

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

«ЗАБОТА О СЕБЕ»
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА
СОВРЕМЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Сборник статей и материалов
международной научной конференции
24–25 ноября 2017 г.
г. Томск

Издательство Томского университета
2018

УДК 1
ББК 87.52
312

*Издание подготовлено и осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(РГНФ, проект № 17-06-14072)*

312 «**Забота о себе**» как образовательная практика современного класси-
ческого университета: сб. ст. и материалов международной науч-
ной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г.И. Петрова. –
Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. – 306 с.

ISBN 978-5-7511-2522-6

Международная научная конференция «Забота о себе» как образова-
тельная практика современного классического университета» была органи-
зована (5-я по счету) в рамках реализации на философском факультете ТГУ
темы «Классический университет в неклассическое время». Обращение к
античной практике «заботы о себе» связано с тем методологическим потен-
циалом, который она несла в себе, изменяясь на различных исторических
этапах развития, но всегда ориентируясь на решение вопроса о человеке.
Сегодня классический вопрос древних о «заботе» – «какому субъекту от-
крывается истина?» – приобрел новые коннотации. Выяснение этих конно-
тативных форм осуществлялось на конференции. Методологический под-
ход античной философии оказался чрезвычайно актуальным для ответа на
вопросы о современной специфике образования, образе студента (и препода-
вателя), выборе стратегий развития трансформирующегося университет-
ского образования. Конференция актуализирует названную практику при-
менительно к университетскому образованию, развивая и дополняя активно
формирующееся сегодня направление в философии – философию универ-
ситета.

Для всех интересующихся ролью и местом университета и универси-
тетского образования в современной культуре.

**УДК 1
ББК 87.52**

ISBN 978-5-7511-2522-6

© Авторы статей, 2018

РАЗДЕЛ 1

«ЗАБОТА О СЕБЕ» – КОНЦЕПТ ЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ДРЕВНИХ ТРАДИЦИЙ К СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 1
ББК 87.52

СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС ВОСПИТАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ: СМЕНА ПРАВИЛ ИГРЫ

М.А. Гусаковский

Белорусский государственный университет, г. Минск

Дан сравнительный анализ двух видов образовательных практик: «самоопределения» и «заботы о себе». Делается вывод об актуализации практики «заботы» в условиях современной социальной реальности и реальности образования. «Забота о себе» рассмотрена как онтология человека, когда его классическое – субъектное – понимание завершается. Ответом на этот философско-антропологический вызов и является образование, практикующее «заботу о себе», пробуждающую практики субъективации, не имеющие ориентации на какие-либо «пределы» и регулятивы, но способствующие развитию постоянной рефлексии человека относительно себя и бесконечной постановки себя под вопрос.

Ключевые слова: «забота о себе», забота как онтология человека, практики субъективации, власть, подчинение, проблематизация.

Современное образование обнаруживает себя в ситуации социального и культурного разрыва традиции, когда нарушен «диалог с изучаемым преданием, текстом, событием» и нет «постоянного вопрошания традиции» [1. С. 15]. В образовании же действие живой традиции и действия, обращения к истории образуют деятельное единство [Там же. С. 336]. Ситуация в образовании сегодня двойственна, поскольку, с одной стороны, имеется некритическое следование традиции, когда продолжает существовать привычка мыслить в прежних категориях. С другой стороны, обнаруживается и полное отсутствие оснований для критики культурных и образовательных традиций. В отношении к традиции, таким образом, отсутствует понимание того, что «верность традиции» существует «одновременно

и в критическом размежевании с ней» [16. С. 18]. Такую ситуацию можно назвать «потерей исторической ориентации» как посттравматический синдром: память теряется в догадках по поводу того, что ей необходимо помнить, а что – забыть.

Как следствие сегодня рождается новый дискурс в образовании, инициируемый вниманием к новой для нас, но возникшей ещё в античное время образовательной практике – «забота о себе». Можно утверждать, что «забота» становится ведущей в соотношении не только с практикой «самоопределения личности», но и с теми, которые имели место в нашей педагогике и, казалось, были соподчинены дискурсу заботы о себе.

Так, концепт заботы присутствовал в разработках современных педагогов. Прежде всего, это работы И.П. Иванова и О.С. Газмана [6, 7, 2–5]. Однако в работах указанных авторов забота интерпретировалась как забота, во-первых, в традиционном смысле – как забота о других, не о себе. Во-вторых, являла себя как средство организации коллектива. Конечно, был и мощный заряд этической индивидуализации коллективного действия, однако он не актуализировался и присутствовал лишь как скрытая возможность. Чтобы выявить момент индивидуализации, появилась концепция «педагогической поддержки».

Если иметь в виду историко-философское обоснование концепта «заботы», то следует напомнить о том, что он разрабатывался в трудах Ф. Ницше и М. Хайдеггера. Структуру человеческого бытия в ее целостности Хайдеггер обозначает как «заботу». Она представляет собой единство трех моментов: «бытия-в-мире», «забегания вперед» и «бытия-при-внутримировом-сущем». То есть «забота», по Хайдеггеру, есть целостная структура, которая означает «быть-всегда-уже-впереди-себя-в-мире-в-качестве-бытия-при-внутримировом-сущем» [17. С. 192].

