о ней много писали в 1980—1990-е годы, когда «Философия общего дела» после долгого забвения стала предметом изучения современной философии. Будучи не столько естественно-научной, сколько философской, эта идея, безусловно, останется любопытной человеку и в XXI веке, если только будет небанально сформулирована в искусстве. Однако вряд ли можно утверждать, что в «Детях Розенталя» это сделано именно так.

Семиотика имени, как видим, основана на широком спектре вариантов, требует расшифровки, конечной целью которой должно быть объяснение совокупности смыслов. Подобный прием известен давно, но не теряет своей актуальности и сегодня.

Выбор фигур клонов-композиторов не имеет достаточной мотивировки, они вполне могут быть заменяемы в либретто и обновленной постановке оперы и дают возможность построения бесконечно множества персонажей и, следовательно, трактовок истории музыки и литературы. Это может обновить интерес к опере.

Ядром группы клонов являются клоны П. И. Чайковского и П. М. Мусоргского, авторов опер «Евгений Онегин» и «Борис Годунов». Первая половина второго действия построена на отсылках к тексту оперы «Борис Годунов», костюмы актеров стилизованы под псевдорусский стиль исторической эпохи. Вторая половина второго действия, где разворачивается любовная линия между Моцартом и проституткой Татьяной, представлена в виде стилизации оперы П. Чайковского «Евгений Онегин».

Оперы Мусоргского и Чайковского созданы на основе одноименных произведений А. С. Пушкина; в «Детях Розенталя» содержатся неоднократные отсылки к ним. Это дает основание полагать, что главным предметом внимания Сорокина в «Детях Розенталя» было наследие именно А. С. Пушкина. Прямые цитаты и отсылки к сюжету его произведений создают иронически-саркастическую версию художественного мира поэта, а через его проекцию — и мира национальной жизни. Сегодня подобное отношение к классическому наследию и подобное решение русского вопроса воспринимаются негативно, как «отработанный» материал. Изменить либретто в этом

аспекте вряд ли возможно, так как указанная интертекстуальная то-нальность пронизывает весь текст.

Три других клона представляют зарубежное музыкальное искусство. Творчество Вагнера вносит в «Детей Розенталя» легенду о Рыцаре-лебедь (опера «Лоэнгрин»), которая передается у Сорокина в натуралистически окрашенной версии, о Верди напоминают маленькие вставки итальянского текста и вкрапление рассуждений о любви. И имена композиторов и отсылки к сюжетам и темам их творчества являются вариативными структурами композиции текста.

Особое место отведено в либретто Моцарту. Начало оперы знаменуется рождением клона Моцарта, продолжение — его активным участием в сюжете, тогда как остальные клоны исполняют, по сути, роль массовки. В либретто ему дана роль в истории мировой музыки, предложенная в свое время А. С. Пушкиным: Моцарт — это истинный гений; клон Моцарта является аллюзией на пушкинского Моцарта из «Маленьких трагедий», история его жизни, как и жизни самого Моцарта, заканчивается отравлением (в опере Моцарт отравлен сутенером Татьяны, являющейся аллюзией на пушкинскую Татьяну Ларину).

То, что только Моцарт остается в живых, отображает сорокинское ироничное отношение к притязанию русской литературы на универсальность и долговечность. По Сорокину, классическая литература не способна принимать и понимать реальную действительность.

В сценической реализации либретто нет отчетливых временных переходов, которые указаны в тексте Сорокина. Сюжетно повествование оперы разворачивается вслед за текстом, но такие важные для сорокинского дискурса части контекста, как сталинская эпоха, постсоветское время, научно-просветительский фильм об экспериментах Розенталя, в опере не отображены.

Скорее всего, это объясняется тем, что видение оперы режиссером Э. Някрошюсом и композитором Л. Десятниковым отличалось от видения оперы В. Сорокиным. Как отметил критик Д. Бавальский, «Дети Розенталя» — опера об опере (как «Восемь с половиной» Федерико Феллини — это кино о кино): о попытках преодолеть ту самую рутину, из которой музыкальный театр состоит»; «Получился опус об оперном языке, точно так же, как «Голубое

сало» было книгой о языках литературы. Ирония в том, что «Дети Розенталя» во всех смыслах «правильное» и «нормальное» высказывание. Современное, умное, смешное. /.../ Без рутины. Без избыточной литературности» [2]. А. В. Кубасов же приходит к выводу, что «уже в первой арии доктора Розенталя актуализированы достаточно упрощенные, ходовые, массовые образы Мусоргского, Вагнера, Чайковского и Моцарта» [7, с. 189]. В любом случае тема театра передвинула на второй план политическую тему.

Оформление спектакля минималистично. Задний фон сценического действия представляет собой дополнительную сцену, которая в зависимости от ситуации напоминает инкубатор или ясли, конвейер с колясками, торговые ряды, театральную сцену. Через нее реализуется на визуальном уровне мотив конвейера, штампования продукции, который придает картинам советского периода антиутопический пафос.

Выступления советских лидеров — Сталина, Хрущева, Брежнева, Андропова, Горбачева — в либретто давались по исторической хронологии, в спектакле каждый лидер имеет свой телевизор, и они существуют на сцене одновременно. При этом отсутствует выступление Ельцина, который прекратил эксперименты Розенталя. Сокращения ряда близких образов даже улучшают оперу, однако было бы правильнее сократить этот образный ряд за счет других фигур, например Андропова, так как фигура Ельцина прямо соотносится с завершающими сценами оперы.

Смерть Розенталя представлена как результат давления тоталитарной системы, образ Розенталя имеет пафос жертвы режима, государственного устройства. Шире смерть героя можно рассматривать как результат несоответствия искусства (науки) и действительности, что способствует общей направленности постановки на нейтрализацию характерного для Сорокина мотива тоталитаризма.

Выводы. Материал либретто достаточно содержателен, имеет возможности вариативности, интересен для постановочных решений, в нем сглажен мало подходящий для художественного текста политический пафос и развернута научная, философская, этическая проблематика, есть широкие возможности интеллектуальной оценки содержания и художественных приемов, раскодирования много-

смысловых элементов текста и различных пластов содержания — это должно способствовать сохранению интереса читательской и зрительской аудитории. Несоответствующим современной эпохе следует признать избыточность обвинений русской культуры в литературоцентризме, на чем строится содержательное ядро либретто, иронически-гротескную форму использования текстов классических произведений.

* * *

1. Архангельский А. Двойное сознание — это Россия: интервью с Владимиром Сорокиным [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2300123>

2. Бавальский Д. Художественный дневник Дмитрия Бавальского. Композитор Леонид Десятников [Электронный ресурс] // Новый мир. 2009. № 6. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2009/6/ba20-pr.html

3. Иванов В. Космос Някрошюса [Электронный ресурс] // Экран и сцена. 2012. № 22. URL: <http://screenstage.ru>. Газета о театре и кино.

4. Камиров И. «Дети Розенталя» родились и умерли под аплодисменты [Электронный ресурс]. URL: <https://utro.ru/articles/2005/03/24/420767.shtml>

5. Кабаков Илья: «Жизнь и Творчество Шарля Розенталя (1898—1933)» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.33plus1.ru/Decor/Art/Russian/MIF/kabakov.htm>

6. Кондаков И. По ту сторону слова (Кризис литературоцентризма в России XX—XXI веков) [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. 2008. № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2008/5/ko5.html>

7. Кубасов А. В. Игровой мир в современном оперном либретто («Дети Розенталя» Владимира Сорокина) [Электронный ресурс] // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2014. № 1. URL: <http://journals.uspu.ru>

8. Никифорова В. Клонов громадьє [Электронный ресурс]. URL: <http://vica-nikiforova.ru>

9. Опера «Дети Розенталя» может вернуться на сцену Большого театра: репортаж 25.10.2016. URL: www.classicalmusicnews.ru

10. Писатель-кровопускатель: интервью В. Сорокина для украинского журнала «Фокус» [Электронный ресурс]. URL: <http://srkn.ru/interview/Focus2010.html>

11. Руднев П. Театральные впечатления Павла Руднева [Электронный ресурс] // Новый мир. 2005. № 11. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2005/11/ru16-pr.html

12. Сорокин vs Бояков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.srkn.ru/interview/sorokin-vs-boyaakov.html>

13. Сорокин В. «Жизнь — это... театр абсурда... В России материала для литературы всегда было полно...» // Соколов Б. Моя книга о Владимире Сорокине. М.: АИРО — XXI: Пробел — 2000, 2005. С. 107—108.

14. Сорокин В. Дети Розенталя. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.srkn.ru>

15. Чанцев А. Музыка бомбоубежищ и тишины [Электронный ресурс] // Новый мир. 2013. № 4. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2013/4/ch16.html#_ftn11

УДК 316.7

Е. М. Кузюрина

Политическая эстетика сквозь призму праздников в Народной Польше

В статье ставится задача проанализировать пространство праздника в Народной Польше с точки зрения политической эстетики. Рассмотрены пространственно-временные ориентиры празднования, основные способы трансляции политических идей. Рассмотрены функции парадов и массовых шествий. Сделан вывод о сохранении культуры Польши, о соединении коммунистических ценностей и католической культуры.

Ключевые слова: коммунистический праздник, политическая эстетика, парад, шествие, толпа.

E. M. Kuzyurina. Political aesthetics through the prism of the holidays of People's Poland

The aim of the article is to analyze the holiday space in People's Poland from the point of view of political aesthetics. Space-time reference points of celebration, the main ways of translating political ideas are discussed in the article. The functions of parades and mass processions are considered. The conclusion is made about the preservation of the traditional culture of Poland, it was a period of the connection of communist values and Catholic culture.

Keywords: communist holiday, political aesthetics, parade, procession, crowd

Термин «политическая эстетика» используется нами при изучении использования эстетических параметров в политических целях. В частности, как разновидность политической эстетики может быть интерпретирована реорганизация времени новым политическим режимом.

Создание собственной шкалы времени — один из способов внедрения новых ценностных ориентиров. В Польше с приходом к вла-

сти коммунистов были установлены государственные праздники в ознаменование важных дат. По сути, власть создала свой национальный каталог праздников, подчеркнув и определив основные эстетические ценности и идеалы. Перечень официальных праздников был утвержден Законом о нерабочих днях от 18 января 1951 года [8]. На официальном уровне было установлено 12 праздников — 2 государственных и 9 религиозных, особо выделяется празднование Нового года.

Важным днем для коммунистической власти в качестве способа трансляции политических идей стал государственный праздник день 1 Мая, или День Труда. Это был важный ритуал коммунистической власти, хотя его традиция и не была связана с коммунизмом¹. Перед войной в Польше организовывались парады, которые выступали символом движения рабочих за свои права. Власти Польши считали себя наследниками организаторов тех манифестаций [6].

Приготовление к празднику начинались заранее. В апреле организовывались митинги, на которых рабочие давали обязательство увеличить производительность труда. Параллельно проходили уборка и благоустройство производственных зданий, общественных центров и жилых домов. Этот ритуал ассоциировали с временем возрождения сил природы и расширения человеческой жизнеспособности.

По мнению польского историка К. Навроцки, сутью церемонии было парадное шествие. В нем принимали участие все самые важные сановники государства, если процессия проходила в столице, или региональные.

Центральным пунктом всех торжеств, отмечает автор, была «трибуна чести», которая служила способом презентации, саморекламы власти. Народно-рабочим акцентом трибуны становилось приглашение на нее «обычных» людей, тесно сотрудничающих с коммунистической партией [5].

Организация парадов имела большое значение, поскольку мероприятие позволяло одновременно собирать большое количество людей, становившихся одним целым управляемым организмом, легко

¹ Праздник был введен в 1889 году в ознаменование событий 1886 года в Чикаго во время забастовки в рамках общенациональной кампании протеста против внедрения 8-часового рабочего дня. В 1945—1989 годах празднование 1 мая сопровождается богатым пропагандистским содержанием.

воспринимающим идеи. По мнению культуролога Э. Каннети, в толпе все равны: теряют значение все различия, все происходит внутри одного организма [2].

По мнению французского исследователя Г. Лебона, основателя социальной психологии, толпа — это не простое скопление индивидов, а специальный характер одухотворенной толпы. По мнению автора, в ней всегда преобладает бессознательное и понижаются умственные способности; образуется коллективная душа, которая заставляет чувствовать, думать и действовать совершенно иначе, чем каждый индивид в отдельности [4]. Г. Лебон считает, что всякое чувство, всякое действие заразительно, и притом в такой степени, что индивид очень легко приносит в жертву свои личные интересы интересу коллективному. В толпе существует большая восприимчивость к внушению. Индивид не сознает своих поступков [4]. Именно поэтому массовые шествия и были использованы в качестве способа внедрения новых ценностей, поскольку они воспринимались гораздо быстрее.

Необходимо принять во внимание точку зрения Э. Каннети, согласно которой стремление к росту первое и главнейшее свойство массы. Она готова захватить каждого, и каждый может к ней примкнуть [2]. Благодаря этому новые идеи, ценности получали распространение.

Интересна точка зрения, согласно которой коммунизм подобен религии, в дополнение к этому уместно привести мнение Э. Каннети о том, что, заполучив приверженцев, великие религии заботятся о том, как их удержать. Чтобы их сохранить и завоевать новых, необходимо время от времени собираться [2]. Именно поэтому массовые празднования можно считать неким ритуалом, а массовые шествия — средством организации масс — одним из способов сохранения власти над «верующими».

Г. Лебон говорил об обязательном наличии фигуры вожака, главное качество которого — упорная, стойкая воля. Участие в коммунистических парадах было обязательным. Церемония проходила под председательством центральных партийных и государственных органов в Варшаве и других городах.

По мнению Г. Вроны, 1 мая было настоящим праздником пропаганды — проявлением сил коммунистического режима. Это был тща-

тельно организованный спектакль, над которым власти осуществляли полный контроль. Все мероприятия, считает польский исследователь, можно считать «осторожно организованным шоу, при помощи которого власти осуществляли тотальный контроль» [9, s. 64].

С позиции пропаганды крайне важно было побудить радостное настроение среди участников процессии. П. Осенка считает, что парады должны были создавать настроение свободы. Важными элементами являлись музыка и пение, песня имела воспитательную функцию [6, s. 12]. Парад не должен превращаться в жесткое шествие, в котором военные силы снижали бы веселую и спокойную атмосферу и ослабляли бы тем самым политическое значение манифестации.

Тем не менее Г. Врона считает, что, несмотря на энергичные усилия, энтузиазм был, по сути, искусственным, а «режиссер ритуала» вызвал недовольство среди граждан, большинство из которых были лишь пассивными актерами коммунистического спектакля [9, s. 64]. С ростом силы общественного сопротивления День труда чаще всего сопровождался актами вандализма, такими как уничтожение образов лидеров или разрушение ранее подготовленных сцен [9, s. 66].

«Глобальное потепление» в 1956 г. принесло косметические изменения в организацию государственных праздников. Тогда произошло ограничение количества портретов партийных лидеров, которыми в предыдущие годы богато украшали залы. Было подчеркнуто, что участие общества в парадах должно быть основано на совершенно добровольной основе. Но при этом праздник 1 Мая после 1956 г. сохранил свой пропагандистский характер [5].

Всего через два дня в Польше был другой праздник — 3 Мая, годовщина принятия Конституции 1791 г., который был официально отменен в 1951 г. после ежегодных патриотических демонстраций студентов и старшеклассников в Кракове. Одна из причин, считает польский историк К. Навроцки, заключалась именно в страхе конкуренции с днем 1 Мая [5]. Праздник был возобновлен в 1990 г.

1 Мая К. Навроцки называет «именинами системы», а «День рождения» системы, по мнению автора, отмечали 22 июля [5]. Национальный фестиваль польского возрождения был установлен в честь подписания Манифеста Польского комитета национального

освобождения в 1944 году, содержащий программу строительства народно-демократической Польши. Этот день считался символической датой восстановления польской государственности. Польский комитет национального освобождения был создан как дружественное к СССР временное правительство Польши после вступления советских войск на её территорию. Это была внутренняя организация под патронатом коммунистов, в то время как существовала еще Делегатура — польское правительство в эмиграции. Именно по этой причине в 1990 году праздник и отменили, поскольку ассоциация с коммунистическим режимом была слишком явной.

Несмотря на неблагоприятную дату (22 июля — время школьных каникул, поэтому было затруднено участие школ в парадах), власти привлекали потенциального зрителя. Парад изобилует гимнастическими демонстрациями, показывающими физическую силу социалистического общества.

В этот день планировались крупнейшие коммунистические политические и экономические события. К примеру, это был день, выбранный для принятия коммунистической Конституции 1952 года.

Технология организации 22 июля изменилась в конце 60-х — 70-х годах, однако праздник не потерял свою основную функцию пропаганды. Разница лишь в том, что главной достопримечательностью стали уже не парадное шествие, а турниры и спортивные мероприятия [5].

Празднества, парады, массовые шествия явились элементом театрализации новой жизни. Причем, здесь, как отмечает немецкий славист Х. Гюнтер, власть и массы были в равной степени актерами и зрителями. Праздники тем самым становились «лабораториями» по созданию нового человека. Сценарий праздника как «метафоры власти» создает впечатление «иносказательного представления политического строя, к которому всем необходимо стремиться» [1].

Дополнительным элементом трансляции политических идей во время празднований становились политические плакаты.

Оригинальность, динамичность композиции, необычность формы, большая контрастность линий и цвета, краткий лаконичный текст [2, с. 10] позволяют плакату привлекать внимание. Кроме того, иконические знаки на плакатах достаточно просты и легко воспри-

нимаемы. Именно поэтому плакат сначала захватывает зрительное внимание. Язык плакатных образов переводит политическую информацию на уровень обыденного сознания масс.

Плакаты демонстрировали новых политических лидеров, ценности коммунистической власти и конструировали эстетический идеал «нового» человека — строителя Народной Польши, сильного и здорового представителя рабоче-крестьянской страны, занятого делом восстановления Польши в промышленности или сельском хозяйстве после войны. На плакатах нашла свое отражение эстетика женственности. Хотя образ польской женщины на плакатах получил новую роль в деле восстановления страны (как идеологическая поддержка, так и физический труд), не произошло отказа от первоначального женского предназначения.

Плакаты, создавая новую визуальную реальность, в первую очередь формировали положительное отношение к коммунистической власти.

Праздники стали одним из способов реорганизации пространства и времени. Создание праздничного календаря коммунистической власти — способ трансляции политических идей, важный элемент политической эстетики. Новые символические даты отражают основные идеи: государство рабочего класса, идея доминирования сильного физически развитого человека.

Средствами трансляции идей, а также демонстрации силы политического режима и укрепления контроля над обществом стали временные способы реорганизации пространства: парады, массовые шествия, плакаты.

Тем не менее полного отказа от прошлого опыта не произошло. Новые символические даты накладывались на культурную традицию (сохранение и преобладание религиозных праздников).

* * *

1. Гюнтер Х. О красоте, которая не смогла спасти социализм / авторизованный перевод с нем. А. Маркова. 2010. URL: [<http://magazines.russ.ru/nlo/2010/101/gu2.html>] (дата обращения: 21.01.2014).

2. Каннети Э. Масса и власть. Свойства массы. 1960. URL: [<http://lib.ru/POLITOLOG/KANETTI/power.txt>] (дата обращения: 11.04.2014).

3. Кудин П., Ломов Б., Митькин А. Психология восприятия и искусство плаката. М.: Плакат, 1987. 208 с.

4. Лебон Г. Психология толпы и масс. Первый отдел «Душа толпы». СПб.: Макет, 1995. URL: [<http://lib.ru/POLITOLOG/LEBON/psihologia.txt>] (дата обращения: 15.12.2012).

5. Nawrocki K. «Imieniny» i «urodziny» systemu komunistycznego w Polsce, 2008. URL: [<http://histmag.org/Imieniny-i-urodziny-systemu-komunistycznego-w-Polsce-1696>] (дата обращения: 2.04.2014).

6. Osęka P. Sekrety PRL-u. Warszawa. Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska, 2011. S. 5—30.

7. Skąd się wzięło Święto Pracy?, 2012. Электронный ресурс URL: <http://www.polskieradio.pl/10/483/Artykul/596119,Skad-sie-wzielo-Swieto-Pracy> (дата обращения: 10.11.2012).

8. Ustawa z dnia 18 stycznia 1951 o dniach wolnych od pracy. URL: [<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19510040028>] (дата обращения: 14.05.2017).

9. Wrona G. Język plakatu politycznego jako język władzy. Główne motywy na polskim plakacie propagandowym w latach 1945—1956. Kraków: Uniwersytet pedagogiczny, 2010. 109 s.

УДК 316.614

Е. В. Максимова

**Социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция
лиц с ограниченными возможностями здоровья:
теоретико-методологический аспект**

В ходе исследования проработаны понятия реабилитации, адаптации, интеграции, в том числе и культурной социализации, как процессов приобщения индивида к социальной, правовой, экономической, культурной среде. Личность, овладевая навыками различного вида поведения и общения, осваивая социальные роли, приобретает соответствующие навыки. В результате формирования установок и ценностных ориентаций индивид приобретает систему личностных свойств и качеств, необходимых для адекватного функционирования в обществе.

Ключевые слова: адаптация, социализация, реабилитация, интеграция, люди с инвалидностью.

E. V. Maksimova. Socio-cultural rehabilitation, adaptation and integration of persons with disabilities: the theoretical and methodological aspect

In the course of the study, the concepts of rehabilitation, adaptation, integration, including cultural socialization, as processes of familiarizing the individual with the social, legal, economic, cultural environment have been worked out. Personality, mastering the skills of a different kind of behavior and communication, mastering social roles, acquires appropriate skills. As a result of the formation of attitudes and value orientations, the individual acquires a system of personal qualities and qualities necessary for adequate functioning in society.

Keywords: adaptation, socialization process, rehabilitation, integration, people with disabilities.

Отношение к людям с особыми потребностями является мерилom человечности и толерантности любой социальной системы. С приня-

тием Международного билля о правах человека, инвалиды впервые оказались в ряду тех, кто получил в демократических странах наравне со всеми права — общества постепенно осознали, что нельзя говорить о всеобъемлющей демократии, если существует социальная изоляция лиц с инвалидностью [12; 6, ст. 2; 10]. Изолированность лиц с инвалидностью приводит к тому, что среди физически здоровых людей они чувствуют себя некомфортно и не могут полноценно адаптироваться в обществе и реализовать себя. С другой стороны, общество тоже не готово общаться на равных с людьми с функциональными ограничениями здоровья. И здесь путь решения проблемы видится не в подтягивании инвалида до уровня здорового человека, а в создании специфических условий общественной жизни, где умственные или физические ограничения не будут формировать зависимости инвалида от здоровых людей или по крайней мере эта зависимость будет минимизирована.

В связи с этим логика нашего исследования требует первоочередного выяснения сущности и особенностей основных понятий, касающихся социальной защиты людей с ограниченными возможностями, а именно реабилитации, адаптации и интеграции. Несмотря на большую популярность и распространенность этих понятий, существуют определенные трудности в их понимании и определении.

При рассмотрении проблем реабилитации поведения человека следует учитывать наличие двух точек зрения. Первая утверждает, что человек сначала должен пересмотреть свои взгляды, а потом уже менять поведение. Вторая, на основе отзывов клиентов, ученых и практиков, предполагает возможность изменения поведения, что повлечет изменение взглядов реабилитируемых. Систематическая работа над изменением своего поведения основывается на практическом освоении новых поведенческих навыков, овладеть которыми человек сможет кропотливыми тренировками постепенно, «шаг за шагом» [1, с. 67].

Как и любой вид деятельности, реабилитационная деятельность для ее успешного осуществления требует выполнения определенных операций, совокупность которых образует технологию разработки и внедрения как общественных, так и индивидуальных программ реабилитации. Несоблюдение этой технологии, пропуск или

некачественное выполнение требуемых операций — причины неэффективной и низкой отдачи от принимаемых усилий.

Реабилитационная деятельность является весьма сложной и реализуется в несколько стадий, каждая из которых имеет свое специфическое содержание, результаты и выполняет особые функции в реабилитационном процессе.

Цель реабилитационной деятельности заключается в решении какой-либо социальной проблемы по восстановлению полноценной жизнедеятельности человека на всех уровнях его бытия.

Цель задается субъекту реабилитационной ситуацией, сложившейся из состояния объекта реабилитации и состояния социально-реабилитационной службы (наличие возможности полноценного изучения клиента, научно-методической, материально-технологической базы, обеспеченность высококвалифицированными кадрами и т. д.). Это зависит не только от локальных условий, но и от глобальных критериев оценки деятельности реабилитационных служб, общего состояния материально-финансового обеспечения, уровня самостоятельности служб в принятии реабилитационных решений.

Содержание реабилитационной деятельности составляет предметный состав тех действий, которые совершает ее субъект. Речь идет о подготовке к планированию, планирование процесса реабилитации, его организация, работа с кадрами, социальным окружением, формирование средств осуществления реабилитации. Важнейшими характеристиками содержания реабилитационной деятельности является ее разнообразие, сложность и величина трудностей, сопряженных с ее реализацией.

К наиболее значимым понятиям, отражающим реабилитационный процесс, относятся: адаптация, нормализация и реабилитационный потенциал.

В социологии тема адаптации возникла на стыке XIX и XX веков и получила дальнейшее развитие в работах представителей органической школы (Г. Спенсер, П. Ф. Лилиенфельд, А. Шеффле и др.). При развитии различных социологических теорий многие ученые пытались анализировать смысловые понятия социальной адаптации.

Термин «адаптация» вошел в язык науки в 30-е годы прошлого столетия и обозначал частный случай гомеостаза — обобщенной категории, характеризующей равновесное состояние динамично ор-

ганизованных систем. Пионерами в его разработке были биологи и, как следствие этого, он понимался как приспособляемость организма к условиям внешней среды. Долгое время такой точки зрения на адаптацию придерживались и общественные науки, рассматривая ее исключительно как приспособление органов и систем организма к социальной среде. В последние годы адаптация стала пониматься ближе к социальному статусу человека, как готовность к выполнению различных социальных ролей, устойчивость социальных связей, как внутреннее состояние личности с неосознанным формированием навыков и обычаев общественного существования. Отметим, что спецификой отечественных исследований социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья является доминирование изучения объективных индикаторов и показателей при достаточно редком использовании показателей, имеющих отношение к субъективному миру личности этих людей [13].

Термин «нормализация» отражает политику общества и государства по отношению к людям в области обслуживания, образования, трудовой деятельности, жилищных условий, образа жизни. Нормализация является ключевой концепцией в области инвалидности. Сущность ее заключается в том, чтобы объяснить клиенту способ жизни, приближенный к нормальному.

При составлении программы адаптации и интеграции людей с трудностями ограничения возможностей в общество важно знать их реабилитационный потенциал.

Под реабилитационным потенциалом понимается совокупность резервных возможностей человека, позволяющих ему в наиболее полном объеме восстанавливать утраченные функции и дефекты развития. Реабилитационный потенциал складывается из реабилитационных возможностей организма, личности и микросоциума, т. е. той социальной системы, в которую непосредственно включен больной человек [11, с. 51]. Реабилитационный потенциал имеет тесные взаимозависимости с социокультурными, социально-экологическими, медицинскими, семейно-педагогическими, социально-бытовыми, социально-экономическими, правовыми и другими факторами.

Необходимо разграничить понятия «реабилитация», «социальная реабилитация», «социокультурная реабилитация» с учетом того, что в литературе имеется два толкования понятия «социальное»:

широкое и узкое. И. В. Бестужев-Лада считает, что в широком понимании «социальное» отождествляется с «общественным» и в этом своем качестве противопоставляется «природному» или «техническому», когда речь идет о процессах и явлениях, изучаемых общественными науками, и предметах естествознания и технических наук. В узком смысле «социальное» тождественно «социологическому», связанному с социальными отношениями, т. е. с отношениями людей как членов определенных социальных групп или социальных институтов. Но такой подход не менее абстрактен, как и при расширительном толковании, поскольку в реальной жизни «социальное» обычно выступает в форме социально-экономического, социально-демографического, социально-медицинского, социально-трудового, социально-культурного и т. д. Социальную реабилитацию также связывают с социальными отношениями в медицине (медико-социальная), быту (социально-бытовая), образовании (социально-педагогическая), труде (социально-трудовая) и т. д. Как предмет социологического исследования, «социальное» можно вычленил из такого рода связей, хотя тесно связаны не только отдельные пары, но и все пары [3, с. 91].

Для правильного понимания социальной реабилитации необходимо промежуточное значение «социального», которое не сводило бы его к социологическому, но в то же время отграничивало бы социальную реабилитацию от медицинской, педагогической, спортивной, психологической, трудовой, экономической и т. д. Этого можно добиться, когда из соответствующих научных дисциплин будет выделена собственно социологическая и примыкающая к ней социальная проблематика. Например, из экономических можно вычленил социальные отношения — в сфере социальной организации и социальных стимулов труда. Из медицинских — сферу социальной организации здравоохранения, социальных стимулов труда медперсонала (отношения в системе «врач—пациент», «врач—врач», «пациент—пациент», «врач—пациент—родственники пациента»), характеристики различных групп населения по видам заболеваемости и инвалидности. Из педагогических — сферу социальной организации образования различного уровня, степень их доступности для различных категорий населения; взаимоотношения в системе «учитель—ученик», «учитель—родитель» и «учитель—учитель», «уче-

ник—ученик», «учитель—родитель—ученик» в учебной и внеучебной деятельности в социуме.

Социальная реабилитация является самостоятельным видом наряду с медицинским, педагогическим, психологическим, профессионально-бытовым и т. д., что не отрицает возможности его применения для осуществления динамики и завершенности перечисленных видов реабилитации. Выделение социальной реабилитации в качестве самостоятельного вида показывает ту роль, которую призваны играть социальные работники как представители самостоятельной профессии и социальной теории в восстановлении полноценной социальной жизнедеятельности человека.

В современных условиях социокультурная реабилитация является немаловажным сегментом в комплексной реабилитации инвалидов. Социокультурная реабилитация включает в себя совокупность мероприятий, реализуемых через культурологические механизмы, которые способствуют постоянному развитию и внутреннему росту личности. Люди с ограниченными возможностями здоровья, общаясь к культуре, вовлекаются в культурное сообщество и становятся его частью. Основной целью социокультурной реабилитации является развитие умений и навыков «особенных» людей использовать средства культуры и искусства в своей жизнедеятельности. Первостепенная задача социокультурной реабилитации — это расширение творческих способностей инвалидов. В процессе культурно-досуговых мероприятий люди с инвалидностью приобретают опыт коммуникативных навыков, социального взаимодействия через расширение круга общения.

Среди общих принципов реабилитации Л. Г. Гусякова и Е. И. Холостова выделяют: комплексность; поэтапность и непрерывность при раннем начале реабилитационных мероприятий; характер использования индивидуальных и групповых форм реабилитации; возвращение человека с аномальными затруднениями к активной общественной деятельности [15].

Л. В. Терехова к основным принципам социальной реабилитации относит: как можно более раннее начало осуществления реабилитационных мероприятий, непрерывность и поэтапность их проведения; системный и комплексный характер осуществляемых программ; индивидуальный подход к определению объема, характера

и направленности мероприятий [14, с. 283]. На наш взгляд, выделение основных принципов социальной реабилитации должно соотноситься с теоретическими моделями и концепциями, лежащими в ее основе. Теоретические модели социальной реабилитации с необходимостью должны удовлетворять трем главным принципам:

- изучение индивида в социокультурной среде;
- понимание психосоциального становления личности как жизненного процесса;
- учет социокультурных факторов формирования индивида.

Теории, используемые в социокультурной реабилитации, должны способствовать анализу как сугубо личностных проблем реабилитации, так и функциональных, т. е. адаптивных трудностей семьи, группы, общности и т. п. Разные концептуальные модели реабилитации в разной степени удовлетворяют каждому из названных принципов. Так, теории психосоциального развития, которые придерживаются в целом идеи комплексного изучения индивида и его среды, как правило, акцентируют внимание на личностной специфике процессов реабилитации и социального функционирования человека. Эти теории обычно используются при реализации индивидуальных программ реабилитации. Для тех же, кто склонен реабилитировать, «лечить скорее общество, чем индивида», в большей мере подойдут теории: групп, общая теория систем, экологическая перспектива и т. п.

Вся масса разнообразных, несхожих между собой теорий, приемов, методов и техник психосоциальной реабилитации должна опираться на принципы (общий знаменатель):

- цель социокультурной реабилитации — обеспечение обоюдного взаимодействия между индивидом и обществом: не только психосоциокультурная реабилитация человека, но и восстановление адаптивных способностей личности (группы, семьи, общности) наряду с совершенствованием их бытия;
- дифференциация, индивидуализация и тщательная идентификация проблем, людей и ситуаций, а также их взаимных отношений;
- стремление сделать социальные институты более чуткими к нуждам и интересам людей, с одной стороны, и добиться подлинного личностного «озарения» индивида — с другой.

Во втором теоретическом принципе социокультурной реабилитации — изучение личности в контексте ее жизненного пути — предполагается осмысление сложного комплекса психосоциальных событий индивидуальной жизни на основе:

— многоаспектности анализа (экономических, физиологических, генетических, психологических, культурных и прочих факторов, влияющих на формирование индивида);

— контекстуальности, т. е. включенности всех фаз индивидуального жизненного цикла в рамки того или иного социального окружения во всем богатстве его параметров, начиная с межличностных и кончая макроструктурными.

Изучение личности в рамках ее жизненного цикла включает:

а) анализ индивидуальных биологических функций и физиологического созревания (биологический и социальный возраст, состояние здоровья, биологические ритмы, скорость реакций); б) выявление специфики социокультурного развития (влияние разноуровневых социальных факторов, социальных ролей, статуса, ожиданий, культурных и субкультурных ценностей, норм); в) осмысление психологических характеристик (восприятие, память, способность к решению проблем, характер самооценки, уровень зависимости, адекватность реакций); г) исследование особенностей психосоциальной адаптации, понимаемой как трансакции или процесс взаимного влияния индивида и его окружения.

Третий принцип социокультурной реабилитации — учет культурно-исторического разнообразия социальной среды — предполагает не только изучение национальных, этнических, гендерных (половых), религиозных и прочих переменных, формирующих социально-психологический и нравственный облик человека, но и высокий уровень субъективной толерантности социального реабилитатора.

Для более полного понимания возможностей социокультурной реабилитации необходимо выделить несколько направлений — это просветительская и досуговая жизнедеятельность. На рис. 1 отражены основные формы досуговой социокультурной реабилитации.

При групповой психосоциальной реабилитации основное внимание должно уделяться не столько личности в контексте ее окружения, сколько фактору «членства» индивида в том или ином социаль-

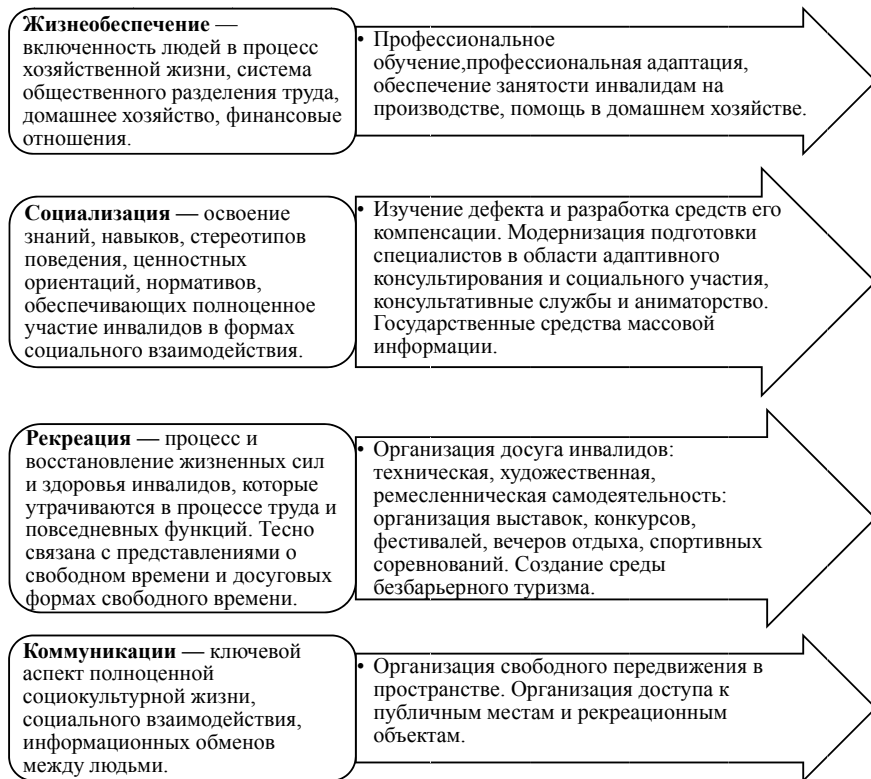


Рис. 1

ном объединении. Главным в этом направлении работы с группой являются межличностные отношения, поведенческие нормы, attitudes, связь поколений. Это позволит удовлетворить (или скорректировать) такие важные потребности личности, как ощущение принадлежности, участие, приобщение к совокупному опыту и др.

В свете сказанного, социокультурную реабилитацию можно рассматривать как социальные усилия человека и общества, реализуемые в комплексе организационно-распорядительных мер, социальных действий, личностных потенций, направленных на восстановление разрушенных, утраченных человеком или объективно ограниченных трудностями, возможностей по включению его в систему сложившихся общественных связей и отношений, изменение социального статуса и связанного с ним набора ролей, а также устране-

ние условий, порождающих его социальную недостаточность в силу ограничений и затруднений жизнедеятельности.

На примере рекреации рассмотрим отдых вне постоянного места жительства (участие в организованном или неорганизованном туристском походе или отдых в санаториях, пансионатах и т. п.). В целях осуществления рекреационной деятельности необходимы определенные ресурсы, в том числе природные и культурные. Кроме того, рекреационные ресурсы подразделяются по видам. Например, ресурсы туризма, ресурсы спорта, лечебные ресурсы и т. п. К функциям ресурсов можно отнести: курортные, оздоровительные, экскурсионно-туристские (культурно-познавательные), физкультурные. Антропогенная составляющая рекреационных туристских ресурсов стран, городов и населенных пунктов с различными архитектурными, этническими и природными особенностями, включающими в себя культурно-исторические памятники и другие достопримечательности.

Целью социокультурной реабилитации людей с инвалидностью является восстановление оснований бытия, индивидуальной и социальной субъектности и разумной достаточности в потребностях человека соответствовать требованиям социальной жизни по преодолению его жизненных затруднений, социальной недостаточности, восстановление его целостного «Я», социального достоинства, социальной самодостаточности и безопасности на индивидуально-личностном, социально-групповом и социетальном уровнях.

Одной из приоритетных задач социальной реабилитации является интеграция человека в социум, что обеспечивает создание своеобразной системы. Греческое слово «система», означающее целое, составленное из частей, и латинское слово «интеграция», означающее объединение, связаны глубоким смысловым единством.

Прежде чем определить узловые моменты включения человека, переживающего свои ограниченные возможности, в социум, вернее восстановление его в социуме, необходимо определить предметные области или направления их взаимодействия. Мы считаем достаточным при этом сослаться на выделенные В. В. Шароновым три основные области взаимодействия человека и социума, представленные противоречивым единством. Первое направление охватывает всю

проблематику обусловленности внутреннего субъективного мира человека объективными формами его социального бытия, от самых общих формально-эпохальных до конкретно-индивидуальных условий и факторов онтогенеза. Эти объективные формы являются результатом предметно-практической деятельности предшествующих поколений, а также продуктами творческой жизни и созидательной деятельности других людей-современников данного индивида [16, с. 49].

Это социокультурная основа реабилитации человека. Сюда следует отнести накопленный практический опыт (технологический, технический и духовный) реабилитации людей с ограниченными возможностями, зафиксированный в народной педагогике, культуре и ментальности народа, с одной стороны, а с другой — сложившиеся управленческо-распорядительные цели государства, социальных институтов и т. д., реализуемые в современной практике реабилитации. В этой области акцент делается на влиянии общества на человека, его жизненный путь, степень развития его социально значимых качеств (физических, нравственных, психических, творческих, интеллектуальных) и на возможности преодоления имеющихся ограничений и затруднений в процессе реабилитации. Здесь возможности реабилитации зависят от статуса, состояния здоровья (физического, психического, духовного и т. д.), реабилитационного и компенсаторного потенциала, выносливости, терпимости, способности, пластичности и т. п.

Социокультурная реабилитация — это восстановление таких социальных качеств, которые позволили бы личности через взаимодействие системы способностей, потребностей, деятельности и сознания преодолеть когнитивные, эмоционально-аффективные, ценностные затруднения и формировать адекватные обществу поведенческие реакции и жизненные стратегии, восстанавливать знания, наличное мировоззрение и убеждения, понимать смыслы жизни и значения трудностей.

В системе способностей требуется восстановление общих социальных и индивидуальных способностей по преодолению затруднений.

В системе потребностей — восстановление личных, коллективных и общественных потребностей в нейтрализации трудностей.

В системе деятельности и поведения важным является восстановление основных и подчиненных видов деятельности и поведения личности, обеспечивающих эффективность преодоления трудностей жизни.

Социокультурная реабилитация обеспечивает восстановление естественного для человека стремления построения своих целей и мотивов в области возможного и избегания принципиально невозможного. Она приводит к соответствию жизненные затруднения с притязаниями, возможностями, развивая духовные и культурные способности человека.

Реабилитация возможностей индивида преодолевать трудности жизни осуществляется за счет устранения ограничений средствами абилитации, т. е. усиления личностных возможностей за счет научения, учения, обучения, воспитания, социального взаимодействия, социализации, погружения в культуру социума с целью приобщения к культурным ценностям, культурной практике, что в совокупности позволит обеспечить индивиду полноту, качество жизни и социальную активность в ее основных видах: деятельности, поведении и общении [4].

Реабилитация — это устранение трудностей в жизни человека, обеспечение простоты и легкости его жизни за счет сокращения (насколько это возможно) ограничений жизненных возможностей.

Ограничение возможностей — это искусственное или естественное состояние жизнедеятельности, встречающее на биологическом, социальном уровнях объективные, не зависящие от человека трудности. Устранение ограничений — это устранение трудностей и восстановление простоты жизни в ее естественном течении, полноты и качества жизнедеятельности, соответствующей достоинству человека, его целостности и гармоничности.