Такое понимание в философии интерпретируется как завершение философии субъективности, поскольку Dasein – как некоторая самость – определяется не из регулятивов трансцендентального субъекта, но из себя самого посредством заботы [18]. Для самости как субъективности существенным в понятии «забота» является практический мотив. Бытие Dasein – не только и не столько является результатом (теоретического) мотива, но это – итог деятельности, обозначаемой Хайдеггером термином «забота» (die Sorge). Dasein

вносит в философию возможность новоевропейской разработки понятия субъекта как субъективности [9. С. 125]. «Формально-экзистенциальная целостность онтологического структурного целого Dasein должна поэтому быть схвачена в следующей структуре: вперед-себя-уже-бытие-в-(мире) как бытие – при (внутримирно-встречном сущем). Этим бытием заполняется значение титула “забота”, употребляемого чисто онтологически-экзистенциально» [17. С. 57].

Онтологический смысл заботы (впереди-себя-бытие) состоит в том, что означает не просто заботу о чем-то конкретном в то или иное время, но заботу постоянную, заботу всегда. Забота есть онтология человека. Такого рода превращение заботы в нечто всеобщее является ее априорно-онтологическим смыслом, имеющим, в отличие от онтического, характер «трансцендентальной всеобщности». [9. С. 124–125].

Дальнейшее развитие концепт «заботы о себе» получил у М. Фуко. Французский философ сосредоточил свое внимание на практиках субъекта, направленных на самоизменение. Это позволило ему увидеть субъекта не в стационарной сущности, не в ограничивающих его пределах, но в подвижных и постоянных практиках субъективации [assujettissement], которые прилагаются извне, но преломляются изнутри. Стратегии субъективации – особые способы подчинения себя, когда формы господства общества над субъектом встречаются с его властью над самим собой, когда есть дисциплина, но также и самодисциплина, контроль, но и самоконтроль. Субъект – это эффект власти, властвующей над собой, эффект знания, обращенного на себя, морали, судящей собственную систему регулятивов. Вне этой диспозиции субъекта не существует [8. С. 6].

Выделяя в качестве исторических периодов формирования субъекта греческую, сократо-платоновскую, эллинистическую, христианскую, новоевропейскую эпохи, Фуко увидел их различие и различие образов, в которых субъект являлся на этих этапах. В античности «забота о себе» была основой человеческого опыта вообще. Выделялись конкретные правила и техники такой заботы («искусства существования»), посредством которых человек формировал себя сам. У древних греков искусства являли собой определенные формы знания – управления собой, управления собственным имуществом и участия в управлении полисом. Все они согласовывались друг с дру-

гом. С точки зрения Фуко, у греков возникло отношение, которое устанавливала сила сама с собой (власть и самость, воздействующие на себя самое: предполагалось, что только свободные люди, могущие властвовать над собой, могут властвовать над другими). Поэтому забота о себе выступала как забота о другом, об обществе и об истине. В период эллинизма эта связь разрушается, что способствует формированию индивидуализации субъекта. В христианской культуре «искусства существования» становятся зависимыми, перерабатываются в практики религиозной жизни, а в современной культуре субъект и вовсе теряет власть над практиками заботы о себе, препоручая ее медицине, педагогике, государству (в виде абстрактной заботы о человеке). И только за счет исчерпанности новоевропейских систем нормирования задается возможность возвращения к «искусствам существования», касающимся конкретных поступков, а тем самым – возможность индивидуальной свободы. Ситуацию возвращения должны, согласно мысли Фуко, подготовить мыслительная деструкция этих систем и поиск осмысленных альтернатив, поскольку любой другой ход рискует модернизировать традиционную систему установлений.

Тема субъективации у Фуко не сводилась к призыву «познай самого себя», известному со времен дельфийского оракула. В устах философа это был призыв не просто к познанию, а к постоянной практической работе переделывания себя для того, чтобы быть способным к встрече с истиной. Таким образом, устанавливалась связь между новыми концепциями субъективности и представлениями о статусе интеллектуала в современном обществе. Фуко никогда не говорил о субъекте вообще, но всегда о тех или иных исторически конкретных формах субъективности – субъекте безумном, преступном, патологическом, живущем, говорящем, трудящемся, вожделеющем, мыслящем. О субъекте, являющемся продуктом какой-то определенной работы, эффектом какой-то насущной проблемы.

Фуко предпочитает говорить не о субъекте, а о субъективации. В беседе с Ж. Барбеттом и А. Скала, имевшей место в мае 1984 г., Фуко так определил понятие субъективации: «Субъективацией я назову процесс, посредством которого мы получаем складывание субъекта, точнее говоря – субъективности, каковая, очевидно, служит лишь одной из заданных возможностей организации некоего

самосознания» [13. С. 173]. Субъективация – это складывание субъективности, субъекта.

Фуко различает внешнюю и внутреннюю субъективацию. Внешняя субъективация, по Фуко, производится практиками разделения и объективирующими процедурами в исследованиях, которые, по существу, также являются практиками, принятыми в теоретическом знании. Способы субъективации Фуко раскрывает через понятие «использование удовольствий». Он исследует и внутренние факторы, позволяющие индивиду определиться по отношению к внешнему миру, т.е. стать субъектом своих собственных действий, желаний, целей и т.д. В этих процессах субъект выступает активным началом, тогда как в процессах внешней субъективации он представлял собой всего лишь точку приложения разнообразных практик власти. Фуко в работе «Этика заботы о себе как практика свободы» (1984 г.) пишет о том, что его интересует способ, каким субъект складывается активно, через практики самости [15]. Эти «практики самости» он обозначает термином «техники себя» и подробно анализирует в «Истории сексуальности» на примере складывания морального субъекта. Моральный субъект появляется благодаря внутренней субъективации, которая представляет собой «техники себя» (или «технологии себя»). В них «речь идет об образовании себя через разного рода техники жизни», «практики рефлексивные и производные, с помощью которых люди не только устанавливают себе правила поведения, но стремятся также преобразовывать самих себя и делать из своей жизни произведение, которое несло бы некие эстетические ценности и отвечало бы некоторым критериям стиля» [10. С. 280]. Решающее значение здесь, по мысли Фуко, имеют проблематизации, внутри которых человеческое существо «проблематизирует» то, что оно есть, что оно делает, определить мир, в котором оно живет [Там же]. Пытаясь «схватить» в понятии то, что делает из человеческой жизни произведение, Фуко называет эти процессы становления субъекта по-разному – «техники себя», «технологии себя», «техники жизни», «искусства существования», «стилистики существования» [Там же. С. 280, 377–378].

В работах начала восьмидесятых годов Фуко разрабатывает этику заботы о себе, мысля ее как действенную практику свободы. В «Использовании удовольствий» он говорит, что в жизни бывают моменты, когда, чтобы продолжать смотреть или размышлять, нель-

зя обойтись без вопроса: можно ли мыслить иначе, чем мыслишь, и воспринимать иначе, чем видишь? Но что же тогда такое философия сегодня, если не критическая работа мысли над собой, если она состоит не в том, чтобы попытаться узнать, как и до каких пределов можно было бы мыслить иначе? Философия – это изменяющее самого мыслителя испытание, это аскеза, упражнение себя в мысли. Перечислим некоторые из таких практик, процедур, которые рассматривает Фуко в своих работах. Процедуры «испытания себя» составляют содержание одной из таких практик. Наряду с этими испытательными практиками Фуко описывает практики «самоанализа». Наконец, он рассматривает технику «работы мысли над собой», которая выступает не просто испытанием способностей или оценкой изъянов в правилах поведения. Она представляет собой рефлексию своих собственных представлений на предмет соответствия их, с одной стороны, принятым на себя правилам поведения, значимым нормам и ценностям, с другой стороны, реальному состоянию дел. Цель этой практики мысли состоит в оценке ситуации, чтобы затем «принять на себя только то, что зависит от свободного и разумного выбора субъекта» [12. С. 35].

В аспекте заботы о себе можно различить известную ссылку на призыв «познай самого себя» дельфийского оракула, послужившего символом зарождения античной философии классического периода. Однако призыв к самопознанию неотделим от требования проявлять заботу о самом себе. «Познай себя» и «забота о себе» есть два вида требований, между которыми существует отношение взаимозависимости, однако самопознание в данной ситуации предстает лишь частным случаем требования заботы о себе как требование более общего характера. Самопознание есть лишь его конкретное применение. Такой тип заботы о себе воплощен в фигуре Сократа, который во всех случаях обращается к людям с вопросом: заботишься ли ты о себе? Именно забота о себе является первичной для практики философской жизни, для «философии в действии».

Работая над концепцией «заботы о себе», Фуко разработал проект (идею) особой дисциплины, которую он предложил назвать психологией. В своей работе «Герменевтика субъекта» философ пишет: «Мы можем назвать педагогией передачу такой истины, функцией которой является снабжение субъекта какими-либо отношениями, способностями, знаниями, которых он до этого не имел и

которые должен будет получить к концу педагогических отношений. С этого момента психогогикой можно было бы назвать передачу такой истины, функцией которой будет не снабжение субъекта какими-либо отношениями, а, скорее, изменение способа существования субъекта» [11].

Что заставляет нас полагать, вопрошает Фуко, что истина существует? Назовем философией ту форму мысли, которая пытается не столько распознать, где находится истина, сколько постичь, что заставляет нас считать, будто истина и ложь существуют и могут существовать. Назовем философией, – говорит он, – такую форму мысли, которая задается вопросом: «Что позволяет субъекту постигать истину, ту форму мысли, которая стремится определить условия и предельные возможности постижения истины субъектом?». Если это назвать философией, то духовностью можно назвать тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для постижения истины. Тогда духовностью можно будет назвать совокупность этих поисков, практических навыков и опыта, которыми должны быть очищение, аскеза, отречение, обращение взгляда внутрь самого себя, изменение бытия, представляющие – не для сознания, а для самого субъекта, для его бытия – ту цену, которую он должен заплатить за постижение истины [Там же. С. 311].

Философская практика IV–V вв. состоит в воздействии учителя на своего ученика с целью обеспечения необходимых условий для его духовной трансформации. Фуко, называя эту практику психогогикой, констатирует, что в античном обществе психогогика и педагогика дополняют друг друга. Античная педагогика заключается в передаче учителем истины своему ученику. В эллинистическую эпоху фигура наставника ставится под вопрос. Ее заменяет самореализация субъекта, которая все больше является социальной практикой. На месте посредника в процессе заботы о себе могут оказываться не только философы, но и другие люди и даже книги. В христианстве первых веков происходит разрыв между психогогикой и педагогикой.