Социальная реабилитация часто связывается с ориентацией, адаптацией, устройством. Выделенные подходы позволяют социальную реабилитацию представлять как преодоление затруднений по восстановлению меры включенности индивидуального бытия личности в многообразную систему общественных отношений (материальных, духовных, а также в сферу общения).

Через взаимодействие позиций, диспозиции, активности личности как меры преобразования общественных отношений и са-

мого себя обеспечивается восстановление субъектности личности, что позволяет ей самой максимально творить свое индивидуальное бытие, преодолевать трудные обстоятельства и тем самым изменять себя.

Другой закономерностью включения личности в систему общественных отношений, интеграции в общество, является взаимодействие процессов общения и обособления. Обособление — это своеобразная форма общения. В качестве эталона этого общения является общение человека с самим собой, что обеспечивает своеобразие форм и модификацию общения, через которые личность включается в общество. Общение и обособление приводит к смещению и перемещению личности в системе общественных отношений. Затруднение этих процессов требует соответствующих реабилитационных мероприятий.

Под смещением и перемещением следует понимать те роли, которые играет личность в семье, кругу друзей, на производстве и т. д.: как относительно самостоятельный центр отношений между людьми либо рядовой участник этих отношений. Реабилитационной задачей здесь является восстановление способности личности переходить от одного уровня организации, функционирования к другому уровню организации, что показывает не только на социальную целостность и зрелость, но и на психологическую устойчивость и целостность ее внутреннего мира. В данном случае сопутствующими реабилитации понятиями выступают: социальные качества, позиции, диспозиции, перемещение, смещение, включенность, общение, обособление и т. д.

Такой подход к социальной реабилитации дает возможность понять процесс восстановления способности личности к самодвижению как постоянно становящейся системы в социальном пространстве и времени, проходящей определенные стадии зрелости через различные роли, способы включенности индивидуального бытия в сложный мир общественной жизни.

В области улучшения и развития ситуации включения людей с ограниченными возможностями в социум неоспоримый вклад могут внести представители различных уровней власти и общественные организации. В ходе исследования был выявлен потенциал обозначенных секторов. По мнению опрошенных респондентов, на рис. 2 и

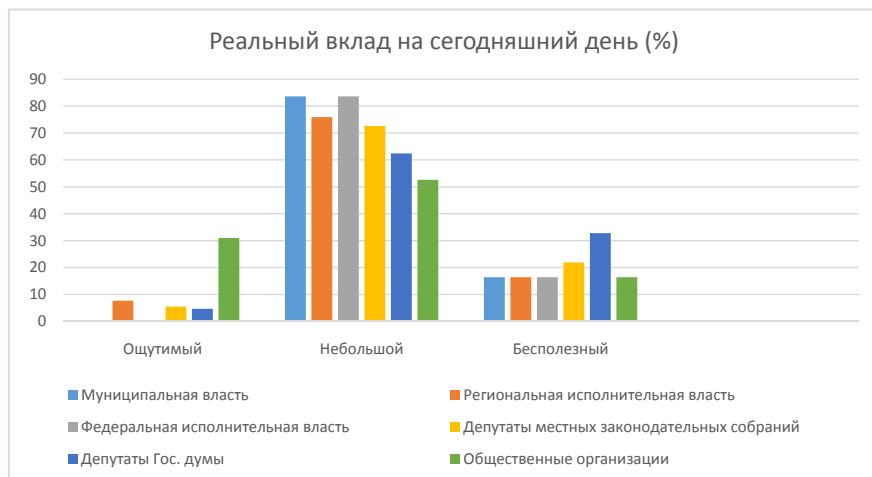


Рис. 2

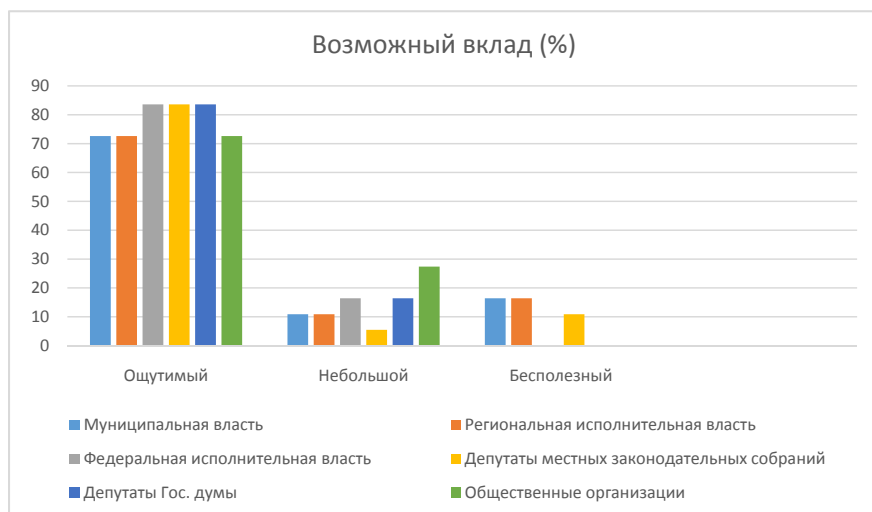


Рис. 3

3 отражены реальный и возможный вклады в улучшение качества жизни инвалидов и интеграции их в общество.

В российском обществе такая ситуация представляется вполне закономерной по двум причинам. Во-первых, здесь мы видим частное проявление общей управленческой закономерности, согласно которой с повышением уровня управления у руководителя сокращаются объем и важность работы с людьми, увеличиваются объем и важность работы со структурами. Во-вторых, что также вполне закономерно, наиболее активными в деле решения проблем и общего улучшения жизненной ситуации рассматриваемой группы наиболее активны те организации и институты, которые по роду своей деятельности наиболее близки к обычным гражданам. Таковыми являются прежде всего общественные организации и органы региональной исполнительной власти.

Объясняя специфику данных, полученных на основе материалов опроса самих инвалидов, нужно понимать, какого рода критериями они пользуются в оценке того реального вклада, который на сегодняшний день вносят рассматриваемые институты в решение проблем людей с инвалидностью. Так, вполне естественно, что в большинстве случаев, когда речь идет о решении их жизненных проблем, абсолютное большинство инвалидов-колясочников прежде всего в своих оценках учитывают успешность или эффективность оцениваемых ими в оказании конкретной помощи и решении конкретных вопросов по обращениям конкретных людей. Это наиболее заметная со стороны составляющая всего комплекса деятельности в данной обширной сфере. На наш взгляд, именно с такой некоторой «однобокостью» критериев, используемых нашими респондентами, связано полученное распределение, в котором реальный вклад общественных организаций и органов региональной исполнительной власти оценен намного выше вклада депутатов местных законодательных собраний, федеральной исполнительной власти и муниципальной власти — на среднем уровне, а реальный вклад депутатов Государственной думы оказался самым низким.

Следовательно, при необходимости выстраивать информационную работу, направленную на формирование в группе инвалидов позитивно-конструктивного отношения к органам власти, делать это

надо с учетом специфики тех сфер (соответствующих органов) их деятельности, где проявляется максимум активности, связанной с работой по улучшению жизненной ситуации и положения этой социальной группы. То есть в данном случае речь идет не о создании просто позитивного образа соответствующих властных или иных «структур», а о создании позитивного образа, «привязанного» к той сфере их активности, где с максимальной силой проявляются наиболее значимые аспекты влияния власти и общественных организаций на жизненную ситуацию людей с инвалидностью.

* * *

1. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. СПб.: Академический проект, 1998. 190 с.

2. Бадмаев А. Н., Кохан С. Т. Состояние здоровья: медицинские, социальные и психологические аспекты // VII Международная научно-практическая интернет-конференция: сборник статей / отв. ред. С. Т. Кохан; Забайкальский государственный университет. Чита, 2016. С. 525—533.

3. Бестужев-Лада И. В. Социальный прогноз и социальное нововведение // Социологические исследования. 1990. № 8. С. 86—92.

4. Булгаков В. В. Теоретические и методологические аспекты социокультурной интеграции инвалидов в музейной среде // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. 2015. № 1(30). С. 96—105.

5. Веденева Н. В. Философско-исторические и социокультурные аспекты «инвалидность» и «реабилитация» // Омский научный вестник. 2010. № 6 (92). С. 91—94.

6. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) // Российская газета. № 67. 05.04.1995.

7. Гордеева А., Пчелина О. В. Адаптивный туризм как способ социокультурной реабилитации пожилых людей с ограниченными возможностями здоровья // Россия в пространстве глобальных трансформаций: в фокусе наук о человеке, обществе, природе и технике: материалы международной междисциплинарной научной конференции / сост., отв. и науч. ред. В. П. Шалаев. 2016. С. 215—216.

8. Гудина Т. В. Реабилитационные возможности современной культурно-образовательной среды // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6—4(37). С. 14—16.

9. Демина Э. Н. Основные принципы и содержание мероприятий при разработке социального компонента индивидуальной программы реабилитации и абилитации // Профилактическая и клиническая медицина. 2016. № 2 (59). С. 44—48.

10. Кулагина И. Ю., Сенкевич Л. В. Реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 50—60.

11. Конвенция о правах инвалидов (заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006) // Собрание законодательства РФ. 11.02.2013. № 6. Ст. 468.

12. Международный билль о правах человека. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/hr_bill.shtml (дата обращения: 28.02.2017).

13. Семин М. И. Социально-психологическая адаптация инвалидов в современной России: монография. М.: РосЗИТЛП, 2010. 92 с.

14. Терехова Л. В. Социокультурная реабилитация // Российская энциклопедия социальной работы. М.: Социально-технологический институт, 1997. 134 с.

15. Холостова Е. И. Гусякова Л. Г. Основы теории социальной работы. М.: Социально-технологический институт, 1997. 189 с.

16. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. СПб.: Лань, 1997. 192 с.

УДК 008

Н. А. Романов

Клиповая культура в современном медиапространстве

В статье освещаются основные аспекты существования клиповой культуры в современном медиапространстве. На примере архитектуроники цифрового интернет-пространства анализируются характерные черты клиповой репрезентации аудиовизуального контента. Рассматриваются актуальные способы работы субъекта культуры с клипизированной визуальной информацией современного медиапространства на примере двух популярных интернет-видеохостингов. Выделяются основные стратегии клипового восприятия информации современным субъектом культуры при сканировании фрагментированного контента интернет-пространства. Анализируется современный тип медиаартефакта — клиповый контент.

Ключевые слова: клиповая культура, современное медиапространство, клиповое сознание, фрагментированность, контент, информация.

N. A. Romanov. Clip culture in modern media space.

The article describe the main aspects of the existence of clip culture in modern media space. Using the example of architectonics of the digital Internet space, the characteristic features of the clip representation of audiovisual content are analyzed. The author presents the actual ways of working of the subject of culture with the clipped visual information of modern media space using the example of two popular Internet video hosting sites. The main strategies of the clip perception of information in process of scanning fragmented content of the Internet space by a modern user are identified. The modern type of media artifact — clip-based content — is analyzed.

Keywords: Clip culture, modern media space, clip consciousness, fragmentation, content, information.

Во второй половине XX века Элвин Тоффлер в книге «Третья волна» определяет культуру информационного общества как клиповую:

«По сути дела, мы живем в “клип-культуре”» [1, с. 277]. Под клиповой культурой подразумевается культура технологически развитых регионов мира, в которых средства массовой информации во многом определяют существование субъектов культуры и, самое главное, связанные с ними способы репрезентации информационного контента в медиа. Целостность культурной действительности информационного общества оказывается возможной только в результате непрерывной работы субъекта культуры по собиранию и систематизации огромного количества несвязанной и противоречащей друг другу «расплывчатой» [2, с. 353] мозаичной информации, которая транслируется из средств массовой информации в виде усеченных, нарезанных на кусочки и фрагменты аудиовизуальных образов. В современной действительности технологически развитых регионов мира классические аналоговые медиа перестают играть основную роль во влиянии на культуру и ее субъектов, уступая свои позиции развивающемуся медиaprостранству. В этом отношении актуальным оказывается изучение структуры современного медиaprостранства как феномена культуры, элементы которого репрезентируются по стратегиям клиповой культуры.

Современное медиaprостранство является цифровым, а ставшие уже классическими аналоговые медиа (телевидение, радио, телефон и так далее) проходят конвертацию своего контента и продолжают свое существование в цифровом формате. Именно благодаря компьютерным технологиям субъекты культуры могут «...интегрировать все медийные процессы на одном и том же уровне выражения...» [3, с. 12]. Подобная структурная унификация на уровне основания современного медиaprостранства с помощью математических выражений одного порядка позволяет создавать массовые хранилища оцифрованных артефактов культуры материальной и виртуальной, прошедшей и современной действительности. Цифровая среда способствует не только аккумуляции «воедино» разрозненного по содержанию контента, но и в равной степени ее фрагментации. Иными словами, на уровне репрезентации содержание современных медиа оказывается фрагментированным по отношению к себе и по отношению к субъекту культуры по ряду причин.

Актуализация разнообразного контента цифрового медиaprостранства осуществляется по фрагментированным маршрутам ре-

презентации, которые способствуют возникновению особой оптики взгляда современного субъекта культуры («клиповое сознание» [4, с. 8]), позволяющей фильтровать и воспринимать большое количество фрагментированной аудиовизуальной информации. В сети Интернет распределение информации на сайтах, особенно когда мы говорим о новостных порталах, осуществляется по специфической разметке или картографии. С одной стороны, размещение информации частично схоже с классическими моделями расположения текста в печатных изданиях, таких как газета или журнал, а с другой стороны, отличается от материальных источников высокой степенью инициации субъекта культуры в интерактивную составляющую сети Интернет для получения релевантного запросу контента.

Высокая степень интерактивности сети Интернет заключается в клиповом и фрагментированном расположении контента и связанной с этими факторами необходимостью постоянной активной работы субъекта культуры с ними. Если во второй половине XX века клиповость и фрагментированность медийного контента были спровоцированы волной демассификации средств массовой информации, при которой субъект культуры практиковал экранирование и фильтрование информации, например переключение большого числа телеканалов в поисках релевантного контента, то в эпоху современного медиапространства подобный способ работы с информацией фиксируется в качестве общеобязательной и привычной повседневной практики, которая укореняется как в виртуальной, так и в материальной действительности. Контент современного медиапространства сам по себе не репрезентируется как в случае с классическими медиа, а актуализируется с помощью набора запроса информации субъектом культуры в поисковой программе.

Сеть Интернет является полем потенциальной репрезентации контента, представление содержания которого осуществляется посредством активного запроса субъекта культуры. Фактически, «все» уже дано в сети Интернет, а субъект культуры лишь актуализирует ту или иную информацию с помощью набора запроса в поисковой системе. Однако практика запроса информации и его последующая каталогизация предполагают совершенно новые, отличные

от традиционных вариантов техники работы с текстом или контентом. Линейные способы прочтения и осмысления текста утрачивают свою актуальность, уступая свое место практикам сканирования, которые оказываются в современных информационных реалиях более «мобильным» и быстрым способом работы с информацией, способствующим оперированию большим количеством аудиовизуальных образов.

Впрочем, субъект культуры в современном медиaprостранстве при поисковом запросе тратит больше времени на поиск релевантной информации, нежели на осмысление полученного контента. Сканирование большого количества информации и экранирование от информационного шума клипизируют контент сети Интернет в восприятии субъекта культуры. До получения релевантного запроса контента субъект культуры воспринимает большое количество информации, которая в сознании остается в качестве отрывистых, фрагментированных, иными словами клиповых визуальных образов. Здесь подразумевается не только неисчислимое количество рекламы как отвлекающего внимание субъекта культуры фактора, но и подходящая, на первый взгляд, запросу информация, которая требует дополнительной проверки и легитимизации посредством дальнейших запросов, каждый из которых также клипизирует современное медиaprостранство.

Клиповая оптика взгляда субъекта культуры, сканируя фрагментированный контент, закрепляется не только за счет разнородности содержания современного медиaprостранства, но и из-за навигационной разметки сети Интернет, которая основывается на сложной разветвленной сети гиперссылок. Субъект культуры в кратчайшие сроки переходит от одного контекстуального, смыслового и образного поля к другому, а в каждом последующем он получает дальнейшее разветвление маршрутов получения информации и контента с переключением на последующие гиперссылки. С одной стороны, современный веб-серфинг сокращает время на затрачиваемую субъектом культуры техническую часть перехода от одного информационного поля к другому. С другой, как ранее было отмечено, во многом вынужденное поверхностное и беглое сканирование редуцирует возможность внимательного восприятия и рефлексии содержания получаемого в сети Интернет разнородного информационного кон-

тента, который в ходе веб-серфинга еще сильнее фрагментируется на клиповые образы.

Наличие сети гиперссылок не является гарантией контекстуальной и стилистической взаимосвязанности контента в сети Интернет. В этом смысле гиперссылка оказывается исключительно техническим средством, которому «безразличен» раскрывающийся с помощью нее контент. В Интернете стилистически и контекстуально гомогенным остается только цифровое основание, программируемое по универсально установленным и всегда исполняемым маршрутам математических конструкций. Безусловно, каждый отдельный интернет-ресурс состоит, как правило, из отобранной и отсортированной по определенным принципам информации, с установленной стилистикой визуального контента, но во всяком случае, когда субъект культуры переходит к другому сайту по гиперссылке, любая поверхностная гомогенность разрушается в новом информационном поле. Интернет-пространство является всегда незавершенным и открытым к изменениям феноменом культуры, который играет роль виртуального испытательного полигона деятельности современных субъектов культуры. Во многом в связи с этим в сети Интернет нет конвенционально или законодательно детерминированных, а значит и общеобязательных, требований к стилистическому и содержательному оформлению своего контента. Таким образом, говорить о гомогенности даже небольшого количества соседствующего друг с другом контента в сети Интернет не приходится, поскольку ее структура предполагает равноправную, зачастую одновременно доступную в режиме онлайн репрезентацию неоднородного по отношению друг к другу контента.

При анализе практически любого единично взятого интернет-ресурса мы также можем наблюдать отсутствие устойчивых маршрутов репрезентации и наличие фрагментированности контента. Показательным в этом отношении является пример платформы «YouTube», которая на данный момент является крупнейшим мировым интернет-видеохостингом. По официальным данным [5], охват аудитории «YouTube» составляет больше миллиарда субъектов культуры по всему миру, а это, в свою очередь, практически треть от общего количества всех пользователей сети Интернет, а общий объем отснятого видеоконтента равняется 70 млн часов. Визуальные об-

разы играют фундаментальную роль в «...понимании настоящего...» [6, с. 270] субъектом культуры, внедряясь во все сферы жизни благодаря экспансии цифрового медиапространства. Так в «YouTube» навигация и просмотр видео осуществляется с помощью клипового восприятия визуальной информации субъектом культуры. Для достижения релевантного результата запроса, особенно когда необходимо найти специфический или узкоспециализированный видеоматериал, включаются те же практики сканирования информации, которые были отмечены Э. Тоффлером во второй половине XX века при процессе демассификации средств массовой информации. Уже тогда объемы получаемой информации при переключении (англ. channel zapping) телеканалов могли уместаться в клиповые визуальные образы. На данный момент количество потенциально репрезентируемого видеоконтента «YouTube» превышает возможности восприятия субъекта культуры (считается, что не больше 2 % от всей поступающей информации обрабатывается сознанием субъекта культуры [2, с. 16]), в связи с чем осуществляется упрощение структуризации и каталогизации в виде усеченных клиповых визуальных образов. Происходит это как со стороны пользователя, в виде клипового сканирования, так и со стороны видеохостинга, в котором частью навигационного ориентирования являются миниатюры — «превью» (англ. preview), являющиеся первичным индикатором релевантности запрашиваемого контента.

В «YouTube» клиповая культура реализуется в том числе за счет потенциально безграничной «вместительности» и «всеядности» данного видеохостинга, подразумевающего существование разнообразного контента в рамках одного медийного поля. Так, в видеохостинге репрезентируется относящийся к разным сферам культуры контент, который в материальной действительности никогда не сосуществует наравне друг с другом. Вне зависимости от своего содержания контент находится в состоянии готовности к актуализации субъектом культуры, который в таком случае получает возможность просматривать в любое время практически не ограниченное число разнообразных видео. В результате вырабатывается не только отмеченная нами ранее оптика клипового сканирования субъектом культуры контента, но и практика прямого манипулятивного вмешательства в процесс репрезентации видео (остановки, перемотки,

перелистывания, смена контента в режиме онлайн). В результате чего весь просмотренный в таком режиме видеоконтент фрагментируется самими субъектами культуры на визуальные образы с неисчислимым количеством клипов. При этом просмотр клипов может как выстраиваться субъектом культуры в совершенно произвольном порядке, так и навязываться самим видеохостингом с помощью системы навигации, которая, анализируя ранее просмотренный, «рекомендует» к просмотру последующий контент согласно внутренней системе каталогизации видео.

Актуальным явлением современного медиапространства является пользующийся популярностью российский видеохостинг «Сoub» («Коуб»), наглядно отражающий характерные черты клиповой культуры. Такой тип виртуального артефакта не только фрагментируется на короткие визуальные образы с помощью переключения с одного контента на другой или посредством манипуляций субъекта культуры, но и сам является феноменом, который довольно полно в себе и через себя репрезентирует клиповую культуру современного медиапространства. Формат ресурса допускает создание и репрезентацию видеоконтента длительностью не более 10 секунд. «Коуб» собирается пользователями из произвольно взятых визуальных и аудиальных фрагментов, которые, как правило, в материальной действительности не связаны между собой в однородной структурной совокупности, а в медиапространстве обретают легитимную общую сборку. Объединение клипового и фрагментированного контента становится возможным благодаря цифровому основанию, в котором каждый «Коуб», соединяя в себе различные визуальные клипы и аудиальные фрагменты, становится квазигомогенным, устраняя свою первоначальную несовместимость и неоднородность.