В «Воле к знанию» и, очевидно, в «Признаниях плоти» (в качестве четвертого тома «Истории сексуальности», который не был опубликован при жизни Фуко согласно его завещанию) ученый показывает трансформацию христианской психогогики в практику

пастырской власти, наиболее полно способствующей историческому преобразованию искусства заботы о себе в процедуры самопознания. Общим пафосом этих размышлений Фуко было стремление понять, каким образом в современную эпоху на повестке дня появился вопрос об истине субъекта и сложились те виды герменевтики, которые нацелены на построение истинных суждений о субъекте безумном или преступном, субъекте, который живет, говорит и трудится, наконец, о том субъекте, которым человек бывает непосредственно в присутствии самого себя и в индивидуальном плане. Психогогика, согласно Фуко, должна вернуть субъекту прерогативу заниматься практиками «самотрансформации», чтобы быть в состоянии постигать истину, понимаемую как истинное положение дел, включая и истину о себе.

Основную мысль в философских рефлексиях, связанных с концептом «заботы о себе», Фуко высказал в одной из своих последних работ. И эта мысль звучит как призыв разрабатывать онтологию нас самих. «Критическая онтология нас самих, разумеется, должна рассматриваться не как теория, не как доктрина и даже не как постоянный корпус накапливаемых знаний; ее следует понимать как уставовку, этос, философскую жизнь; когда критика того, что мы представляем из себя, одновременно является историческим анализом поставленных нам границ и изучением возможностей их перехода» [14].

Если подводить промежуточный итог нашим изысканиям, то именно этими словами, на наш взгляд, можно выразить краткое содержание призыва, обращенного к современному субъекту: Забота о себе есть по существу забота о собственных пределах. И если дискурс самоопределения вызывал обращение к самосохранению этих пределов, то дискурс, на который мы хотели бы обратить внимание, есть призыв к испытыванию границ. Указать на то обстоятельство, что между ними – двумя указанными видами дискурса – разрыв, это и было нашей основной задачей.

На исходе своей жизни в интервью «Забота об истине» Фуко высказал самые существенные идеи о назначении интеллектуала. Задача интеллектуала – «отделять себя от самого себя», изменять свою собственную мысль и мысль других, но не путем внезапного озарения, которое раскрывает глаза, а выработкой себя собою, усердной трансформацией, медленным и требующим усилий изменением по-

средством постоянной заботы об истине. Там же он добавил, что роль интеллектуала состоит не в том, чтобы быть пророком и интеллектуальным диктатором. Работа интеллектуала не в том, чтобы формировать политическую волю других, а в том, чтобы с помощью анализа, который он проводит в своих областях, заново вопрошать очевидности и постулаты, сотрясать привычки и способы действия и мысли, заново переоценивать правила и, исходя из этой репроблематизации, в качестве гражданина участвовать в формировании некоторой политической воли. «Быть одновременно и преподавателем университета, и интеллектуалом – это пытаться заставить играть тот тип знания и анализа, который преподается и принимается в университете, таким образом, чтобы изменять не только мысль других, но и свою собственную. Эта работа по изменению своей собственной мысли и мысли других и представляется мне смыслом существования интеллектуала» [10. С. 319]. Мысль, которую мы, вслед за Фуко, разделяем.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. И.Н. Буровой [и др.]. М., 1988.
2. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С. Газман // Новое педагогическое мышление; под ред. А.В. Петровского. М., 1989. С. 221–237.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. 1995а. № 2. С. 16–45.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. 1996. № 6. С. 10–39.
5. Газман О.С. Самоопределение / О.С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995б. С. 82.
6. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов / И.П. Иванов. М., 1982.
7. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. М., 1989.
8. Михель Д.В. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе»: материалы лекционных курсов 1996–1998 годов / Д.В. Михель. Саратов, 1999.
9. Ставцев С.Н. Трансцендентальный характер фундаментальной онтологии Хайдеггера / С.Н. Ставцев // Метафизические исследования. Вып. 6: Сознание: Альманах Лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. 1998. С. 125–136.

10. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет М. Фуко / пер. с фр. С. Табачниковой. М., 1996.
11. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки М. Фуко / пер. с фр. И.И. Звонаревой // Социологос. М., 1991. С. 284–311.
12. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / М. Фуко; пер. с фр. Т.Н. Титовой, О.И. Хомы. Киев; Москва, 1998.
13. Фуко М. Субъект и власть / М. Фуко // Интеллектуалы и власть: в 3 ч. Ч. 3. Статьи и интервью, 1970–1984 / пер. с фр. Б.М. Скуратова. М., 2006а. С. 161–190.
14. Фуко М. Что такое просвещение / М. Фуко; пер. с фр. Е. Городецкого [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/nachala.txt> (дата обращения: 01.12.10).
15. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы / М. Фуко // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью: в 3 ч. Ч. 3: Статьи и интервью, 1970–1984; пер. с фр. Б.М. Скуратова. М., 2006б. С. 241–270.
16. Хайдеггер М. Тезис Канта о бытии // Философия Канта и современность: сб. переводов. Ч. 2. М., 1976. С. 18–25.
17. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихина. М., 1997.
18. Shulz W. Ueber den Philosophiegeschichtlichen Ort Martin Heideggers / W. Shulz // Heidegger: Perspektiven zur Deutung seines Werks. Weinheim, 1984. S. 95–140.

УДК 1
ББК 87.524.4

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

В.М. Кондратьев

Московский городской педагогический университет г. Москва

«Забота о себе» трактуется автором как деятельность по удовлетворению базовых чувств человека: зависимости и неопределённости. Учения Х. Плеснера о трёх мирах жизни человека и М. Хайдеггера о бытии человека служат методологическими основаниями исследования «заботы о себе». Труд рассматривается как источник развития «дремлющих сил» человека, использование которых увеличивает свободу его действий, повышает уровень его самостоятельности. Уровень развития осознанной самостоятельности человека служит критерием его заботы о себе.