Уже как объединенный визуальный и аудиальный контент в 10-секундный циклически повторяющийся виртуальный артефакт он воздействует на субъектов культуры. Ключевым оказывается не возможность рационального осмысления, а эмоциональное восприятие «Коуба», которое соответствует тем же частотам работы, что и клиповая оптика взгляда субъекта культуры. По сути дела, клиповый контент опирается на быстрое, «мелькающее» воздействие постоянно сменяющегося визуального контента. Так, архитектоника

видеохостинга «Коуб» способствует дополнительной клипизации и фрагментированию своего уже клипизированного и фрагментированного контента. При посещении главной страницы автоматически включается популярный на данный момент «Коуб», а затем пользователь может просто прокручивать колесико компьютерной мыши и последующие «Коубы» автоматически будут воспроизводиться. Связанная с подобным методом просмотра информации практика «скроллинга» оказывается одним из технических механизмов клипизации не только контента данного ресурса, но и всего контента современного медиапространства. Субъект культуры, производя сканирование, активно пользуется «скроллингом» как одним из основных средств по перемещению внимания с одного контента на другой. В случае с «Коуб» сам ресурс редуцирует количество затрачиваемых манипуляций с контентом (нет необходимости нажимать на кнопки мыши или клавиатуры) до этого единичного навыка.

Таким образом, архитектура видеохостинга «Коуб» соответствует запросам современного субъекта культуры технологически развитых регионов мира. Технические средства реализации «Коуб» и методы работы с контентом субъекта культуры во многом совпадают, что способствует как клипизации контента к быстроменяющимся, коротким и невзаимосвязанным между собой визуальным и аудиальным образам, так и укоренению механизмов клиповой оптики восприятия действительности. Короткая длительность каждого единичного «Коуба» соответствует способам подачи информации при увеличении темпов жизни в культурах технологически развитых регионов мира, в которых субъект культуры вынужден как в материальной, так и в виртуальной действительности сканировать огромное количество информации за короткий промежуток времени, чтобы оставаться в курсе дел.

Важным аспектом для существования клиповой культуры в современном медиапространстве является преимущественное отсутствие контента, который требовал бы от субъекта культуры затрачивать слишком много времени на восприятие получаемой информации — время в технологически развитых регионах мира ускоряется [7, с. 91]. Казалось бы, появление так называемых лонгридов (англ. longread — долгое чтение) в журналистских материалах или при составлении статей в сети Интернет является во многом акту-

альной реакцией субъектов культуры на переизбыток стратегий клиповой культуры при репрезентации контента в современном медиапространстве. Действительно, субъекты культуры все так же нуждаются в полноценной целостной репрезентации информации, при которой возможно в большей степени раскрыть существо явления или артефакта, что имело место быть в классических медиа, например книге. Однако при более внимательной аналитике речь идет об отличном от традиционных вариантов текстов и подачи информации формате. Хорошо сделанный «лонгрид» — это в любом случае не просто длинный по сравнению с другими статьями сети Интернет текст, а новый формат, предполагающий наличие разнообразного мультимедийного контента, который должен помогать раскрыть ту или иную тему. Любой «лонгрид» является лишь более длинным текстом, структура которого все так же сочленяется из односложных фрагментированных кусочков, а медийным средством перехода от одной части к другой, как правило, оказывается мультимедийное наполнение. Активно внедряются подвижные визуальные образы, которые в зависимости от темы «лонгрида» могут играть ключевую роль в инициации субъекта культуры, вытесняя на второй план текстовую информацию. Привлекательным и удерживающим интерес субъекта культуры фактором оказывается именно визуальный контент, при отсутствии которого «лонгрид», скорее всего, оставался бы вне поля зрения современных пользователей сети Интернет.

Рассмотренные варианты репрезентации контента в современном медиапространстве раскрывают существенные характеристики клиповой культуры. Цифровое медиапространство способствует клипизации восприятия субъекта культуры и фрагментации медиа-контента. В этих условиях актуальным аспектом современной клиповой культуры оказывается производство аудиовизуального контента, который проектируется из расчета дальнейшей клиповой репрезентации в цифровом медиапространстве. Таким образом, клиповая культура как современный феномен медиапространства существует и воспроизводится не только за счет методов работы субъекта культуры с информацией и связанной с ними фрагментированностью, но и с помощью особой архитектоники цифрового пространства и создания нового типа артефакта — клипового контента.

* * *

1. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 1999. 776 с.
2. Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. 401 с.
3. Больц Н. Азбука медиа. М.: Европа, 2011. 136 с.
4. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2016. 266 с.
5. Статистика. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/yt/press/ru/statistics.html> (дата обращения: 12.03.2017).
6. Савчук В. В. Антология медиафилософии / ред.-сост. В. В. Савчук. СПб.: РХГА, 2013. 339 с.
7. Эриксен Т. Х. Тирания момента. Время в эпоху информации / пер. с норв. М.: Весь Мир, 2003. 208 с.

УДК 008:001

С. В. Герасимов

Векторы концептуализации реальности

В статье рассматривается связь между концептами реальности и их содержанием. Исследуется строение реальности, ее онтологическое содержание. Выясняются основные векторы концептуализации реальности.

Ключевые слова: реальность, концепт, онтология, формирование реальности, управление реальностью.

S. Gerasimov. Vectors of the conceptualization of reality

The article deals with the connection between the concepts of reality and their content. The structure of reality, its ontological content, is studied. The main vectors of the conceptualization of reality are elucidated.

Keywords: Reality, concept, ontology, reality formation, management of reality.

В современном пространстве проблема строительства концепта реальности состоит из двух частей. Одна часть представляет собой описательную часть, исследование причин, создающих реальности, сил, действующих в них, переходов из реальности в реальность, и этой теме посвящено множество исследовательских работ. Другая ее часть состоит в выяснении возможностей человека по воздействию на реальность, непосредственном управлении реальностью, ее трансформации.

Тема описания концепта реальности актуальна в связи с тем, что функция изменения реальности зависит от многих переменных. Этими переменными являются достижения человеческой цивилизации, как технические, так и культурные; природные свойства человека и окружающего мира и многое другое. Все в окружении человека, что притягивает его взгляд, так или иначе формирует реальности. Кроме внешних факторов, определяющих человеческое восприятие в чувственном диапазоне, человек эволюционирует на протяжении

всей своей жизни, изменяя свою точку зрения, габитус (по Бурдьё). Вместе с тем эволюционирует и система человечества, от поколения к поколению меняется отношение к реальности, меняется и сама реальность. В этом смысле концепт реальности представляет собой «непрерывный процесс концептуализации, не вполне поддающийся лексикографическому описанию» [15, с. 62—67]. В этом смысле развиваются реальности, развивается и человек, относительно которого существуют реальности. Процесс концептуализации связан с человеком. Антропологическая составляющая концепта всегда была и будет определяющей в рассмотрении проблематики концепта. В основе интенциональности концепта миров важно рассмотреть работы Эдмунда Гуссерля с его аподиктическими основаниями «новой» философии. Многие его работы посвящены именно связи между «объективностью и субъективностью процесса познания (Erkennes)» [7]. В исследовании человеческого опыта в его широком смысле, необходимо описывать реальность через культуру в терминологии Ю. М. Лотмана как все негенетическое наследие человечества.

С этой стороны в исследовании реальности появляются два вектора. Один из них — это формирование культуры в некотором накопительном общечеловеческом пространстве публичных коммуникаций с момента возникновения языка, описания сущностей и событий, создания общего пространства со своими правилами, своей экзистенцией, логикой. Примером подобного «подсознательного» формирования архетипов, общей реальности может служить устное народное творчество, общий, коллективный концепт реальности, созданный в результате большого количества повторений, связей между людьми, межличностных обсуждений. Подобный концепт передается в процессе формирования ребенка и остается на всю жизнь как один из способов восприятия реальности, как элемент идентичности. Поэтому любое событие, значимое для народа в целом, отражается в подсознательном архетипическом алгоритме принятия решений. Д. С. Лихачев приводит следующий пример. «Татаро-монгольское нашествие было воспринято на Руси как космическая катастрофа, как вторжение потусторонних сил, как нечто невиданное и непонятное» [10, с. 121]. Реальное событие отразилось в создании новой коллективной реальности, в Былинах. В этой реальности существует свой собственный мир, своя собственная логика, свои ар-

тефакты и события. В этом алгоритме окружение формирует человека через устное творчество, через пример, аналог. В другой своей работе Д. С. Лихачев описывает свойства концепта следующим образом: «Концепты возникают в сознании человека не только как “намеки на возможные значения”, “алгебраическое их выражение”, но и как отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом — поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т. д.» [9, с. 147—165]. В этом смысле он отождествляет концепт с моделью, которая упрощает реальность, выхватывая наиболее существенное. По мере приближения к некоторой универсалии концепт теряет все больше деталей, становясь абстракцией, подходящей под объединение большого количества предметов или событий.

Существует несколько моделей концепта реальности. Модель концептов в работе И. Е. Фадеевой состоит из нескольких уровней: протоконцептуализация, художественная и философская концептуализация [15, с. 63—64].

У Николая Гартмана концепция реальности насчитывает 5 уровней: социально-культурный (в отраслевом смысле), бизнес-уровень, политический, научный, духовный (религиозно-трансцендентный) [5].

Кроме вектора создания миров, направленного на формирование концепта, развитие его в среде культуры, существует и обратный процесс, когда личность формирует реальность и подключает к ней других участников с помощью письменности, знаковой системы трансляции опыта. «От одного человека ко всем» — так развивается концепт реальности. В историческом процессе развитие этого направления связано с эволюцией коммуникационных систем и средств информирования: книг, газет, телеграфа, телефона, фотографии, кино, радио, телевидения, Интернета. Каждое из указанных средств трансляции идей от человека к массовой аудитории порождает свою реальность, создавая свою концептосферу. Сейчас концептосфера собрала все предшествующие пространства и интегрировала их образ в следующую реальность — Интернет.

По мысли И. Е. Фадеевой, концептосфера — «это иерархизированная открытая система, существующая в качестве подвижного, постоянно воспроизводимого индивидом процесса концептуализации» [16, с. 118]. При этом речь может идти о любом способе знаковой передачи опыта. Так, например, пространство плоского двумерного чер-

тежа для человека, знакомого с мирами конструкторской документации, скажет о реальности гораздо больше, чем любое текстовое описание. Конструктор или инженер, погружившись в формулы или схемы, увидит совершенно необычные реальности, по драматическому восприятию не уступающие художественному произведению.

Отдельное качество миров — это их связь со временем. Есть миры, не связанные со временем и связанные. Большая часть миров имеет сквозную или твердую десигнацию [12, с. 118], что связано с подобием людей друг другу и окружающему пространству. Даже фантасты упираются в невозможность изменить или даже предположить иное (например, восприятие реальности инопланетными существами), чем человеческое присвоение значений и определений денотатам.

Возможно, генерация новых миров связана с тем, что десигнация реальности не соответствует запросу человека, его интуитивному ощущению справедливости. Это может служить поводом для выяснения проблем в существующей и создания новой реальности. Перенос значений из мира в мир, метафора, с помощью которой упаковывается «чужое» для конкретного мира событие или предмет в уже существующее описание, напрямую связан с поведенческим алгоритмом человека. В этом основа Эзопова языка иносказаний: обход правил одной реальности через создание иной «фантазийной» реальности. Условием транспорта десигнаторов является схожесть в антропологическом поведенческом алгоритме.

В координатах культурного пространства реальности создаются двумя векторами. Один (подсознательный) формирует модель восприятия, модальную логику существования, связи и взаимодействия предметов и событий. В то же время другая часть (прописная, начерченная, изготовленная в виде модели) насыщает ее событиями, героями, артефактами, которые в явном виде присутствуют и существуют, имеют собственные сюжеты развития, жанры, законы и так далее.

В результате процесса концептуализации реального пространства человек существует в пространстве концептов. Это связано с эргономикой человеческой природы. Человек «ленив», поэтому присваивает некоторым событиям, которые произвели на него впечатление, либо событиям, которые часто повторяются, отдельные

имена. Таким образом мыслительный процесс оперирует общими понятиями, подпрограммами. Процесс отражения реальности с алгоритма «событие — анализ — синтез — обобщение — вывод, или правило» редуцируется до «событие — правило». Этот способ формирования концепта реальности заложен в учебный процесс. Знания трансформируются в умения, потом — в навыки. Навык подразумевает рефлекторное выполнение определенных функций, без их «анализа — синтеза». В результате возникает стандартная проблема. Как было сказано выше, пространство концептов постоянно эволюционирует, культура постоянно эволюционирует. Попытка сформировать устойчивый рефлекс ведет к неизбежному отставанию от реальности. Подобный пример представляло массовое производство в СССР, которое проиграло соревнование серийному и мелкосерийному производству в США в XX веке. В отличие от массового производства, серийное имело возможность трансформироваться под изменения реальности. Современное клиповое сознание — пример доведения оперативного реагирования до физиологической скорости восприятия информации. Среднее время протяженности кадра в клипе — 3 секунды. Это подтверждает исследование Эла Райса о сокращении времени экспозиции в восприятии рекламного посыла до «пэк-шота» [6, с. 109—111].

Двигаясь в сторону упрощения концепта реальности, современная рекламная, а за ней и художественная видеопродукция сокращает длительность кадра, сокращает слова до символов, маркетинговые бизнес- и политические технологии до бренда. В результате указанного тренда восприятие реальности стремится упаковать большой опыт человеческой цивилизации в минимальные объемы. История формирования реальности циклично повторяется. Рассматривая религиозные символы, за которыми стоят многие тома нарративов, теологических концепций, личных переживаний, можно наблюдать, как брендинг ничем не уступает религиозному дизайну пространства. Брендинг становится формирователем новой реальности, запредмечивая в логотипе любые нарративы, связанные с продуктом — товаром или услугой. «Они ... не остановятся ни перед чем, чтобы убедить покупателя в своей привлекательности... Это фактически новая религия» [13, с. 14]. «Современный мир постмодерна, согласно Энди Уорхолу, выглядит как коллаж из раз-

личных человеческих опытов, собранных в новой последовательности» [3, с. 136]. Погоня за технологичностью приводит к постепенной потере смыслов и кризису в культуре [11].

Манипуляционный пресс маркетинговых технологий в бизнесе и политике заставляет человека бежать из реального мира в сферу культуры, которая содержит множество миров. Эти пространства, отраженные в произведениях культуры, содержат отличные от реальности правила, свойства. В этих реальностях содержится «исправленная» реальность. В эту реальность (книги, театр, кино) человек бежит из окружающего его пространства.

Динамика развития художественных жанров показывает стремление общества бежать от давления. В пространстве середины — конца XX века все увлекались сюжетами, связанными с будущим, космическими полетами, новыми открытиями, поэтому увлекались научно-технической фантастикой. Зрители и читатели пытались приблизить будущее, счастливое и радостное, ради которого стоило устроить аврал. Современные зрители понимают, что в будущем маркетинговые технологии сделают мир еще жестче, насыщеннее сложными манипулятивными технологиями, поэтому интерес к будущему пропал как в художественных произведениях, так и в реальных программах освоения космоса (Лунная или Марсианская программа пока неактивно обсуждаются) или новых тайн вещества (адронный коллайдер перестал быть источником новостей). На передний план вышли истории из отредактированного средневекового прошлого и откровенные сериалы в стиле фэнтези. На вопрос: «Чего не хватает в современном мире, о чем вы сожалеете?» — студенты все чаще стали отвечать — магии и волшебства.

В этом ракурсе представляет интерес автогенерация реальности по принципу использования старого пространства с новыми правилами. Например, некоторая часть создателей реальности хочет быть в средневековье, с балами, рыцарями-романтиками. Но вместе с тем хотят присутствия в этом мире всех современных достижений (антибиотики, средства коммуникации, удобства и т. д.), в их отсутствие реальность дополняется магией и колдовством до идеальной. В крайнем случае должны быть какие-то технологии из будущего, способные получить конкурентное преимущество перед условиями создаваемого мира. Например, «Янки из Коннектикута при дворе ко-

роля Артура». Существуют отдельные персонажи и даже целые группы, которые хотят вернуться во времена Брежнева, но без дефицита; в период быстрого роста при Сталине, но без репрессий, и так далее.

Такой ход размышлений наблюдается у большинства создателей антропогенных миров. При попытках трансформировать реальный мир концепт должен быть максимально детализирован, разработаны системы управления создаваемой реальностью, иначе креатив рискует выйти из-под контроля. Невозможность существования в предыдущем состоянии заставляет создавать новые состояния. Вместе с этим нежелание существовать в предлагаемых обстоятельствах стимулирует побег в иные реальности, которые влекут одиночек и группы людей. Новые реальности создают новые культуры со своими концептами. Человек голосует деньгами и временем за книгу, за радиопередачу, за спектакль, за кино, компьютерную игру, игрушечный квест. Антропогенные реальности населены персонажами, с которыми ассоциирует себя зритель. Он загружается в героическую, трагическую, лирическую, комедийную, документальную и прочие «счастливые» реальности.

Как известно, «пока народ безграмотен, из всех искусств важнейшими для нас являются кино и цирк» [8, с. 579]. Создание реальностей кинематографа, управление этой реальностью, управление зрителями через подобную реальность давно оценили представители власти. Они активно используют концепт кино как инструмент символической политики [2, с. 77—83]. Зритель сам желает войти в реальность, которую под него построили авторы, декораторы, сценаристы, костюмеры, мастера спецэффектов. Если в реальности человек не может полностью реализоваться на карьерной лестнице, в семье или в бизнесе, то в кино можно почти все. Можно быть Бэтманом или Рэмбо, Скарлетт из «Унесенных ветром» или Кэрри Бредшоу из «Секса в большом городе». Можно предположить, что сфера культуры, генерирующая пространства, является индикатором разницы между желаемой реальностью и фактической. Реальности формируются «на заказ». Население отбирает из потока предполагаемых произведений наиболее актуальные. В произведениях, предоставляемых сферой культуры, также присутствуют бизнес и политические сюжеты. Современный человек может стать кем угодно, совершить любые действия, невозможные в мире реальных физических и со-

циальных законов. Эпоха массмедиа породила большое количество культовых реальностей и персонажей [14]. Поэтому если (когда-нибудь в будущем) произойдет исполнение в реальности всех желаний, то сфера культуры как генератор реальностей, возможно, исчезнет.

Важно отметить, что зритель, слушатель или читатель, в процессе нахождения в пространстве художественной реальности ограничен в свободе выбора. Он следует прописанному сценарию или сюжету. При этом он избавлен от стресса, связанного с проблемой ошибки при самостоятельном выборе. Его восприятие ограничено объективом камеры. Он идет за автором, видит глазами видеопереатора, слышит ушами звукорежиссеров, его герои и антигерои произносят тексты, написанные сценаристами. Таким образом, зритель сам хочет, чтобы им манипулировали, готов платить за это деньги. Зритель готов терпеть дискомфорт от отсутствия возможности заглянуть за рамку кадра, чтобы испытать определенные эмоции. Кроме этого в телевизионной или кинематографической реальности пока еще отсутствует восприятие в обонянии, осязании и вкусе, которое служит подсказкой зрителю, указанием на искусственность и рукотворность подобного мира.

Еще одной проблемой кинематографа является отсутствие обратной связи, интеракции с другими зрителями. Существует эффект кинотеатра, наблюдение за другими зрителями, синергия коллективного переживания. За этим эффектом зритель приходит в кинотеатр. Но соучастие в предлагаемых обстоятельствах по-прежнему пассивное. Согласно исследованиям, например, Федерального фонда социальной и экономической поддержки отечественной кинематографии (<http://www.fond-kino.ru>), в кино ходить стали чаще. Кино по информации «Российской газеты» стало за последнее время основным рекреационно-досуговым времяпровождением россиян [1].

Существует игровая компьютерная реальность со своими проблемными зонами. По информации «Российской газеты», рост людей, убегающих в игровую реальность, растет, и сейчас их число в России превышает 43 миллиона [4]. Следует обратить внимание, на то, что в концепте компьютерной игры присутствует интеракция с игровым пространством, с партнерами и соперниками, со зрителями. Возможности у компьютерных игр растут, растет их мобильность и реалистичность.

Концепт как маркер реальности.

Существует ли универсальный законченный концепт нашей реальности или нет, пока остается тайной Создания. В нашей реальности можно структурировать реальности согласно концептам. При этом вполне возможно, что существует древо концептов, которые ветвятся от общего к частному, вплоть до микрочастиц. Основное древо концептов можно представить в следующем виде.

1. Концепты развития. Это концепты, которые формируются в результате развития мировоззрения, габитуса человека. От рождения ребенка всё пространство связано с кроваткой и родителями, постепенно развиваясь, восприятие реальности расширяется до комнаты, дома, города, планеты, космоса.

2. Социальные эволюционные концепты. Уровни: бытовой, производственно торговый, политический, научный. В этом направлении представлены и профессиональные концепты, формирующие реальность, уровни социального развития общества, классы, касты, войны.