Ключевые слова: забота, зависимость, неопределённость, мир человека, труд, свобода, самостоятельность.

Человек от рождения своего наделён чувством зависимости от внешнего ему мира, от мира природы и общества, от самого себя, от состояния своего тела, ума и души. Другим естественным чувством человека является неопределённость его нахождения в пространстве и времени. Выражением этих чувств являются потребности, влечения и интересы человека. Для их удовлетворения природа наделила его энергией, силой воли, познавательными и созидательными способностями. Возможность их реализации различными способами, в различных направлениях и временах называется свободой. Свобода, следовательно, есть отрицание зависимости, её диалектическая противоположность.

Забота о себе, прежде всего, есть деятельность по удовлетворению естественных чувств человека: зависимости и неопределённости. Предпосылкой удовлетворения чувств является их осознание и выражение, принимавшие в истории человечества различные формы: ранних религиозных верований, языческих и монотеистических учений, мифов, сказок, поэзии и архитектуры, философии и науки. В выражении чувств человек действовал и рационально, и иррационально. Создание храмов тем или иным богам, регулярные жертво-

приношения сегодня мы не назовём рациональным действием. Но в исторические времена предпринимаемые действия имели смысл, понятный для людей. Итальянский социолог В. Парето (1848–1923) вполне обоснованно определяет подобные действия как логические: используемые средства, как считали тогда люди, способствовали достижению цели. Итогом же рациональной деятельности мы считаем создание общественной морали и права. Мораль выражает отношение человека к объектам (процессам) природы и общества, от которых он зависит. Нормы морали (в древности – табу), таким образом, поддерживают, сохраняют в человеке чувство зависимости, тем самым они придают определённую определённость в отношении человека к миру. Однако большую определённость человеческим действиям придаёт право как «образ свободы» (Гегель). Право, как и мораль, сохраняет в человеке чувство зависимости, но его суть в другом – в реализации чувства свободы. Во взаимоотношении зависимости и свободы первична зависимость, свобода – вторична. Поэтому в основу создания любой организации должен быть положен принцип зависимости, соблюдения морали, а не права. И в понимании *заботы о себе* следует исходить из выяснения роли зависимости в жизни человека, а не свободы. Заметим, и основу любви составляет чувство зависимости.

Высказанные соображения направлены на выражение естественных чувств человека в отношениях с другими людьми. Но человек находится в отношениях зависимости и неопределённости и с миром природы. Выражением этой зависимости служит следующее определение: «Труд есть, прежде всего, процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Веществу природы он противопоставит сам как сила природы. ...Он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя её, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти» [1. С. 188–189]. Развитие в процессе труда своих собственных дремлющих сил – лишь один из результатов взаимодействия человека с природой, зависимости человека от труда.

Итак, человечество в своей истории более всего возносило чувство зависимости, в буквальном смысле обожествляло его, используя для этого всевозможные средства: и материальные и духовные. Однако в последние столетия, начиная с эпохи буржуазных революций в Европе, с образования США, всё более возвеличивалось чувство свободы. Закономерность возрастания степени свободы в истории человечества обосновывал, как известно, Гегель. Однако как связано возрастание степени свободы, например в США, с зависимостью от других государств и природных процессов – является и на сегодня вопросом. Исходя из трёх исторических типов общественных отношений, выделенных К. Марксом (отношений личной зависимости, отношений вещной зависимости и отношений свободных индивидуальностей), следует сказать, что и К. Маркс понимал исторический прогресс как повышение уровня свободы человека в осуществлении общественных отношений. Но в работах К. Маркса имеется и другая историческая закономерность – возрастания степени самостоятельности раба, крепостного, наёмного и свободного работника.

Данное положение имеет принципиальное значение для целей данной статьи. Дело в том, что самостоятельность – продукт синтеза свободы и зависимости человека, не только работника и гражданина, но и учащегося. Возрастание степени самостоятельности есть закономерность и в истории человечества, и в жизни индивида. По уровню развития самостоятельности можно судить о достигнутом уровне заботы о себе. На наш взгляд, образование и есть процесс обретения человеком осознанной самостоятельности в освоении пространства и времени его жизни. Вопрос заключается в том, о каком пространстве и о каком времени можно говорить применительно к тому или иному уровню образования? В философской литературе можно найти различные подходы к ответу на заданный вопрос. Рассмотрим некоторые из них.

Методологическое значение для наших целей имеет выражение пространства жизни человека посредством понятия *мир*. Немецкий философ Х. Плеснер (1892–1985) выделял три мира жизни человека: *внешний, внутренний и сопредельный*. Представим краткую их характеристику. Внутренний мир, мир «в пределах» плоти. «Собственное самобытие превращается в мир для человека... Этот мир дан ему только в актах рефлексии» [2. С. 260]. «Сопредельный мир не

окружает личность, как это делает... природа. Но он также и не *наполняет* личность, как это можно бы... сказать о внутреннем мире. Сопредельный мир *несёт на себе* личность, *будучи* в то же время несомым и конструируемым ею. Между мной и мной, мной и им лежит сфера этого *духовного* мира» [3. С. 263]. «И всё же та сфера, в которой Ты и Я действительно связаны в единство жизни и каждый открыто смотрит в лицо другому, оставлена за человеком, – как сопредельный мир, в котором не только господствуют отношения к ближнему себе, но отношения к ближнему себе превращаются в конституирующую форму действительного мира, в котором Я и Ты сплавлены в отчётливое Мы» [Там же. С. 267]. В отношении к внешнему миру такого единства Я и Ты нет. Если согласиться с различием трёх миров жизни человека, то встаёт вопрос об отношении человека к каждому из миров. Следует принять во внимание различие в скорости изменения этих миров: внутренний мир зрелого (зрелого) человека наиболее устойчив, а внешний более изменчив. Другое отношение к внешнему миру выразил, например, К. Маркс: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» [2. С. 3].

Х. Плеснером поставлены и другие важные для нашей темы вопросы: «Насколько человек удовлетворяет требованиям своей жизненной ситуации? Как он реализует эксцентрическую позицию? Какими главными отличительными чертами должно обладать его существование, свойственное ему как живому существу?» [3. С. 267]. На ключевой вопрос антропологии – вопрос о взаимодействии естественных (природных) и искусственных (приобретённых) свойств человека Х. Плеснер даёт такой ответ: «Только в силу природной неполноты человека и (что в сущности связано с ней) его превосходства над самим собой искусственность и является для него средством привести себя в равновесие с собой и миром» [Там же. С. 277]. Очевидно, обучение, работа, спорт, игра, творчество и являются этими средствами. «Человек должен действовать, чтобы быть» [Там же. С. 274]. Итак, в учении Х. Плеснера о трёх мирах жизни человека акцент сделан на гармонизации внутреннего мира и сопредельного, сформулированы цели и указаны средства их достижения. Высказанные им положения, полагая, могут быть трансформированы в практическую деятельность осуществления заботы о себе. Принципиально отличный подход к решению проблемы забо-

ты о себе демонстрирует М. Хайдеггер (1889–1976). Обратимся теперь к логике и средствам его анализа проблемы.

М. Хайдеггер стремится обосновать единство всеобщности бытия (мира) и существования человека, не прибегая к понятиям внутреннего и внешнего мира человека. Понятие *Da-sein*, буквально означающее *вот-бытие*, применяемое философом и к обозначению существования человека, как бы заключает в себе и внешний, и сопредельный миры человека. В.В. Бибихин – основной переводчик работ М. Хайдеггера – переводит *Da-sein* словом *присутствие*, основания к чему, конечно, имеются, но всё же следует всегда иметь в виду и буквальное значение *Da-sein*. Приведём в качестве примера следующее высказывание М. Хайдеггера из работы «Что такое метафизика?»: словом «экзистенция» «именуется вид бытия, а именно бытие того сущего, которое стоит открытым для открытости бытия, где это сущее стоит, умея в ней устоять. Это умение устоять продумывается под именем “заботы”. Экстатическое существо присутствия (*Da-sein* человека. – В.К.) понимается из заботы, так же как, наоборот, забота удовлетворительным образом осмысливается только в её экстатическом существе» [7. С. 31]. В упрощенном виде сказанное означает, что существование (человека) понимается, исходя из феномена заботы, но и забота осмысливается из феномена существования, экстатического (связанного с экстазом, проникнутого экстазом) существования. Нужно сказать, что специфический язык М. Хайдеггера позволяет ему высветить новые измерения существования человека и соответственно увидеть новые проблемы познания человеческой жизни. Правда, не известно, согласился бы М. Хайдеггер со сказанным нами в его адрес. Прислушаемся к логике его рассуждения: «...Мы представляем себе мысль по образцу научного познания с его исследовательским производством. Мы мерим действие меркой впечатляющих и результативных практических достижений. Но действие мысли и не теоретично, и не практично; не есть оно и сочетание двух этих способов поведения. <...> Но по-прежнему верно: мало пока ещё продумано слово Аристотеля в его “Поэтике” о том, что поэзия истиннее, чем сведения о сущем» [Там же. С. 219]. Вопреки направленности мысли философа процитируем его высказывания как имеющие теоретическое значение.

«Тогда не хлопотами ли о человеке движима эта наша требовательность к человеческому существу, эта попытка подготовить че-

ловека к требованиям бытия? На что же ещё направлена “забота”, как не на возвращение человека его существу? Какой тут ещё другой смысл, кроме возвращения человеку (homo) человечности (humanitas)? ...Значит, это “гуманизм”: раздумье и забота о том, как бы человек стал человеческим, а не бес-человечным, “негуманным”, т.е. отпавшим от своей сущности. Однако на чём стоит человечность человека? Она покоится в его существе» [7. С. 149]. И пояснением к последней фразе (о существе человека) служит следующее высказывание. «...Человек принадлежит своему существу лишь постольку, поскольку слышит требование Бытия. Только от этого требования у него “есть”, им найдено то, в чём обитает его существо. Только благодаря этому обитанию у него “есть” его “язык” как кров, хранящий присущую ему эк-статичность. Стояние в просвете бытия я называю эк-зистенцией. Только человеку присущ этот род бытия. Так понятая эк-зистенция... есть то, в чём существо человека хранит источник своего определения» [Там же. С. 198]. «То, что есть человек... покоится в его экзистенции» [Там же. С. 199]. Конечно, услышать «требования Бытия» не просто, ещё сложнее верно истолковать его; но видимо этим и различаются люди: слышащие и не слышащие, понимающие и не понимающие эти требования. Возможно, задача философии и состоит в разьяснении требований Бытия. Не нуждается и в особом пояснении и обращение М. Хайдеггера к понятию бездомности: «Бездомность... коренится в покинутости сущего бытием. Она признак забвения бытия» [Там же. С. 206]. И понятие «Родина» осмысливается им в бытийно-историческом смысле, «в свете бытийной истории бездомность новоевропейского человека» [Там же]. Философия М. Хайдеггера гуманистична, проникнута заботой о способности человека осознавать требования времени (Бытия). В подтверждение сказанному приведём ещё одно его суждение: «Опасность, к которой всё определённое скатывается прежняя Европа, состоит, пожалуй, прежде всего в том, что её мысль – некогда её величие – отстаёт от сущностного хода наступающей мировой судьбы... Никакая метафизика, будь она идеалистическая, будь она материалистическая, будь она христианская, не способна по своей сути... встать вровень с событиями, т.е. увидеть, осмысленно и продуманно охватить то, что в полновесном смысле “бытия” теперь *есть*» [Там же. С. 207]. Ради преодоления этой неспособности, «встать вровень с событиями», мы и трудимся, общаемся и публикуемся.