3. Имманентно-трансцендентный концепт целого направления реальностей, от Адама до постсекулярности. Сюда включаются и субъективно-рациональные концепты.

4. Временные концепты прошлого и будущего во всей своей гамме. Миры динозавров, фараонов, рыцарей, колонизаторов.

5. Географические или пространственные концепты строят реальность Нью-Йорка, подводной лодки, самолета, метро, необитаемого острова, космической станции.

6. Художественные, фэнтэзийные и игровые концепты, в которые включены работы по проектированию новых объектов, событий.

Систематизация концептосферы позволит пронаблюдать общие для системы экзистенциальные черты, сопряжение и подобие десигнаторов, модальностей. Подобный подход позволит расставить маркеры для реальностей и в случаях пересечения реальностей определить присутствие каждой. Кроме этого, существует потенциальная возможность создания, управления и трансформации реальности.

* * *

1. Альперина С. Статистика: Фонд кино изучил российского зрителя // Российская газета. 27.02.2017.

2. Герасимов С. В. Инструменты формирования символической политики // Социально-политические науки. 2016. № 2. С. 77—83.
3. Герасимов С. В. Некоторые тренды человеческого развития // Философские науки. 2015. № 3.
4. Глинкин А. Эксперты составили типичный портрет российского гей-мера // Российская газета. 06.04.2016.
5. Горнштейн Т. Н. Философия Николая Гартмана. (Критический анализ основных проблем онтологии). Глава четвертая. Общее учение о категориях. Л.: Наука, 1969. 278с.
6. Гречин Е. Создание брендов. Развитие и применение идей Эла Райса на российском рекламном рынке. СПб.: Питер, 2013. 208с.
7. Гуссерль Э. Логические исследования. Т.1, Ч.1: Исследования по феноменологии и теории познания / пер. с нем. В. И. Молчанова. М.: Академический проект 2011. 256 с.
8. Ленин В. И. Беседа В. И. Ленина с А. В. Луначарским // Полн. собр. соч. В. И. Ленина. 5-е изд. Т.44. М.: Изд-во политической литературы, 1970. 579 с.
9. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. СПб.: Блиц, 1999. С. 147—165.
10. Лихачев Д. С. Национальное самосознание Древней Руси: очерки из области русской литературы XI—XVII вв. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1945. 121 с.
11. Сулимов В. А. Состояние переходности: технологический переворот или утрата смыслов // Философские науки. 2013. № 3.
12. Тульчинский Г. Л. О существенном // Мысль. Ежегодник Петербургской Ассоциации философов. Философия в преддверии XX столетия. СПб.: СПб ГУ, 1997. № 1. С.114—138.
13. Тульчинский Г. Л. Total Branding: мифодизайн постинформационного общества. СПб.: СПбГУ, 2013. 280 с.
14. Ульяновский А. В. Вымышленные существа эпохи массмедиа: Россия. 21 век // Волна 2012. Аналитико-статистическая обработка. СПб.: Высшая школа журналистики и масс. коммуникаций, 2013. 268с.
15. Фадеева И. Е. Ступени концептуализации // Русский язык за рубежом. 2013. № 4 (239). С. 62—67.
16. Фадеева И. Е. Русская матрешка, или «Бездны духа» (к вопросу о русской национальной концептосфере) // Вестник Вятского государственного университета. 2013. № 4—1. С. 117—122.

УДК 008+811

С. С. Гусев

Коммуникативные функции вопросительных предложений

В статье обсуждается роль вопросно-ответных структур в организации коммуникативных процессов. Обосновывается положение о том, что одна и та же их формальная структура в разных ситуациях может обладать различным функциональным значением. Предлагаются критерии, позволяющие выделять такие виды вопросительных предложений, как «собственно вопросы», «запросы» и «просьбы». Показывается зависимость различных аспектов процесса понимания от характера вопросов, доминирующих на разных этапах освоения сообщений, передаваемых в актах межличностного общения.

Ключевые слова: коллективные действия, коммуникация, вопросы и ответы, запрос, просьба, понимание, осмысление, истолкование, интерпретация, интеллектуальная и эмоциональная основа общения.

S. S. Gusev. Communicative functions of interrogative sentences

The article is dedicated to the role of question-answer structures in the organizing of communicative processes. It is proved that one formal structure can have different functional meaning in different situations. The criteria for distinguishing of different types of question phrases such as 'question', 'demand' and 'request' are suggested. It is illustrated that different aspects of the process of understanding are dependent on the types of questions that dominate on different stages of assimilation of the messages transferred in the acts of interpersonal communication.

Keywords: collective actions, communication, questions and answers, demand, request, understanding, comprehension, interpretation, intellectual and emotional basis of communication.

Жизнедеятельность любого человеческого общества проявляется во множестве всевозможных коммуникативных актов, осуществляемых в различных ситуационных условиях. Создание планов кол-

лективных действий, разработка способов их осуществления, оценка получаемых результатов — все это предполагает использование разных форм межлического общения. Поскольку эффективность этих форм зависит от степени достигаемого взаимопонимания участников такого общения, постольку важную роль в нем играют способы, позволяющие устранять различия, возникающие между позициями взаимодействующих людей. Ведь даже члены одного коллектива, стремящиеся решать некую общую задачу, действуют в соответствии с имеющимися у них личностными навыками и индивидуальным жизненным опытом. Поэтому их отношение к происходящему не может полностью совпадать. Особенно наглядно это проявляется там, где взаимодействуют представители групп, существенно различающихся по типу своей организации [1]. Кроме того, сложный характер многих коллективных действий требует распределения ролевых функций между разными участниками, даже принадлежащими одному и тому же сообществу.

В реальной практике человеческого взаимодействия с окружающим миром обычно происходит разделение этого сообщества как минимум на две группы. Представители одной из них (руководители) задают цели, общие для всего коллектива, а также разрабатывают способы их достижения. Другая группа (исполнители) реализует эти способы, следуя предписываемым ей инструкциям. Очевидно, что характер осмысления своих действий членами разных групп не может совпадать полностью. Освоение получаемых указаний исполнителями может осуществляться не всегда так, как это предполагали авторы передаваемых инструкций. Возникающее рассогласование обуславливает ситуацию информационной неопределенности, препятствующую оптимальной организации коллективного действия. Обнаруживая возникшие помехи, руководители вынуждены уточнять содержание создаваемых ими предписаний, объяснять их смысл и обосновывать необходимость их выполнения. Следовательно, должны использоваться какие-то средства, способствующие фиксации появляющихся разногласий и их устранению.

Одним из таких средств являются разнообразные вопросы, которые люди задают друг другу в различных жизненных ситуациях. Когда-то Г. Гадамер, обращая внимание на универсальный характер этого способа межлического общения, утверждал, что люди во-

обще не высказывают какие-то суждения, а «отвечают на вопросы» [5]. Интерес к детальному анализу подобных форм коммуникации приобрел особое значение с развитием кибернетики, обусловившей потребность в разработке формализованных схем диалога человека и машины. Это способствовало становлению особого раздела современной логики, получившей название «интеррогативная» (или «эротетическая») логика. Задачей этого типа логики является выявление правил, регулирующих корректное построение вопросов и соответствующих ответов на них [2]. В рамках этого подхода вопрос рассматривается как указание на обнаруженный пробел в комплексе имеющихся знаний и одновременное требование заполнить его соответствующей содержательной информацией. В этом случае ответом на задаваемый вопрос является сообщение, позволяющее устранить возникшую неопределенность.

Обобщенная схематизация диалоговых отношений не вводит различия между ситуацией, в которой вопрос задается кем-то из участников общения своим собеседником, и той, в которой спрашивающий адресует вопрос самому себе. С точки зрения формального подхода такое различие может не иметь принципиального значения, но в реальной практике общения людей оно оказывается существенным. Дело в том, что в случае самостоятельного поиска ответа успешный результат зависит в первую очередь от индивидуальных особенностей спрашивающего (уровня его знаний, степени активности и предприимчивости и проч.). Когда же он обращается с вопросом к другим людям, принципиальное значение приобретают ответные реакции его собеседников. И получение искомого ответа в данном случае определяется не только правилами информационного поиска, но и готовностью тех, кому вопрос адресован, ответить на него. Поэтому детальный анализ коммуникативных действий предполагает выделение в вопросительных формах особой разновидности, которую можно определить как *просьбу*.

В отличие от *собственно вопросов* просьба обязательно связана не просто с указанием на характер необходимой информации, но и с ожиданием (выраженным явно или только предполагаемым) ответной реакции того, кому просьба адресована. При этом следует учесть, что предъявляемый ответ не всегда может соответствовать ожиданиям просителя. Ведь в каких-то случаях адресат просто от-

казывается удовлетворить просьбу. Это часто обусловлено тем, что базисные установки участников коммуникативного процесса не совпадают по своей целевой ориентации. В одних случаях просьба связана с желанием побудить собеседника осуществить определенное действие (что выражается в инструкции «сделай то-то»), в других, наоборот, выражено намерение заблокировать какое-то его поведение (в этом случае соответствующая инструкция выражается в форме «не делай этого»). И результат диалога зависит от готовности собеседника принять или отвергнуть предлагаемую ему инструкцию.

В реальной практике межчеловеческого общения просьба достаточно часто выражается в вопросительной форме, что зачастую препятствует эффективной реализации коммуникативного акта. Например, ситуацию, в которой один из участников застолья спрашивает соседа «не можете ли вы передать мне соль?», а в ответ просто слышит «могу», вряд ли можно квалифицировать в качестве успешного коммуникативного акта. Понятно, что в данном случае вопросительная форма выражает именно просьбу осуществить определенное действие, а не просто указание на прямой ответ, соответствующий содержанию заданного вопроса. Нередко возникают и контексты, в которых вопросительные предложения прямо предполагают осуществление каких-то конкретных действий. Их можно квалифицировать как особый вид просьбы. Так, Хинтиikka, рассматривая выражение «Кто хочет срубить дерево?», видит в нем требование осуществить предметно-практическую операцию, а не указание на имеющуюся информационную неопределенность [9, с. 341]. Для того чтобы устранить множество трудностей, обусловленных прагматико-семантическими особенностями вопросительных предложений, используемых в коммуникативных действиях, полезно выделить такие их формы, как «*собственно вопрос*», «*запрос*» и «*просьба*».

В указанной выше работе Н. Белнап и Т. Стил определяют «элементарный вопрос» (собственно вопрос) как соединение двух частей — субъекта и предпосылки. Под «субъектом» имеется в виду определенное множество альтернатив предполагаемого ответа, тогда как предпосылка определяет его полноту и задает критерии, позволяющие различать возможные альтернативы [2, с. 14—15]. При таком подходе вопрос понимается одновременно и как указание на обнаруженный пробел в имеющихся знаниях, и как требование за-

полнить этот пробел соответствующей информацией. Но оптимизация реальных коммуникативных действий предполагает различие *ситуаций, в которых вопрос выражает осознание того, что обнаружилась область неизвестного, и ситуаций, связанных с определением характера необходимого ответа.* Очевидно, в каждой из этих ситуаций возникают разные вопросы, специфика которых различным же образом направляет поисковые действия людей.

Решая какую-то задачу, люди рано или поздно обнаруживают недостаточность имеющихся знаний и формулируют вопрос, указывающий на область неизвестного. Такой тип вопросов можно характеризовать как *«познавательные».* Как уже говорилось, они могут быть адресованы человеком как самому себе, так и другим членам сообщества. Например, столкновение с непонятным явлением порождает вопрос «что это такое?» Попытки ответить на него постепенно приводят к осознанию того, какую именно информацию необходимо получить для устранения возникшей неопределенности. В результате появляются вопросы, связанные с установлением границ необходимой информации, с определением критериев ее истинности, полноты и т. д. В этом случае вопросительная форма играет роль *запроса.* Поскольку запрос существенно зависит от уровня личностных знаний человека, от его субъективной интерпретации общей проблемы, постольку он в значительной степени обусловлен индивидуальными особенностями того, кто этот запрос формулирует. Разные люди, одинаково понимая характер неизвестного, могут различным образом определять, какие сведения позволят им решить поставленную задачу. Познавательные вопросы и запросы представляют собой требование (выраженное прямо или косвенно) заполнить обнаруженные информационные пробелы. Но в процессах взаимодействия людей часто возникают ситуации, не связанные непосредственно с поиском новых знаний, тем не менее в них также используются вопросительные предложения.

Как уже говорилось, корректировка взаимных усилий при организации коллективного действия порождает потребность в объяснении инструкций, передаваемых от «руководителей» к «исполнителям». В связи с этим имеет смысл выделить вопросы, адресуемые исполнителями авторам инструкций и направленные на уточнение их содержания, а также вопросы самих руководителей, старающихся выяснить, насколько необходимы дополнительные пояснения и

какими они должны быть. В некоторых случаях отрицательный ответ на вопрос «надо ли объяснять вам это?» может на какое-то время вполне исчерпать коммуникативное действие. Подобные ситуации вряд ли можно в полной мере отнести к сфере познавательных действий. Поэтому вопросительные предложения, используемые в них, составляют особый класс «*организационных*» вопросов, связанных с повышением степени эффективности совместных действий. Они не увеличивают объем человеческих знаний о мире, но играют важную роль в реальной коммуникационной практике.

Еще один способ использования вопросительных предложений связан с тем, что при поиске необходимого ответа человек может обнаружить, что его могут дать какие-то люди, обладающие нужной ему информацией. Обращение к ним за соответствующими сведениями обязательно предполагает ожидание им каких-то действий с их стороны, обусловленных заданным вопросом. Именно в этом случае вопрос становится *просьбой*. И если решение проблемы (ответ на собственно вопрос), как и удовлетворение запроса (задающего область предполагаемого ответа), существенным образом определяются тем, насколько удачно найдена форма вопроса (математики часто утверждают, что хорошо сформулированная задача является наполовину решенной), то ответная реакция на просьбу во многом зависит от позиции того, к кому она обращена. В данном случае успешность коммуникативного действия определяется степенью совместимости смысловых установок людей, вступающих в общение друг с другом.

Таким образом, *собственно вопрос, запрос и просьба* (формально представленные одной и той же структурой) выражают разные стороны коммуникативных действий, связанных с организацией коллективного поведения людей. Но их успешное использование обязательно предполагает, что они одинаково воспринимаются в качестве «осмысленных» всеми участниками коммуникации. Это становится возможным там, где коллективное поведение людей регулируется одним и тем же набором правил. Эротетическая логика как раз и направлена на выявление правил, регулирующих корректное построение и применение различных форм коммуникативных действий, содержащих вопросно-ответные предложения. Такие правила оказываются действенными лишь тогда, когда существуют условия, определяющие контекстные смыслы соответствующих языковых структур,

в том числе и структур вопросно-ответных. Эти условия Гадамер когда-то определял как «горизонт понимания» [4, с. 435]. Если эти горизонты существенно различаются у посылающего какое-то сообщение и у его адресата, то их взаимопонимание либо оказывается невозможным, либо приобретает иллюзорный характер. В реальной коммуникативной практике подобные ситуации возникают достаточно часто, что оказывает разрушающее воздействие на успешность человеческого взаимодействия.

Это обусловлено тем, что использование вопросов и ответов направлено на управление поведением людей по отношению друг к другу в процессах их совместной жизнедеятельности. В частности, само предъявление вопроса неявно выражает требование к собеседнику принять передаваемое сообщение в качестве элемента общего коммуникативного действия. В еще большей степени это относится к просьбе. Поэтому создание единого горизонта понимания предполагает прежде всего наличие языка, одинакового для всех его участников. Кроме того, успешное выстраивание взаимоотношений между людьми возможно лишь тогда, когда все они пользуются одной и той же системой правил, регулирующих коммуникативные процессы. А это, в свою очередь, основано на одинаковых формах рационального мышления. Слишком большие различия в типах языков или наборах правил вызывают отказ от общения. Такой отказ может осознаваться, и тогда участники коммуникации (если они желают сохранить взаимодействие) стараются устранить возникающие разногласия. Задаваемые вопросы и высказываемые просьбы в этом случае направлены на уточнение различных позиций и их взаимную адаптацию. Первичное непонимание друг друга постепенно устраняется.

Но часто бывает так, что отказ от участия в коммуникативном действии не осознается явным образом. Тогда человек, не желая принять адресованный ему вопрос (или просьбу), расценивает полученное сообщение как «абсолютно непонятное». При этом языковые средства, с помощью которых оформляются речевые акты, могут быть общими для автора сообщения и его собеседников, однако межчеловеческое общение не реализуется должным образом. Такие ситуации обычно обусловлены несовпадением типов рациональности и правил коммуникации. В этом случае попытки автора сообщения сохранить канал общения часто оказываются безуспешными.

Разрыв коммуникативного действия может реализовываться как в явной форме (собеседник заявляет о прекращении дальнейшего общения), так и скрыто (когда адресат не осознает действительных причин, обусловивших его «непонимание»). Например, при общении с носителями «измененной психики» психиатры отмечают, что пациенты в ответ на задаваемые вопросы или обращенные к ним просьбы отвечают буквальным повторением речевой формы, произнесенной их собеседником. Такое поведение трактуется специалистами как особая форма ответа, выражающая отказ от коммуникативного взаимодействия [7, с. 199].

Адекватность рационального мышления выражается в том, что, познавая окружающую действительность и свое взаимодействие с ней, люди создают одинаковый для всех членов определенного сообщества набор категориальных структур, посредством которых фиксируют для себя наиболее общие характеристики этого взаимодействия. В системе таких структур проявляются как особенности нейрофизиологического устройства людей, так и специфика культурных комплексов, носителями которых они являются. И если первые обуславливают универсальные (не зависящие напрямую от времени и места обитания тех или иных сообществ) элементы категориального аппарата, то вторые влияют на локальные способы коммуникации, действующие в разных типах культуры. Категории являются тем языковым материалом, посредством которого люди конструируют различные модели окружающего мира и схемы взаимодействия с ним. Такие модели задают форму всевозможных высказываний, которыми обмениваются участники коммуникативных действий, в том числе и форму вопросов, запросов и просьб. Оценка этих структур как «осмысленных» и «корректных» во многом зависит от того мировоззрения, в рамках которого они используются. Если люди принадлежат к одному и тому же типу культуры, они достаточно легко понимают друг друга. Знакомство с установками кардинально иной культуры обычно порождает большие трудности в общении.

Поскольку люди чаще всего заинтересованы в устранении возникающего непонимания, постольку необходимо выполнение некоторых условий, без которых эффективное употребление вопросно-ответных структур невозможно. К наиболее важным условиям относятся:

— создание языковой матрицы, общей для всех участников коммуникативных процессов. Она обеспечивает одинаковые наборы имен, входящих в состав как вопросительных, так и утвердительных (или отрицательных) предложений. При этом имена должны использоваться в одних и тех же значениях и смыслах;

— возможность одинаковой содержательной интерпретации сообщений, передаваемых и получаемых в процессе коммуникации. Это предполагает соотнесение наборов имен с какими-то фрагментами окружающей реальности, обозначенными этими именами;

— наличие правил, позволяющих оценивать соответствие вопросов и ответов, просьб и действий, вызываемых ими;

— наличие специальных знаков, позволяющих отличать задаваемый вопрос и получаемый ответ. Например, предложения «вы можете это сделать» и «вы можете это сделать?» без вопросительного знака неразличимы (интонационные особенности здесь не учитываются). В формализованных вариантах эротетической логики выделяется особый тип вопросов, в которых вопросительная интонация выражена использованием частицы «ли» (например, «правда ли, что Америку открыл Колумб?»);

— существование критериев, обуславливающих осмысленный характер используемых предложений. Особую роль в данном случае играют так называемые пресуппозиции. Этот термин обозначает утверждения, истинность которых обеспечивает возможность получения одного из альтернативных вариантов ответа на заданный вопрос. Например, ответ на вопрос «не знаете ли вы того, кто стоит у окна?» может быть истинным, а может быть ложным, но оба варианта принимаются в качестве осмысленных, если у окна кто-то действительно стоит. В противном случае вопросно-ответная структура оценивается как «бессмысленная». Аналогично воспринимаются и такие вопросы, которые не могут порождать новые контексты, связанные с дальнейшим ходом коллективных действий. Витгенштейн, в частности, считал бесполезным поиск ответа на вопросы, типа «откуда я знаю, что я не был на Луне?», поскольку такие вопросы не позволяют увеличивать степень понимания человеком своего отношения к миру [3].

Сходные условия определяют и ответы на просьбу, выраженную в вопросительной форме. В самом деле, если на вопрос «не знаете ли вы, который час?» следует ответ «сегодня среда», это свиде-

тельствует о несовпадении имен, содержащихся в вопросе и ответе. Предложение «Кто может принести, не знаю что?» порождает затруднение при попытках реализовать высказанную просьбу. Очевидно, в данном случае отсутствует пресуппозиция, определяющая осмысленность вопроса.

Взаимопонимание людей, участвующих в коллективном решении общих задач, не сводится к простому обмену вопросами и ответами. Создание общего горизонта понимания охватывает множество различных уровней интеллектуальной и эмоциональной жизни человека, что обуславливает трудности, с которыми сталкиваются авторы, предпринимающие попытки анализировать феномен понимания. Еще недавно понимание (как интуитивное схватывание сущности познаваемого) противопоставлялось строго организованным процедурам объяснения, используемым в практике естественно-научного исследования. Сегодня объяснение и понимание уже рассматриваются как две стороны единого целого. С этой точки зрения понимание характеризует степень успешности соотнесения вопроса и ответа. Объяснение же представляет собой сам ответ на какой-то предварительно заданный вопрос. Ведь для оценки эффективности объяснения необходимо установить, на какой вопрос оно отвечает.