Социальный психолог Э. Фромм (1900–1980) в своих работах «Бегство от свободы» и «Человек для себя» задаётся, можно сказать, кантовским вопросом «Что такое человек?», является ли он «человеком для себя?», «не стал ли человек придатком своей социально-экономической роли?» [5. С. 440]. Основываясь на наблюдениях за поведением современников, Э. Фромм весьма критически оценивает европейскую культуру XX в. «Мы видим в нашей культуре миллионы людей, поклоняющихся успеху и престижу. ...Фанатическую преданность диктаторским системам захватничества и господства. Мы изумляемся силе таких страстей, которые зачастую даже сильнее стремления к самосохранению» [Там же. С. 358–359]. Причина этого изумления – в недостаточном знании природы человека. «Верно ли, что стремление к свободе органически присуще природе человека? <...> Определяется ли свобода одним лишь отсутствием внешнего принуждения или она включает в себя и некое присутствие чего-то, а если так, чего именно?» [4. С. 20]. «Не существует ли – кроме врождённого стремления к свободе – и инстинктивной тяги к подчинению?» [Там же. С. 21]. За ответами на заданные вопросы Э. Фромм обращается к истории становления человека. «...Решающая трудность, стоящая перед нами, – это значительное отставание развития человеческих эмоций от умственного развития человека. Человеческий мозг живёт в двадцатом веке; сердце большинства людей – всё ещё в каменном. Человек в большинстве случаев ещё недостаточно созрел, чтобы быть независимым, разумным, объективным. Человек не в силах вынести, что он представлен собственным силам, что он должен сам придать смысл своей жизни, а не получить его от какой-то высшей силы, поэтому людям нужны идолы и мифы» [Там же. С. 14–15]. Возможно, с точки зрения психолога отставание эмоционального развития от интеллектуального имело и имеет место и сейчас. Однако, как было нами отмечено в начале статьи, история человечества – это история, прежде всего, заботы о реализации чувства, а не сознания зависимости. Чувство свободы так же иррационально, как и чувство зависимости. Если считать, что действия человека зависят от его разума, то развивать в первую очередь нужно разум как способность осознания своих действий. Мы разделяем оценку современного развития интеллекта человека, данную М. Хайдеггером и процитированную несколькими строками выше: современная мысль «отстаёт от сущностного хода

наступающей мировой судьбы» [7. С. 207]. В современную информационную эпоху эмоциональная жизнь человека развивается стремительно, а рациональная отстаёт в своём развитии. В дореволюционную эпоху в России соотношение эмоционального и интеллектуального развития было иным, более гармоничным. Но мы согласны с Э. Фроммом в том, что для понимания динамики «общественного развития мы должны понимать динамику психических процессов, происходящих внутри индивида, точно так же, как для понимания индивида необходимо рассматривать его вместе с обществом, в котором он живёт» [4. С. 10]. Реализацию этой установки мы находим в работе М. Фуко (1926–1984) «История сексуальности – III: Забота о себе».

М. Фуко отмечает исторически изменчивую в жизни человека роль частной жизни (в терминологии Х. Плеснера – роль «сопредельного мира», у М. Хайдеггера – роль *Da-sein*). «Нам известны общества и социальные группы (...военная аристократия), где индивидуум вынужден утверждать свою ценность, совершая действия, которые выделяют его, позволяя возвыситься над остальными, – причём, его частной жизни и отношению к себе не придаётся сколь-нибудь существенного значения. В других обществах частная жизнь ценится чрезвычайно высоко, её заботливо охраняют и направляют, так что она составляет центр референций поведения и выступает одним из принципов его оценки – очевидно, это относится к буржуазным классам Запада XIX в.; однако именно по этим причинам индивидуализм там достаточно слаб, а отношение к себе так почти и не выработалось. Наконец, есть общества или группы, в которых отношение к себе интенсивно и развито, а тенденция к повышению ценностного статуса индивидуализма или же частной жизни отсутствует: так христианское аскетическое движение первых веков демонстрирует исключительно резкую акцентуацию отношения к себе и, вместе с тем, явную дисквалификацию ценностей частной жизни; не случайно, восприняв форму монашеского отшельничества, оно пришло к отказу от всякого индивидуализма в практике анахоретов» [6. С. 50–51]. В отношении новейшей истории России мы можем сказать, что после распада Советского Союза роль частной жизни в жизни человека возросла. Напомним лишь о так называемых «гражданских браках», являющихся по сути своей «частными браками». Возрос и индивидуализм как форма отношения человека и к себе, и