Необходимость различать вопрос и просьбу, когда они представлены одной и той же грамматической формой, заставляет различным образом трактовать коммуникативную роль объяснения. Когда оно является ответом на вопрос «не объясните ли вы, как работает эта машина?», объяснение способствует заполнению определенного информационного пробела. Отвечая же на просьбу, выраженную вопросом «не научите ли меня управлять этой машиной?», объяснение становится инструкцией, предписывающей некий способ конкретных действий. Оказываясь в разных жизненных ситуациях, человек оценивает их характер и свою роль в них. Поэтому вопросы, задаваемые разными участниками одних и тех же событий, могут выражать различие их целевых установок, определяющее несходство и в понимании получаемых ответов. Сообщение о том, что «идет дождь» (ответ на вопрос о погоде), может восприниматься как простое описание сиюминутных условий, а может быть указанием на необходимость взять зонт или не выходить на улицу. В зависимости от своих намерений человек либо принимает инструкцию, неявно выражен-

ную полученным сообщением, либо отвергает ее. На такой выбор влияют и представления о том, какие цели преследует собеседник, ответивший на заданный вопрос.

Различные способы использования вопросительных предложений свидетельствуют о том, что они выражают разные уровни и аспекты освоения содержания передаваемых сообщений. Не случайно понимание отождествляют то с *осмыслением*, то с *истолкованием*, то с *интерпретацией*. Все эти формы можно представить в качестве различных аспектов понимания, обусловливаемых особенностями целевых установок тех, кто задает вопрос или воспринимает получаемый ответ. В зависимости от того, пытается ли человек убедить собеседников в принятии каких-то рекомендаций или старается выявить намерения собеседников, оценивает ли он степень совпадения своих и чужих установок, изыскивает ли возможности использовать полученные от других сведения для решения своих собственных задач — процесс понимания направляется и регулируется разными вопросами.

Понимание как осмысление. Этот аспект определяется *вопросом о том, каковы цели собеседника и какой смысл он вкладывает в передаваемые сообщения*. Поскольку любое сообщение указывает на нечто, чем оно само не является (то есть играет роль знака), постольку его восприятие регулируется значениями и смыслами, характеризующими элементы этой структуры. В ситуации коммуникативных действий значение транслируемого сообщения выражается его тематическим содержанием, указывающим на обсуждаемую задачу. А смысл выражается способом указания на целевой контекст, определивший постановку именно *данной* задачи. И если всем участникам общения удастся сходным образом установить и тему, и цель коммуникативного действия, то процесс осмысления оценивается как успешный. Это значит, что задающий вопрос и отвечающий на него действуют в рамках общего горизонта понимания. Правда, иногда в дальнейшем может обнаруживаться иллюзорность достигнутого взаимопонимания, но даже и оно на какое-то время позволяет сохранять канал коммуникации.

Однако выявление чужих целей не обязательно предполагает согласие с ними. Они могут противоречить интересам получателя сообщения или оцениваться им как не заслуживающие внимания.

Осмысление всегда осуществляется в контексте определенной ситуации. Ее рамки могут быть достаточно широки, но не заданы раз и навсегда. Ведь даже заданный самому себе вопрос, казавшийся еще недавно чрезвычайно важным, при изменении положения дел может терять свою актуальность. Понимание как осмысление не только способствует явному определению границ позиции собеседников, но обеспечивает более четкое осознание своих целей и стремлений. Столкнувшись с чужими интересами, человек может существенно изменить установки, определявшие его поведение до этого момента. Он начинает задавать вопросы не только окружающим, но и самому себе. И получаемые ответы часто обуславливают кардинальную смену его базисных представлений о мире и о себе.

Это обусловлено тем, что рациональное мышление не исчерпывает сущности понимания. Люди не только рассуждают, но и эмоционально реагируют на все, происходящее с ними в процессе жизни. Воздействие окружающих людей вызывает в человеке переживания, которые заставляют его погружать адресованные ему вопросы и просьбы в контексты, которые спрашивающий иногда вовсе не имел в виду. Да и сами словесные конструкции лишь отчасти могут выразить цели и намерения всех участников коммуникативных действий. Хорошо известно, какую роль в достижении взаимопонимания играют паузы, намеки, предполагаемые смыслы, всегда присутствующие в реальной практике межчеловеческого общения. В результате оказывается, что настоящее понимание вопросов и просьб не связано полностью с простым усвоением слов и выражений, в которых они представлены. Достаточно часто определяющее значение приобретает не то, что сказал собеседник, а то, что он хотел сказать (хотя часто он сам не всегда до конца осознает свои цели). Действительное понимание «может выходить за пределы субъективного замысла автора, более того, оно всегда и неизбежно выходит за эти рамки» [5, с. 19].

Но такой выход может порождать и неопределенность коммуникативного акта, препятствующую оптимальной организации человеческих взаимодействий. Ведь тот, кому адресованы вопросы или просьбы, не всегда может адекватно установить их действительный смысл. Вопрос «не можете ли вы выйти из комнаты?» иногда выражает намерение спрашивающего выяснить способность другого человека передвигаться в пространстве, но может означать желание

избавиться от его присутствия в данном месте. Подобные ситуации порождают так называемые уточняющие вопросы. Они направлены не на устранение возникшего информационного пробела, а на выяснение действительных целей задающего вопрос. По своей функции уточняющий вопрос часто одновременно выполняет функцию просьбы, поскольку тот, кто его задает, стремится эффективней организовать коммуникативное взаимодействие с собеседником и поэтому просит его более явно выразить свои намерения.

Понимание как истолкование. Другим аспектом понимания является *истолкование*. Часто этот термин используется как аналог термина «интерпретация». Но если учитывать, что в традиции русского языка «толкование» означало «рассуждение, разбор дела» [6], то данный аспект понимания можно представить не только как прояснение смысла и ориентации позиций других людей, но и как соотнесение их со своей позицией. В таком случае этот аспект понимания определяется *вопросом о степени сходства и различия своей позиции и позиции, предъявляемой другими участниками коммуникации*. Истолковывая полученные сообщения, человек в одних случаях перенимает формы поведения других людей, подстраивается под них, а в других старается навязать им установки, привычные для него. Этот аспект понимания всегда реализуется в рамках определенного контекста, задающего отбор одних вопросов и ответов как «важных» и отсеивание других, оцениваемых как «не имеющие значения». Возможность различного истолкования транслируемых в обществе сообщений свидетельствует о ситуационном характере этой формы понимания. В определенной степени истолкователь уподобляется переводчику. Ведь имея дело с текстом, построенным на чужом языке, переводчик вынужден отбирать какие-то его смысловые характеристики, пренебрегая другими, отсеивая их.

Подобно этому истолкователь принимает во внимание не весь объем информации, содержащийся в передаваемых ему сообщениях. Какие-то вопросы или просьбы он может буквально «не услышать». Восприятие им коммуникативных действий других людей зависят от того, чью позицию он оценивает более высоко. Решив, что чужая система установок позволяет ему ставить и решать задачи успешней, чем его собственная, человек начинает интерпретировать получаемые им сообщения в качестве инструкций, которым необходимо сле-

довать для достижения успеха. В этом случае адресованные ему вопросы и просьбы воспринимаются им как подсказки, а ответы на его вопросы как прямые указания, важные для него. Если же он оценивает свою систему взглядов как более эффективную, тогда вопросы и просьбы собеседников истолковываются как свидетельство несовершенства их позиции и ответы на задаваемые им вопросы не всегда стоит принимать во внимание. Основываясь на *осмыслении* сообщений, которые человек получает от других участников коммуникативного действия, он *истолковывает* их, исходя из контекста подобных оценок.

Понимание как интерпретация. Сравнительная оценка позиций, производимая в рамках истолкования, позволяет человеку сформировать представление о том, насколько он может применить чужие установки для решения своих задач. И особенность данного аспекта определяется *вопросом о том, в какой степени чужие установки соответствуют пониманию поставленной задачи, и представлению о том, к каким результатам может привести принятие их в качестве руководства к действию.* Интерпретация всегда в той или иной степени «подгоняет» содержание чужих установок под рамки, привычные для интерпретатора. Поэтому она не столько направлена на выяснение «объективного» содержания передаваемых сообщений, сколько связана с выявлением «спектра возможностей», связанного с их освоением. Такой спектр задается представлением о решаемой задаче и обуславливает характер выявляемых пробелов знания, создание планов ее решения и т. д.

Освоение возможных программ действия, ранее не входивших в систему представлений интерпретатора, зависит от результатов, полученных на основе осмысления и истолкования принятых сообщений. В зависимости от их характера одни люди оценивают предлагаемые собеседниками установки как приемлемые, другие их отвергают. Только в этом случае возникает «конфликт интерпретаций», о котором когда-то рассуждал П. Рикер. Правда, сам Рикер не отделял интерпретацию от осмысления и истолкования, видя в ней способ выявления различных смысловых уровней получаемых сообщений [8, с. 18, 97, 169]. И все же, говоря о «конфликте», он определял его как «соперничество различных способов определения граней интерпретируемого» [8, с. 30]. Но простой фиксации различия в спосо-

бах интерпретации явно недостаточно для их взаимного отторжения. Разные возможности могут дополнять друг друга или просто сосуществовать в качестве «запасных» вариантов. Конфликт возникает лишь там, где появляется необходимость выбора одной из альтернатив.

А сама такая необходимость продиктована представлениями человека о своих целях, возможностях, уже полученных результатах и т. д. Именно контекст знаний, сложившихся на основе накопленного опыта, определяет способ и характер интерпретации сообщений, которыми люди обмениваются при организации коллективных действий. В этом случае понимание осуществляется в рамках предварительно сформированной концепции, влияющей на выбор одного из конкурирующих вариантов интерпретации получаемых сообщений. Поэтому и задаваемые вопросы, и получаемые ответы, и выслушиваемые просьбы — интерпретируются с точки зрения исходных установок и представлений самого интерпретирующего. Смысл вопросов, предъявляемых ему собеседниками, для него обусловлен стремлением установить степень соответствия целей спрашивающего и своих собственных. Ответы, получаемые на заданные им вопросы, оцениваются по степени их эффективности для планируемых действий. А интерпретация просьб связана с предположением о возможных последствиях их выполнения.

Конечно, в реальной практике коммуникации процесс понимания может охватывать одновременно все перечисленные аспекты. Между ними нет жестко фиксированных границ. Во многих случаях вопросы, определяющие специфику одного из них, могут определять и специфику другого. Это обстоятельство способствует тому, что разные авторы часто смешивают их друг с другом. Но оптимизация процессов коммуникативной деятельности требует явного различия контекстов, обусловленных конкретными условиями взаимодействия людей в различных ситуациях своей жизни. Это тем более важно, что не раз предпринимались попытки отождествить человека с различными машинными системами и создать универсальные средства управления коллективным поведением людей, не учитывающие важность личностных смыслов, определяющих индивидуальное отношение каждого человека к его участию в общественных процессах.

Поэтому изучение роли вопросно-ответных структур в процессах взаимодействия людей оказывается важным фактором, способствующим укреплению и развитию именно межчеловеческих связей. В отличие от некоторых речевых актов, не связанных с непосредственным обращением к другим людям (ситуация «разговора с самим собой» иногда свидетельствует о нарушении нормального функционирования психики), вопросительные предложения обязательно предполагают установление контакта с какими-то реальными собеседниками. Невозможно обращаться с вопросом или просьбой к человеку, реально вообще не существующему (воображаемое общение не является действительным коммуникативным актом). Учет существования других людей обуславливает адресный характер реальных вопросительных предложений, заставляет аргументировать высказываемые просьбы, обосновывать необходимость ожидаемого ответа. Все это предполагает создание интерсубъективной (для данного сообщества) системы правил взаимных коммуникативных действий. Отказ от взаимодействия с другими людьми ведет к распаду общества, к формированию условий, в которых сам индивид уже не сможет существовать.

* * *

1. Антоновский А. Ю. Понимание и взаимопонимание в научной коммуникации // Вопросы философии. 2015. № 2. С. 45—58.
2. Белнап Н., Стил Т. Логика вопросов и ответов. М.: Прогресс, 1981. 287 с.
3. Витгенштейн Л. О достоверности // Философские работы. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. 612 с.
4. Гадамер Х. Г. Истина и метод. Основы филос. герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
5. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 358 с.
6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского русского языка. М.: Рипол классик, 2006. 754 с.
7. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. М.: Мысль, 1974. 487 с.
8. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М.: Республика, 1995. 376 с.
9. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. М.: Прогресс, 1980. 448 с.

УДК 008-316.7

П. А. Колмаков

Есть ли разница между недобровольным и принудительным психиатрическим лечением?

В статье освещаются некоторые вопросы восприятия понятийных категорий юриспруденции, неправильного понимания применения принудительных мер медицинского характера в административном и уголовном судопроизводстве.

Ключевые слова: *разница правового регулирования, принудительные меры медицинского характера, административное и уголовное судопроизводство.*

P. S. Kolmakov. Is there any difference between involuntary and compulsory psychiatric treatment?

The paper highlights some issues of perception of conceptual categories of jurisprudence, which led to incorrect remembrance of the use of coercive measures of medical character in administrative and criminal legal proceedings.

Keywords: *difference in legal regulation, coercive measures of medical character, administrative and criminal legal proceedings.*

В связи с принятием международных стандартов и внесением дополнений в действующее отечественное законодательство, существенно расширяется перечень видов принудительного лечения и лиц, к которым такое лечение может быть применено [3, с. 103—108]. Эти виды согласованы с нормами УПК РФ, УИК РФ, Законом РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (далее — Закон о психиатрической помощи) [1] и иным федеральным законодательством о здравоохранении, ведомственными документами, приведенными в соответствие с международными стандартами ООН.

Очевидно, что права и свободы здорового человека, как и больного, — высшая ценность общества, а их защита — обязанность лю-

бого демократического государства. Недостаточное правовое регулирование психиатрической помощи являлось одной из причин использования ее в немедицинских целях. Реальное применение принудительных мер медицинского характера (далее — ПММХ) в прошлом представляло собой настоящий позор советской психиатрии¹. Примером этой психиатрической практики может служить расправа с академиком А. Д. Сахаровым и рядом других соотечественников [5, с. 498—499].

ПММХ существенно ограничивают права и свободы личности применением принуждения при лечении [4, с. 27—29]. Общепризнано, что степень гарантий прав человека и гражданина характеризуют уровень демократии, свободы личности в обществе и в конкретном государстве.

Необходимо заметить, что принудительный порядок оказания психиатрической помощи применяется в настоящее время только по решению суда. Как известно, ПММХ назначаются «лицам:

а) совершившим деяния, предусмотренные статьями Особенной части УК РФ, в состоянии невменяемости;

б) у которых после совершения преступления наступило психическое расстройство, делающее невозможным назначение или исполнение наказания;

в) совершившим преступление и страдающим психическими расстройствами, не исключающими вменяемости;

д) совершившим в возрасте старше восемнадцати лет преступление против половой неприкосновенности несовершеннолетнего, не достигшего четырнадцатилетнего возраста, и страдающим расстройством сексуального предпочтения (педофилией), не исключающим вменяемости» (ч. 1 ст. 97 УК РФ).

Напомним, что ПММХ «назначаются только в случаях, когда психические расстройства связаны с возможностью причинения этими лицами иного существенного вреда либо с опасностью для себя или других лиц» (ч. 2 ст. 97 УК РФ).

Лица, не совершавшие запрещенных уголовным законом общественно опасных деяний, но в силу наличия у них психического рас-

¹ Именно в данной связи Ассоциация психиатров СССР была исключена из Всемирной психиатрической ассоциации и восстановлена только в 1989 году.

стройства, связанного с возможностью причинения иного существенного вреда либо опасностью для себя или других лиц, не вовлекаются в орбиту уголовного судопроизводства, их действия не составляют предмета уголовно-правового регулирования. Забота об их здоровье и лечении возлагается на федеральные органы исполнительной власти в соответствии с законодательством в сфере здравоохранения.

При этом необходимо четко представлять разницу между «*принудительным*» и «*недобровольным*» психиатрическим лечением. Основания и порядок применения недобровольных мер в настоящее время закреплены в Законе о психиатрической помощи.

Напомним, что для того, чтобы определить, «страдает ли обследуемый психическим расстройством и нуждается ли он в психиатрической помощи, а также для решения вопроса о виде такой помощи», необходимо провести психиатрическое освидетельствование (ч. 1 ст. 23 Закона о психиатрической помощи).

Однако «психиатрическое освидетельствование лица может быть проведено без его согласия или без согласия его законного представителя в случаях, когда по имеющимся данным обследуемый совершает действия, дающие основания предполагать наличие у него тяжелого психического расстройства, которое обуславливает:

- а) его непосредственную опасность для себя или окружающих, или
- б) его беспомощность, то есть неспособность самостоятельно удовлетворять основные жизненные потребности, или
- в) существенный вред его здоровью вследствие ухудшения психического состояния, если лицо будет оставлено без психиатрической помощи» (ч. 4 ст. 23 Закона о психиатрической помощи).

При этом в первом случае решение о проведении психиатрического освидетельствования врач-психиатр принимает самостоятельно, а в двух остальных решение принимается врачом-психиатром на основании судебного решения.

Решение принимается врачом-психиатром на основании заявления, содержащего сведения о наличии указанных выше оснований. Заявление может быть подано близкими родственниками лица, подлежащего психиатрическому освидетельствованию, врачом любой медицинской специальности, должностными лицами и иными гражданами (ч. 1, 2 ст. 25 Закона о психиатрической помощи).

«В неотложных случаях, когда по полученным сведениям лицо представляет непосредственную опасность для себя или окружающих, заявление может быть устным. Решение принимается врачом-психиатром немедленно и оформляется записью в медицинской документации» (ч. 3 ст. 25 Закона о психиатрической помощи). Однако при отсутствии непосредственной опасности лица для себя или окружающих заявление о психиатрическом освидетельствовании должно быть письменным.

Установив обоснованность заявления о психиатрическом освидетельствовании лица без его согласия или без согласия его законного представителя, врач-психиатр направляет в суд по месту жительства лица свое письменное мотивированное заключение о необходимости такого освидетельствования, а также заявление об освидетельствовании и другие имеющиеся материалы. В течение трех суток с момента получения всех материалов судья решает вопрос о даче соответствующей санкции.

Оно также может быть проведено и без согласия обследуемого или согласия его законного представителя, если обследуемый находится под диспансерным наблюдением. В этом случае решение об освидетельствовании принимается врачом-психиатром самостоятельно.

Основаниями для госпитализации в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, являются наличие у лица психического расстройства и решение врача-психиатра о проведении психиатрического обследования или лечения в стационарных условиях либо постановление судьи (ч. 1 ст. 28 Закона о психиатрической помощи).

Недобровольная госпитализация лица «в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, может производиться без его согласия либо без согласия одного из родителей или иного законного представителя до постановления судьи, если его психиатрическое обследование или лечение возможно только в стационарных условиях, а психическое расстройство является тяжелым и обуславливает:

- а) его непосредственную опасность для себя или окружающих, или
- б) его беспомощность, т. е. неспособность самостоятельно удовлетворять основные жизненные потребности, или

в) существенный вред его здоровью вследствие ухудшения психического состояния, если лицо будет оставлено без психиатрической помощи» (ст. 29 Закона о психиатрической помощи).

Однако путаницу в терминологию внесла редакция главы 35 ГПК РФ дословно с таким текстом «Принудительная госпитализация гражданина в психиатрический стационар и принудительное психиатрическое освидетельствование», где госпитализация в психиатрический стационар лиц, страдающих психическим расстройством без их согласия, предусмотренная Законом о психиатрической помощи, названа не недобровольной (как в самом тексте Закона о психиатрической помощи), а принудительной (ст. 303—304 ГПК РФ).

Такая редакция названия главы в ГПК РФ позволяла допускать, что ПММХ могут применяться к лицам, у которых только подозревается психиатрическое расстройство в целях его диагностирования¹, тогда как предусмотренные уголовным законодательством принудительные медицинские меры применяются лишь к лицам, психическое расстройство которых установлено заключением судебно-психиатрической экспертизы.

Как известно, уголовно-правовые ПММХ применяются только по решению суда и в рамках уголовного судопроизводства (глава 51 УПК РФ). В соответствии с ч. 3 ст. 33 Закона о психиатрической помощи направление лица в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, также производится в судебном порядке, однако решение в этом случае оформляется постановлением судьи о недобровольной (а не принудительной) госпитализации, но уже в рамках административного судопроизводства. Это важно было четко понимать законодателю².

¹ К справедливости для правоприменителей глава 35 ГПК РФ утратила силу с 15 сентября 2015 года Федеральным законом от 08.03.2015 г. № 23-ФЗ. Доступ из СПС «Консультантплюс».

² 15 сентября 2015 года был введен в действие Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации, в главе 30 которого установлены особенности производства по административным делам о госпитализации гражданина в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, в недобровольном порядке, о продлении срока госпитализации гражданина в недобровольном порядке или о психиатрическом освидетельствовании гражданина в недобровольном порядке // Российская газета. 2015. 11 марта. .

Представляется, что используемый в законе термин «*стационар*» вместо «*больница*» точнее отражает перечень и структуру медицинских учреждений, включающих психиатрические центры, научно-исследовательские институты, психиатрические больницы, психоневрологические диспансеры, основной задачей которых является оказание специализированной психиатрической помощи. «*Стационар*» объединяет все эти учреждения. Однако проведение принудительного лечения является основной функцией данных стационаров [2, с. 292—298]. Принудительное лечение в таких условиях имеет существенное преимущество для лица, к которому оно может быть применено, в силу того, что профиль отделения может максимально соответствовать тяжести его психического расстройства. Исполнение принудительного лечения может быть поручено судом любому психиатрическому учреждению из указанных министерством здравоохранения и социального развития РФ, располагающему стационаром соответствующего типа.

Специальным постановлением Правительства РФ «О контроле за деятельностью психиатрических и психоневрологических учреждений по оказанию психиатрической помощи» уполномоченным федеральным органам исполнительной власти и органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации предложено осуществлять контроль за соблюдением порядка и условий оказания психиатрической помощи и соблюдения прав граждан при ее оказании, разработать и утвердить порядок осуществления контроля за деятельностью психиатрических учреждений по оказанию психиатрической помощи [6].

Законодатель пока умалчивает, что такое лечебное учреждение должно обязательно быть учреждением «бюджетной сферы», а не иной формы собственности. Заметим, что психиатрическую помощь на территории Российской Федерации в соответствии со статьей 18 Закона о психиатрической помощи могут оказывать «медицинские организации, стационарные учреждения социального обслуживания для лиц, страдающих психическими расстройствами, врачи-психиатры, зарегистрированные в качестве индивидуальных предпринимателей, при наличии лицензии на осуществление медицинской деятельности». Однако, как показывает практика ряда зарубежных стран, возможность появления частных больниц,

выполняющих функции психиатрического стационара, довольно реальна.

* * *

1. Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 33. Ст. 1913; с изменениями и дополнениями от 21.07.1998 // СЗ РФ. 1998. № 30. Ст. 3613.

2. Иванов О. П., Рябова М. Н., Куракин В. Б. Вопросы организации принудительного лечения в психиатрическом стационаре общего типа // Проблемы и перспективы развития стационарной психиатрической помощи: сб. Т. II. СПб., 2009. С. 292—298.

3. Колмаков П. А. О некоторых проблемных ситуациях правового регулирования принудительных мер медицинского характера // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. Том 27. Вып. 2. Ижевск, 2017. С. 103—108.

4. Колмаков П. А. Понятие и сущность принудительных мер медицинского характера // Уголовное право. 2003. № 3. С. 27—29.

5. Наумов А. В. Российское уголовное право. Общая часть: Курс лекций. М., 1996. С. 498—499.

6. О контроле за деятельностью психиатрических и психоневрологических учреждений по оказанию психиатрической помощи: Постановление Правительства Российской Федерации от 28 июля 2005 г. № 462 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2005. № 32. Ст. 3307.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.42

В. А. Сулимов, Г. В. Китайгородская

Интегративная основа региональной образовательной модели¹

Региональная образовательная модель должна пониматься как основная социально-культурная платформа развития региона. Эта платформа должна интегрировать социальные цели, образовательные ресурсы и личностные перспективы в одном социально-культурном действии. Формирование и развитие педагога как человека-в-культуре, как генерирующего смыслы субъекта является главной задачей социальной деятельности.

Ключевые слова: интеграция, культурные смыслы, развитие педагога.

V. A. Sulimov, G. V. Kitaigorodskaya. Integrative framework of regional educational model

The regional educational model should be understood as the main socio-cultural platform for the development of the region. This platform must integrate social goals, educational resources and personal perspectives into one so-

¹ Статья подготовлена в рамках проекта № 17-13-11003 а/р РФФИ при финансовой поддержке РФФИ и Республики Коми.

© Сулимов В. А., Китайгородская Г. В., 2017

cial and cultural action. Formation and development of the teacher as a person in culture, as the generating subject of the subject is the main task of social activity.

Keywords: *integration, cultural meanings, teacher development.*

Интегрирующий потенциал современной педагогики недостаточно полно отражается как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Причинами этого являются: 1) технологизация базовых педагогических практик; 2) формализация организационных подходов к формированию институтов образования; 3) непонимание автономной и базовой роли научно-педагогического знания в организации (моделировании) образовательных систем.

Педагогика многомерна и многоаспектна, она «интегрирует научные, мифологические и обыденные (житийные) знания, историю, культурологию, религию, составляющие целостность как в теоретических размышлениях, так и в практической образовательной деятельности» [1, с. 27]. При этом педагогика — не набор сведений из различных областей знания, она есть способ интеграции знания об особом конструируемом субъекте — человеке познающем, способном реализовать волю к знанию (пониманию) до такой степени, которая оказывается необходимой и достаточной для формирования универсального субъекта современной культуры — человека-в-культуре. Применяемые педагогические практики, а также «различные типы знаний и формы их проявления создают культуру педагогическую» — особое культурное поле, способное породить новое эффективное сознание [1, с. 27].

Движение человека познающего по траектории развития, а точнее — по пути самообоснования (самоидентификации) личности, требующее больших волевых усилий, ясного видения целей и понимания сложных текстов культуры (научных и художественных), невозможно в интеллектуальном и эмоциональном вакууме, вне культурно-образовательной среды: «Культурно-образовательная среда — носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающий возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта чело-

века, а алгоритм ее бытования синхронизирован с процессом формирования личности» [1, с. 29].

Проблема формирования и развития регионального образовательного пространства в условиях отдаленного региона является одной из наиболее актуальных с учетом социокультурных, исторических и географических особенностей Российской Федерации. Сложности информационного, транспортного и экономического обеспечения образовательной унитарности всех регионов России поддерживаются также сложностями этнического и социально-психологического характера, наличием устойчивых региональных исторически сложившихся картин мира, способов хозяйственной, культурной и организационной деятельности. Следует отметить проблему включенности каждого региона в мировое социокультурное пространство, обладающее явными признаками кризисности. В развитых странах разворачиваются сложные процессы перехода культуры от индустриальной стадии к стадии постиндустриальной, информационной, «эпохе знаний». С одной стороны, эти процессы содержат в себе масштабный потенциал для общественного развития, расширения кругозора личности, усиления ее творческого начала. Но, с другой стороны, информационная культура постмодерна включает в себе немало угроз как по отношению к личности, так и для разных культурных сообществ. Например, современная экономическая практика повсеместно ухудшает экологическую среду, жизнь в крупных городах становится все более искусственной и враждебной для всего живого, разрушаются межпоколенческие связи, молодежь утрачивает позитивные ориентиры в жизни, индивидуальные картины мира становятся противоречивыми, информационные потоки множатся и утрачивают дифференциальные признаки. Немаловажно и то, что преимущества информационных взаимодействий и глобальных отношений приобретают неодинаковые результаты в странах и регионах с разными уровнями экономического развития, разными соотношениями традиций и инноваций. Указанные социокультурные тенденции ставят на повестку дня разрешение сложной теоретической и практической проблемы: насколько непротиворечиво и эффективно можно интегрировать современные реалии с исторической и модернизационной основами жизни, региональными особенностями развития. В этом направлении разворачи-

ваются поиски совершенствования форм жизнедеятельности, оптимальных образовательных и интеллектуальных практик.

Вместе с тем в регионах России проявляются и другие общефедеральные и глобальные тенденции, среди которых: а) перемещение эффективных социальных практик со сферы производства на информационно-интеллектуальную сферу (дающую наиболее существенный экономический эффект); б) противоречивость и разнонаправленность идеологических и социально-психологических векторов, представляющих собой фрагменты модернистских, либеральных, националистических, религиозно-этических, имперско-патриотических и других идеологий; в) возрастающая индивидуализация, иногда — атомизация социального сознания личности, господство сетевых форм деятельности и коммуникации; г) преимущественно образовательная (когнитивная) форма становления человека-в-культуре, ведущая к возрастанию социокультурной роли образовательной системы (в том числе — региональной) как системы порождения и поддержки эффективных социальных институтов и социокультурных практик; д) преимущественное положение и необходимость ускоренного внедрения интеллектуальных практик как наиболее эффективных в социальном и экономическом смысле; е) необходимость обоснования и внедрения региональной автономной системы образования, обеспечивающей стабильный переход к эффективным практикам с учетом региональных социокультурных и социально-экономических особенностей, информационных и когнитивных возможностей и ресурсов региона.

Формирование региональной образовательной системы, учитывающей современные экономические и социокультурные реалии, социально-психологические запросы граждан, наличие соответствующих институтов культуры (вузов, школ, научных библиотек, других образовательных и научно-информационных образований), должно основываться на системе эффективных интеллектуальных практик, освоенных участниками образовательного процесса: преподавателями, учащимися, руководителями различного уровня, предпринимателями и т. п. Сюда относятся способы освоения нового знания, формы интеллектуальной деятельности, социокультурный, юридический и даже (в конечном значении) политический контекст существования системы. При этом резко меняется главная задача де-

тельности системы повышения квалификации и переподготовки кадров, которая становится базовой для региона научно-организационной платформой интеллектуализации и актуализации регионального пространства. По мнению ряда исследователей, эта система активно трансформируется в область практико-ориентированной научно-исследовательской деятельности *в интересах регионального развития*: «...система повышения квалификации и переподготовки специалистов берет на себя функции науки по производству нового знания, необходимого практике “здесь” и “теперь”. Это происходит, когда обучающиеся индивидуально или совместно с другими в тематически объединенных малых группах создают те или иные новые проекты, модели, методики, которые можно практически использовать в своей профессиональной деятельности» [3, с. 77]. *Такая серьезная трансформация сути обучающей деятельности требует учета важнейшего фактора: фактора деятеля, способного реализовать основные расширенные функции — функции научно-исследовательской поддержки региональной образовательной деятельности.* В условиях диверсификации предметного (тезаурсного) знания в пользу межпредметного (сверхтезаурсного) знания, знания подвижного и «целевого», направленного на решение остросовременных исследовательских задач при помощи эффективных интеллектуальных «быстрых» практик, на первый план выдвигается проблема контекста, т. е. системы «внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка». Контекст может быть рассмотрен в плане внутреннего контекста (характера чувств и ощущений, знаний коммуникативного кода, опыта деятельности и понимания) и внешнего контекста, к которому относятся «информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которой он действует» [3, с. 124].

Со времен С. И. Гессена в русской педагогической традиции сохраняется тенденция связи целей образовательной деятельности с целью формирования человека-в-культуре. Важно то, что *цели-данности*, формирующие внешний контекст деятельности, его предметное ядро (в том числе состоящее из социально значимых событий, знаний, ценностей, норм), существуют только в ситуации реализа-

ции целей-заданий, представляющих собой абсолютные ценности, «цели в себе», цели самообоснования и самореализации человека-в-культуре. Важно также то, что «они заведомо до конца неразрешимы, неисчерпаемы по всей сути. Это *цели-задания*, задачи более высшего порядка, открывающие для человека путь бесконечного развития» [4, с. 113]. Безусловно, что общезначимые, абсолютные цели — цели развития и саморазвития — это система социально-культурных (интеллектуальных) практик, имеющих своим результатом повышение культурного уровня всех участников деятельности, в конечном счете — формирование нового социокультурного (эффективного) пространства, способствующего становлению эффективной образовательной среды, равно как и формированию универсального деятеля образовательной системы — человека познающего. В этом смысле важно *понимание стержня человека познающего*: «Этим стержнем являются сверхличностные задачи и ценности культуры» [4, с. 115].

Региональная система образования, таким образом, должна представлять собой эффективный генератор культурных смыслов, способствующий становлению человека-в-культуре в единстве его мировоззренческих, интеллектуальных и художественных возможностей и практик, в единстве условий *первичной общекультурной и профессиональной подготовки и длительного сопровождения* человека как деятельностной, продуктивной и эффективной личности.

В центре региональной системы образования, на наш взгляд, может находиться сопряженная система *университет — опорный вуз региона* (обеспечивает многоуровневую подготовку профессионально ориентированных интеллектуальных кадров) — *региональный институт развития образования* (обеспечивает многоуровневое информационное сопровождение и развитие интеллектуальной личности на всех этапах ее деятельности). Символически так организованную систему можно назвать *подготовка — сопровождение*, придавая ей следующие содержательные черты:

1) регулятивные принципы формирования единого перспективного плана подготовки профессиональных кадров всех уровней, обеспечивающих социокультурное и интеллектуальное развитие личности, координацию усилий в этой сфере;

2) сильное экспертное и научное сообщества, обладающие научно-исследовательским и организационным потенциалом, владе-

ющие формами и методами интеллектуально-информационной деятельности;

3) действующая автономная система научного, информационного, технологического, профессионального, общекультурного и идеологического сопровождения личности на всех этапах ее деятельности, продвижение привлекательных форм интеллектуально-информационного сопровождения личности;

4) научно обоснованная региональная эффективная профессионально ориентированная картина мира, способная стать целевой опорой индивидуального профессионального и культурного развития;

5) работающая система облегченного доступа к региональным информационно-интеллектуальным ресурсам, приближение этой системы к наиболее авангардным мировым ресурсам такого рода.

Разработка указанной модели является *главной целью* исследования интегрированного регионального культуросозидающего интеллектуально насыщенного пространства, а ее содержательная часть — набор социокультурных факторов развития — фактическим планом модернизации и реорганизации образовательной системы региона.

Важной частью общей деятельности по организации регионального образовательного пространства является реализация новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, что требует от всех участников образовательного процесса перестройки профессиональных стереотипов и ценностных ориентаций педагогов и руководителей образовательных организаций. Рассматривая ФГОС общего образования как текст, а значит, как когнитивное образование, «хранящее многообразные коды (профессиональные, культурные, лингвистические. — *Авт.*), способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [5, с. 142], возникает образ «педагога-в-тексте» как профессионально ориентированный вариант «человека-в-культуре», результатом деятельности которого является выполнение обязанностей по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности¹. У каждого педагога

¹ См. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2.

должна быть сформирована «система значений», которая бы руководила конструированием и воплощением в реальную профессиональную деятельность интеллектуальных и образовательных практик, способствующих достижению его высоких профессиональных результатов.

«Система значений» педагога включает в себя концепты образования, изложенные в статье 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Другими словами, педагог постоянно находится в интеллектуальной ситуации образовательно-культурного концепта, созданного на основе «нормативных текстов образования» [7], ФГОС всех уровней образования, концепции предметных областей и включающего «смысловое содержание; оценку (отношение человека к тому или иному познаваемому объекту); общечеловеческий или универсальный компонент; национально-культурный компонент, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде; социальный компонент, определяемый принадлежностью человека к определенному социальному слою; групповой компонент, обусловленный принадлежностью языковой личности к некоторой возрастной и половой группе; индивидуально-личностный компонент, формируемый под влиянием личных особенностей образования, воспитания, индивидуального опыта, психофизиологических особенностей» [2, с. 44].

В связи с этим одним из важнейших направлений модернизации региональной системы образования (в т. ч. применительно к Республике Коми) является профессиональное развитие педагогов, включающее три этапа освоения профессиональной деятельности (1 этап — овладение профессией, адаптация, 2 этап — акме, профессиональная компетентность, 3 этап — зрелость, самореализация;

4 этап — стагнация) [6] как один из факторов повышения качества образования.

В июле 2017 г. на общественное обсуждение представлен проект модели Национальной системы учительского роста в части использования уровневого подхода к квалификации (профессиональным компетенциям) педагога и проведена соответствующая доработка Профессионального стандарта педагога¹. В рамках указанной доработки профессионального стандарта педагога была построена система уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий.

Для формирования национальной системы учительского роста необходимо опираться на лучшие мировые практики, которые базируются на персонификации систем развития учителя, актуализации систем оценки качества результатов педагогической деятельности и развитии независимого аудита и системы мотивационных механизмов с учетом существующих социокультурных вызовов. Рост количества и вариативности маршрутов, с помощью которых можно войти в учительскую профессию и развивать свое профессиональное мастерство, позволят создать систему непрерывного профессионального развития в республике от опорного вуза до завершения карьеры учителя.

Международное сравнительное исследование подготовки и работы учителей (Teaching and Learning International Survey — TALIS), проводимое ОЭСР в 33 странах мира (в том числе и в тех государствах, где школьники ежегодно показывают лучшие в мире результаты по качеству образования — Финляндии, Германии, Франции, США, Южной Корее и др.), свидетельствует о том, что профессиональные качества учителя — это важнейший фактор, определяющий успешность учащихся не только в школе, но и в жизни. Мировые тренды развития национальных систем профессионального роста учителей базируются на лучших мировых практиках персонификации систем развития учителя, актуализации систем оценки качества результатов педагогической деятельности, развитии независимого аудита деятельности педагога.

¹ См. документ: URL: <http://стандартпедагога.рф>

В настоящее время действует следующий порядок аттестации (приказ Минобрнауки РФ от 7.04.2014 г. № 276): подтверждение соответствия занимаемой должности или установление квалификационной категории по результатам субъективной оценки труда (фактически — на основе только «портфолио») в связи с отсутствием критериев оценки и единых оценочных материалов. В условиях реализации ФГОС общего образования существенно изменилось содержание и характер профессиональной деятельности учителя. Именно учитель несет ответственность и за качество реализации программ преподаваемых учебных предметов, за результаты обучения и воспитания. А значит, требуются и новые государственные механизмы, стимулирующие профессиональное развитие педагога, формирующие его профессиональную мотивацию, целью которых будет формирование системы наращивания профессионального капитала педагога посредством единых прозрачных объективных единых оценочных материалов и процедур. После процедуры аттестации выявленные проблемы — профессиональные дефициты — должны стать точкой наращивания компетенций, с помощью обновленной системы повышения квалификации и интеллектуальных практик педагога, который направляет свою профессиональную мотивацию осознанно на способы своей профессиональной капитализации (конкурсы, конференции, вебинары и др.).

Таким образом, сегодня на федеральном уровне разрабатываемая модель учительского роста в качестве основания для конфигурации индивидуальной образовательной и карьерной траектории педагога создает предпосылки для полноценных моделей «обучения всю жизнь» (lifelong learning), в том числе с учетом региональных особенностей. Профессиональная деятельность педагога является *фрагментом культурной картины мира — концептом*, в котором компетенции формируются или развиваются, и в этом смысле стоит говорить даже не об управлении образовательными траекториями, а об управлении образовательно — карьерными траекториями, где образование создает предпосылки для развития профессионального сознания, осознанного выбора траекторий для дополнительного профессионального образования и профессионального образования. В этой связи существенно уточняется задача республиканской (региональной) системы образования — определить и

управлять направлениями формирования личностной и профессиональной компетентности каждого педагога на основе выявленных профессиональных дефицитов. Каждое направление (индивидуально) должно определяться через механизмы применения результатов оценочных процедур с целью личностной капитализацией педагога.

Сегодня вызовами традиционной модели формального образования является отсутствие контроля качества программ повышения квалификации. Выбор педагогами курсов, программ не управляем органами управления образованием субъекта федерации, не введена удовлетворительная система контроля применения приобретенных компетенций со стороны образовательной организации, не измеряются и не учитываются профессиональные дефициты конкретного педагога, отсутствует система профессионального погружения «команд образовательных организаций», аттестация педагогов, педагог «боится» заявлять о профессиональных затруднениях. Таким образом, формальная система образования должна быть более управляемой как с точки зрения концепта качества образовательных «смыслов», так и с точки зрения результатов оценки профессиональной деятельности педагога. Развитие национально-региональной системы оценки качества образования позволяет перейти к эффективной системе профессионального развития, основанной на выявлении и устранении профессиональных дефицитов педагогов в соответствии с задачами Профстандарта педагога и национальной системы учительского роста.

В процессе экспертизы 70 % педматериалов (портфолио) педагогов Республики Коми при процедуре аттестации (на предварительном уровне обобщения данных) были выявлены следующие группы затруднений:

- в формировании у обучающихся умений работать с новым знанием в изменившихся условиях;
- анализе результатов освоения обучающимися образовательной программы, а следовательно, в разработке системы деятельности во взаимосвязи с другими участниками образовательных отношений как по решению проблем обучающихся, так и в выявлении и решении собственных профессиональных проблем;
- отсутствию системности в обобщении своего педагогического опыта, в ситуативном, случайном его представлении, в отсутствии

взаимосвязи педагогического опыта с выявлением затруднений обучающихся в образовательном процессе по освоению ООП ФГОС;

— осмыслении и реализации ценностных оснований содержания учебного материала на учебном занятии и во внеурочной деятельности;

— понимании необходимости совершенствования собственных профессиональных умений, в проектировании профессионального развития.

Очевидно, что становление и развитие региональной системы образования оказывается снова актуальной проблемой, от осмысления которой будет зависеть эффективность и характер социально-культурной динамики российского общества. При этом интегративная модель в этом смысле представляется наиболее предпочтительной.

* * *

1. Белозерцев Е. П., Заридзе Г. В. Философско-педагогические основания развития отечественного образования // Педагогика. 2017. №1. С. 22—31.

2. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 182 с.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с

4. Крылова Н. В. Антропологические традиции в отечественной философии образования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 168 с.

5. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство, 2002. 769 с.

6. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitiye-lichnosti-pedagoga> (дата обращения: 20.01.2017).

7. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании». Доступ из СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/>

УДК 378

А. М. Попова, Н. И. Романчук

**Преподавание дисциплины
«Безопасность жизнедеятельности»
с позиций концепции общества риска**

В статье раскрыты возможности ценностно-ориентированного подхода в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе с позиций концепции общества риска. Выделены первичные и вторичные показатели «общества риска» современного российского общества. Приведены примеры формирования ценностей «здоровье» и «знание» при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с целью преодоления первичных показателей «общества риска».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, общество риска, ценностно-ориентированный подход.

A. M. Popova, N. I. Romanchuk. Teaching discipline «Safety of life» from positions of the concept of risk society

In article possibilities of value-oriented approach in teaching discipline «Safety of life» in higher education institution from positions of the concept of risk society are opened. Primary and secondary indicators of «risk society» of modern Russian society are allocated. Examples of formation of values «health» and «knowledge» when studying discipline «Safety of life» for the purpose of overcoming primary indicators of «risk society» are given.

Keywords: safety of life, risk society, value-oriented approach.

Вопросы происхождения рисков и опасностей, как и вопросы их нивелирования, волнуют социологов и политологов на протяжении последних четырех десятилетий. Не вызывает сомнений тот факт, что современное постиндустриальное общество является «обществом риска», в котором и принятие решений и отказ от их принятия ведет к риску.

Анализ и сравнение социологических концепций риска, сформировавшихся в последние три десятилетия XX века, приведены в ра-

боте J. O. Zinn [9, с. 3—4]. Им выделено три основных направления в данных работах:

- идея общества риска («idea of Risk Society») [5; 6];
- рефлексивной модернизации («Reflexive Modernization») [7];
- идея риска культуры («risk culture») [10] или социокультурный подход («socio-cultural approach») [12].

Идея общества риска («idea of Risk Society») наиболее полно раскрыта в генерализующих концепциях теории риска Н. Лумана, Э. Гидденса и У. Бека в конце прошлого века.

Согласно социологической теории риска немецкого социолога Никласа Лумана [11], современное общество устроено таким образом, что в нем не может существовать деятельности, независимой от риска. Каждое решение в современном обществе влечет за собой риск, отказ от решения — это тоже риск. По мнению социолога, в современном обществе не существует деятельности, независимой от риска.

Английский социолог Энтони Гидденс [8] считает, что современное общество рискогенно и постоянно производит риски (здесь его мнение совпадает с мнением немецкого социолога и политического философа Ульриха Бека). В своих работах исследователь акцентирует внимание на процессе модернизации, который влечет за собой появление сложных технических устройств и средств и, соответственно, делает общество еще более уязвимым. Процесс модернизации общества способствует появлению все новых и новых рисков.

В концепции «общества риска» Ульриха Бека современное постиндустриальное общество охарактеризовано с точки зрения глобальных угроз для человечества [4; 5]. «В развитых странах современного мира общественное производство богатств постоянно сопровождается общественным производством рисков. Общество риска есть общество, чреватое катастрофами. Его нормальным состоянием грозит стать чрезвычайное положение» [1, с. 15]. Исследователь поднимает вопрос о минимизации рисков и управлении ими, так как в современном обществе равноценно сосуществуют производство материальных ценностей и производство рисков. Дистанцирование от рисков невозможно. Развитие техногенных инфраструктур в современном обществе сопровождается появлением различных вариантов угроз, что приводит к неопределенности критериев поведения в социуме и снижению духовных ценностей.

В «обществе риска», по У. Беку, люди достигают солидарности в попытке уберечь себя от опасностей, объединяясь против них. Вот что он пишет по этому поводу: «Даже если политические симпатии не вызывают сомнений, политические последствия многозначны. В переходный период от классового общества к обществу риска начинает меняться качество общности. Говоря упрощенно, в этих двух типах современных обществ проявляются совершенно разные системы оценок. Классовые общества в своем развитии устремлены к идеалу равенства (в различных трактовках от равенства шансов до вариантов социалистических моделей общественного устройства). Не так дело обстоит в обществе риска. Его нормативный и движущий принцип — безопасность. Место ценностной системы общества «неравенства» занимает, таким образом, ценностная система «небезопасного» общества. Если утопия равенства содержит в себе множество содержательно-позитивных целей общественного развития, то утопия безопасности, собственно, остается негативной и оборонительной: в принципе речь здесь идет уже не о том, чтобы добиться чего-то «доброе», а чтобы избежать худшего. Мечта классового общества звучит так: все хотят и имеют право получить часть общего пирога. Цель общества риска: всех необходимо уберечь от ядовитых веществ. Соответственно отличается и основная социальная ситуация, в которой в том и другом обществе находятся люди и которая движет их поступками, объединяет или разъединяет их. Движущую силу классового общества можно выразить одной фразой: «Я хочу есть!» Движущая сила общества риска выражается фразой: «Я боюсь!» Место общности нужды занимает общность страха. Тип общества риска маркирует в этом смысле эпоху, в которой возникает и становится политической силой общность страха» [1, с. 35—36].

Все чаще в современном обществе формируются различные фонды и общественные объединения, например, по борьбе со СПИДом и раком. В попытках избежать худшего движущей силой становится общность страха. В этом плане показательным является пример отказа от участия в профилактических вакцинациях своих детей из-за страха родителей перед возможными осложнениями и обилием информации «о вреде прививок» в интернет-источниках.

Отечественный социолог О. Н. Яницкий [3; 4], анализируя идею социальной рискологии, сделал заключение: «...российское обще-

ство постепенно трансформируется в общество всеобщего риска. В самом деле, производство и распространение рисков приобретают всеобщий и экстерриториальный характер, охватывая в равной мере индустриальную систему, социальные институты, повседневную жизнь и биосферу. <...> Обществом овладевает апатия (астенический синдром) — привыкание к жизни в экстремальных условиях и чрезвычайно высокий уровень социально-приемлемого риска суть две стороны одной медали. <...> Не развитие, а безопасность становится главным ориентиром деятельности социальных акторов и социальных институтов. ...Управление рисками превращается в «тушение пожаров», в деятельность по ликвидации череды катастроф и чрезвычайных ситуаций» [4, с. 31—32].

На основе причинно-следственных связей и с точки зрения безопасности жизнедеятельности мы предлагаем выделить в современном российском обществе («обществе всеобщего риска» по О. Н. Яницкому) первичные показатели (являющиеся первоначальным источником опасностей) и вторичные показатели (как следствие первичных).

К первичным показателям мы отнесли (см. рис. 1): недостаточное следование законам гражданами; доминирование материальных ценностей над духовными; шаткое положение института брака, в связи с тем что ячейкой общества становится не семья, а отдельный индивид; острое состояние проблемы факторов добровольного риска (курение, алкоголизм и наркомания); низкая половая культура молодежи; подрыв авторитета науки и медицины.

В свою очередь, эти первичные показатели приводят к появлению вторичных: росту травматизма, отказу от профилактических прививок, высокому проценту самоубийств среди детей и подростков, рождению недоношенных детей и повышению частоты наследственных дефектов, увеличению количества ВИЧ-инфицированных людей и риску развития эпидемий в будущем.

Без учета такой структуры показателей «общества риска» невозможно эффективно противостоять им. Однако, акцент в мерах по противостоянию и противодействию опасностям со стороны государства делается не на причины этих опасностей, а на устранение их последствий без учета первичных показателей. Ниже приведено несколько примеров, демонстрирующих данную мысль.

Пример первый. Остановить рост числа ВИЧ-инфицированных можно, повысив знания населения о данном заболевании, о путях его передачи, способах и средствах защиты от него. Однако информированность молодежи в этих вопросах оставляет желать лучшего, отсюда рост количества заболевших из-за несоблюдения банальных способов контрацепции.

Пример второй. «Эффективные» меры борьбы с курением на государственном уровне сводятся к увеличению цен на табачные изделия, запрету или ограничению курения в общественных и рабочих местах, а также любой рекламы по продвижению табачных изделий, их логотипов и торговых марок. Такие меры в долгосрочных масштабах способствуют снижению числа курильщиков, но в основном среди взрослого населения. Однако не менее важным компонентом защиты от курения может стать повышение информированности о его вреде, в первую очередь среди детей (начиная с шести лет). Это может стать весьма эффективным способом подсознательного запрета на «первую сигарету» (первичная профилактика курения).

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что первичные показатели «общества риска», представленные во внутреннем круге рис. 1, можно преодолеть посредством ценностно-ориентированного подхода в преподавании базовых дисциплин в вузе. Для подтверждения данной гипотезы в течение трех учебных годов нами был реализован такой подход в преподавании базовой обязательной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина. В качестве ориентиров нами были выбраны такие общечеловеческие ценности, как «здоровье» и «познание». По нашему глубокому убеждению, именно такой подход наиболее результативен для будущего, когда люди будут ориентироваться на них при принятии или непринятии тех или иных решений в жизни.

С целью формирования ценностей «здоровье» и «познание» в рамках изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в 2014/2015, 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах нами был проведен анализ системы ценностных ориентаций личности 1547 студентов 1-го курса обучения ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина». Для анализа системы ценностных ориентаций нами была использована методика

М. Рокича в адаптации А. А. Гоштаутаса, А. А. Семенова, В. А. Ядова [2]. Эксперимент, занимающий до 30 минут, представляет ранжирование карточек из плотной бумаги размером 150х50 мм с наименованием ценностей и обозначением на оборотной стороне «Т» или «И». Ранжируются последовательно терминальные, а затем инструментальные ценности. По окончании работы с карточками «Т» респондента просят сделать на специальном бланке с делениями от 50 до 100 отметку, насколько он уверен в том, что при повторном опыте подтвердил бы тот же порядок. Затем производится ранжирование карточек «И», и опять делается отметка уверенности.

Список «терминальных ценностей»: активная, деятельная жизнь; жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); здоровье (физическое и психическое здоровье); интересная работа; красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве); любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); наличие хороших и верных друзей; общая хорошая обстановка в стране, в нашем обществе, сохранение мира между народами (как условие благополучия каждого); общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе); познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); равенство (братство, равные возможности для всех); самостоятельность как независимость в суждениях и оценках; свобода как независимость в поступках и действиях; счастливая семейная жизнь; творчество (возможность творческой деятельности); уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени).

Список «инструментальных ценностей»: аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке свои вещи, порядок в делах); воспитанность (хорошие манеры, вежливость); высокие запросы (высокие притязания); жизнерадостность (чувство юмора); исполнительность (дисциплинированность); независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); непримиримость к недостаткам в себе и в других; образованность (широта знаний, высокая общая культура); ответственность (чувство долга, умение держать



Рис. 1. Показатели «общества риска». Внутренний круг на схеме — первичные показатели, внешний круг — вторичные показатели

слово); рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); честность (правдивость, искренность); эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); чуткость (заботливость).

Карточки с наименованиями ценностей предлагаются общим набором в беспорядке: сначала 18 карточек Т-ценностей, затем 18 карточек И-ценностей.

Анализ исследования ценностных ориентаций студентов перед началом изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» показал, что такая ценность, как «здоровье», не доминирует, занимая лишь 3—4 места в системе терминальных ценностей.

«Здоровье» уступает «материально обеспеченной жизни», «уверенности в себе» и «наличию хороших и верных друзей» у 86 % студентов. Ценность «познание» замыкает список всех ценностей у 90 % студентов. Поэтому на лекциях и практических занятиях нами был сделан упор на формирование указанных ценностей в рамках отдельных тем дисциплины.

Тема «Безопасность жизнедеятельности: методология, основные понятия, термины и определения». В этой вводной теме курса кроме всех других понятий безопасности жизнедеятельности (безопасность, риск, опасность, авария, катастрофа, стихийное бедствие, чрезвычайная ситуация, ноксосфера, гомосфера и др.) нами была раскрыта суть понятия «здоровье» и указаны факторы, влияющие на него. Для формирования обратной связи на практическом занятии по данной теме был проведен мозговой штурм и дискуссия по вопросам «Кто такой здоровый человек?» В рамках внеучебной деятельности проведены дебаты на тему «Здоровый образ жизни: есть ли смысл его вести?», на которых академическая группа делилась заранее на две команды. В задачу каждой из команд входило отстаивание выбранной заранее точки зрения. Также каждому студенту было дано домашнее задание, включающее проведение анкетирования своих родителей или старших родственников на тему «Считаю ли я себя здоровым?» Анкетирование родственников показало, что более 84 % опрошенных жалеют о том, что не предприняли конкретных шагов для сохранения здоровья в молодости.

Тема «Управление безопасностью жизнедеятельности. Международное сотрудничество в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. Правовые и организационные основы обеспечения безопасности жизнедеятельности в России». При изучении вопроса о международном сотрудничестве в области обеспечения безопасности жизнедеятельности было акцентировано внимание на деятельности Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), рассказано об истории ее создания, основных инструментах, достижениях и современных приоритетах ее работы. Были раскрыты вопросы о взаимодействии ВОЗ с другими международными неправительственными и общественными организациями, о значении ВОЗ в охране здоровья населения мира. Была также обозначена роль России в деятельности ВОЗ. При рассмотрении блока темы по правовым и орга-

низационным основам обеспечения безопасности жизнедеятельности в России внимание студентов заострялось на Федеральном законе № 52-ФЗ от 30 марта 1999 г. «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», а в рамках самостоятельной работы студенты ознакомились со следующими статьями «Уголовного Кодекса Российской Федерации» от 13.06.1996 № 63-ФЗ:

✓ ст. 151. Вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий;

✓ ст. 122. Заражение ВИЧ-инфекцией;

✓ ст. 121. Заражение венерической болезнью;

✓ ст. 228. Незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, а также незаконное приобретение, хранение, перевозка растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества, либо их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества;

✓ ст. 228.1. Незаконное производство, сбыт или пересылка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, а также незаконное сбыт или пересылка растений, содержащих наркотические средства или психотропные вещества, либо их частей, содержащих наркотические средства или психотропные вещества.

Тема «Человек и среда обитания. Факторы риска окружающей среды для человека и его здоровья. Безопасность питания. Эпидемиологическая безопасность». На эту часть дисциплины нами был сделан особый упор. На лекции по данной теме был сделан акцент на факторах добровольного риска человека: раскрыты вопросы патогенеза курения, алкоголизма и наркомании, привлечено внимание студентов к вопросу правильного питания и его составляющим (качественность, полноценность, рациональность, сбалансированность). Зафиксировано внимание студентов на вопросе вакцинации и ее значении в профилактике инфекционных заболеваний для сохранения здоровья человека. На практическом занятии подробно обсуждена суть и профилактика таких заболеваний, как ВИЧ-инфекция, туберкулез, гепатиты (А, В, С), клещевой энцефалит, сифилис и гонококковая инфекция.

В рамках внеучебной деятельности по данной теме в каждой академической группе была проведена игра на тему «ВИЧ:

не нужно бояться, нужно знать!» с целью профилактики заражения ВИЧ-инфекцией и преодоления стигмации по отношению к ВИЧ-положительным людям, особенно детям. Игра была составлена на основе пособий по профилактике ВИЧ, рекомендованных Организацией Объединенных Наций по ВИЧ/СПИД (*United Nations Programme on HIV/AIDS* или коротко *UnAIDS*).

Тема «Безопасность труда и охрана здоровья работающих. Вопросы охраны труда в законах и подзаконных актах. Основы физиологии труда и комфортные условия жизнедеятельности». В этой теме упор был сделан на вопросах повышения работоспособности человека и профилактике утомления. Зарисовка и описание фаз повышенной и пониженной работоспособности человека на протяжении рабочего дня и времени суток позволили студентам облегчить подготовку к занятиям и экзаменам. Также был проведен разбор динамики работоспособности человека на протяжении рабочей недели. В дискуссии на практическом занятии студентами был подведен итог о значении физической активности и смены деятельности в профилактике утомления, обозначено значение полноценного сна для нормальной жизнедеятельности и сохранения своего здоровья. В рамках самостоятельной работы на протяжении учебного семестра (4 месяца) студенты вели дневник труда и отдыха, где фиксировали время, потраченное на активную деятельность (учебу), активный отдых, сон, наличие усталости и свои достижения.

Тема «Психологические аспекты обеспечения безопасности жизнедеятельности». В этой части дисциплины внимание было обращено на проблеме суицида в России, рассмотрены качества человека, повышающие стрессоустойчивость. Детально разобраны вопросы профилактики суицида в молодежной среде. С целью ориентации на ценность «жизнь» рассмотрены понятия «терроризм» и «экстремистская деятельность», их формы и проявления в мире и на территории Российской Федерации.

После каждого аудиторного или внеаудиторного занятия и в целом после всех вышеперечисленных мероприятий для подведения итогов и анализа в каждой группе была проведена рефлексия.

Анализ исследования ценностных ориентаций студентов после изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» показал, что такая ценность, как «здоровье», поднялась на две ступени, заняв

2—3 места в системе терминальных ценностей. По-прежнему «здоровье» уступает «материально обеспеченной жизни» и «уверенности в себе». Ценность «познание» после изучения курса поднялась на шесть ступеней у 67 % студентов.

В заключение необходимо отметить важный для социума факт, вносящий существенный вклад в концепцию риска. Возникновение того или иного риска может исходить от небольшой группы людей и вовлекать все большее их количество. Гарантом безопасности от такого вовлечения, особенно для детей и подростков, принято считать образовательные организации разного уровня. При этом не учитывается, что наибольшим авторитетом для ребенка являются вовсе не педагоги, а их родители, поведение которых зачастую отличается от необходимого для воспитания у ребенка культуры безопасности. В частности, родители могут использовать невербальную лексику и «низкосортный юмор ниже пояса» при детях и, как ни парадоксально, «стесняются» просветить ребенка в вопросах половой культуры и таким образом фактически противопоставляют себя и свою семью образовательным организациям. Наш опыт ценностно-ориентированного подхода в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» показывает, что возможно преодоление первого круга показателей «общества риска» (рис. 1). Необходимым условием закрепления позиций формируемых ценностей, конечно же, является использование такого же подхода в преподавании и других базовых дисциплин в вузе: культурологии, социологии, истории, педагогики и др. В части культуры безопасности жизнедеятельности ценностно-ориентированный подход позволяет сформировать личность безопасного типа поведения, личность, готовую нести ответственность за принятие или непринятие тех или иных решений, личность, понимающую, что основной ценностью жизни является сама человеческая жизнь.

* * *

1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.

2. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е изд., расш. М.: ЦСПиМ, 2013. С. 262—264.

3. Яницкий О. Н. Социология риска. М.: LVS, 2003. 191 с.
4. Яницкий О. Н. Социальные реальности и социальные миражи. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003. № 1. С. 3—35.
5. Beck U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1986.
6. Beck U. Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage. 1992. 383 p.
7. Bonß W. Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg: Hamburg Edition, 1995.
8. Giddens A. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press, 1990. P. 109.
9. Zinn J. O. Literature Review: Sociology and Risk / Working paper, 2004/1. P. 25.
10. Lash S. Risk Culture. In: Adam B., Beck. U., Van Loon J. (eds.): The Risk Society and Beyond. Critical Issues for Social Theory. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2000. P. 47—62.
11. Luhmann N. Risk: A Sociological Theory. N. Y.: Walter de Gruyter, Inc., 1993. P. 18—28.
12. Tulloch J., Lupton D. Risk and everyday life. London: Sage Publications? 2003.

АВТОРЫ ВЫПУСКА

Тульчинский Григорий Львович, доктор философских наук, профессор, профессор НИУ «Высшая школа экономики» (Россия, Санкт-Петербург)

Сулимов Владимир Александрович, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Фадеева Ирина Евгеньевна, доктор культурологии, профессор, зав. кафедрой культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Китайгородская Галина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, ректор Коми республиканского института образования и переподготовки кадров (Россия, Сыктывкар)

Романов Никита Алексеевич, аспирант Института философии Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, Санкт-Петербург)

Попова Анна Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Романчук Надежда Ивановна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Максимова Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин факультета экономики управления и права Российского государственного университета туризма и сервиса, аспирант кафедры социологии Российского государственного социального университета (Россия, Москва)

Кузюрина Евгения Михайловна, аспирант кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Колмаков Пётр Александрович, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой уголовного процесса и криминали-

стики Юридического института Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина, заслуженный юрист РФ (Россия, Сыктывкар)

Гусев Станислав Сергеевич, доктор философских наук, профессор, профессор Санкт-Петербургской кафедры философии РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Гурленова Людмила Викторовна, доктор филологических наук, профессор, директор Института культуры и искусства Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Данилов Борис Анатольевич, магистр филологии, аспирант Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Герасимов Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникационных технологий и связей с общественностью Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Россия, Санкт-Петербург)

Волкова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и культурологии Петрозаводского государственного университета (Россия, Петрозаводск)

Мартысюк Павел Григорьевич, доктор философских наук, профессор кафедры уголовного права и процесса филиала Российского государственного социального университета в г. Минске (Беларусь, Минск)

Периодическое издание

ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-образовательный и методический журнал

№ 3(25) 2017

Редактор *Л. Н. Руденко*

Корректор *С. Б. Свигова*

Верстка и компьютерный макет *Т. В. Матвеевой*

Тех. редактор *Н. Е. Чаркова*

Выпускающий редактор *Л. В. Гудырева*

Подписано в печать 08.09.2017. Дата выхода в свет 28.09.2017.

Печать ризографическая. Гарнитура Cambria.

Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 9,6. Уч.-изд. л. 9,0.

Заказ № 182. Тираж 500 экз.

Адрес типографии:

Издательский центр СГУ им. Питирима Сорокина

167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25