к обществу. Но можем ли мы сказать, что возрос уровень «культуры себя», о которой рассуждает М. Фуко, или же возрос уровень лишь заботы о себе? Под «культурой себя» Фуко понимает культуру, «в которой были усилены и переоценены внутренние связи с самим собой и повышена значимость отношения к себе» [6. С. 51]. Ответ на заданный выше вопрос зависит от соотношения «культуры себя» и «культуры общества». Этимологически культура – уважаемая, или почитаемая, деятельность, её результаты, на основе исторически сложившейся системы ценностей. В дефиниции «культуры себя» связи с системой ценностей нет. Поэтому мы склонны считать приведенное определение более подходящим для понятия «забота о себе». Принцип «заботы о себе» М. Фуко трактуется как «искусство существования (*techne tou biou*) в различных своих формах...» [Там же]. Именно оно, в нашем понимании, должно стать объектом исследования образования человека, современного образа студента в сравнении с предшествующими эпохами.

Литература

1. *Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии / пер. И.И. Скворцова-Степанова. Т. I, кн. I: Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1978. 908 с.
2. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения: в 3 т. Т. 1. М.: Политиздат, 1979. 640 с.
3. *Плеснер Х.* Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / пер. с нем. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 368 с.
4. *Фромм Э.* Бегство от свободы // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / пер. с англ. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 571 с.
5. *Фромм Э.* Человек для себя // Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя / пер. с англ. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 571 с.
6. *Фуко М.* Мишель Фуко. История сексуальности – III: Забота о себе / пер. с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы; под общ. ред. А.Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
7. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.

УДК 101
ББК 87

ФИЛОСОФИЯ КАК ЗАБОТА О СЕБЕ

С.И. Голенков

*Самарский национальный исследовательский университет
им. акад. С.П. Королева, г. Самара*

Обсуждаются античные представления о философии как важнейшем элементе конституирования субъекта. Философия античности рассматривалась с двух сторон – как рациональный дискурс и как образ жизни. Обе стороны философии тесно связаны. Философский дискурс рационализировал образ жизни субъекта и, в свою очередь, сам обогащался опытом философского образа жизни.

Ключевые слова: философия, забота о себе, познание себя, практики себя, философский дискурс, философский образ жизни.

*...Я знаю все, но только не себя.
Франсуа Вийон. Баллада примет*

В своем Пособии к лекциям по логике в 1800 г., рассматривая понятие философии, Кант писал: «Практический философ – наставник мудрости учением и делом – есть философ в собственном смысле. Ибо философия есть идея совершенной мудрости, указывающая нам последние цели человеческого разума» [5. С. 332]. По мнению великого мыслителя, философ в собственном смысле тот, кто наставляет «мудрости учением и делом». Иначе говоря, философ – это всегда практикующий мудрец, а философия – это практика. В этом смысле философствование как практика есть не просто размышление о первых началах или первых принципах, как говорил Аристотель, а делание жизни (прежде всего, своей, проживаемой в образе жизни мудрой, и затем жизни других через наставничество). Эту позицию Кант воспроизводит везде, где ведет речь о философии.

Образ философии как осознанной жизни или жизни в осознанности – изначальный образ философии, образ, сложившийся параллельно с зарождением самой философии. Возникает этот образ как размышление над основаниями существования сущего вообще и человеческого существования в частности. Первые философские

высказывания были не чем иным, как правилами мудрой жизни. Примером тому могут служить высказывания греческих мудрецов: «научившись подчиняться, научись управлять» (Солон из Афин); «повинуйся законам» (Хилон из Лакедемона); «не красуйся наружностью, а будь прекрасен делами» (Фалес из Милета); «что возмущает тебя в ближнем, того не делай сам» (Питтак с острова Лесбос); «бери убеждением, а не силой» (Биант из Приены) и т.д. Все эти и многие другие сентенции древних мудрецов есть не что иное, как советы по разумному обустройству повседневной жизни. К числу таких максим принадлежит и сентенция Периандра из Коринфа «*μελέτα το παν*» – «заботься о сущем».

Забота о сущем ядром своим имеет заботу о себе, так как – чтобы не говорили – все же «человек мера всех вещей» (Протагор). И эта забота о себе с самого начала имела не только духовно-разумную, но и телесно-практическую направленность. Практическая направленность заботы о себе подразумевала практику, организованную рациональными основаниями и опирающуюся на разумные начала, ибо лишь они обеспечивали мудрую жизнь. Древние греки говорили: «знающий начала – знает все».

Образцом организации такой мудрой жизни в античности служили философские школы, ярким примером которых является школа Пифагора. Ее авторитет был настолько велик, что в нее, говоря современным языком, был достаточно высокий конкурс. Именно философский образ жизни, практиковавшийся в этой школе, обеспечивал ей высокий авторитет. Ямвлих в своем сочинении *О пифагорейской жизни*, описывая распорядок повседневной жизни членов общины, уделяет большое внимание пояснению того, *что* и *как* делается в общине, и *почему* делается именно так, а не иначе. Эти объяснения были необходимы для подчеркивания *разумной* основы всех повседневных занятий пифагорейцев. Культура себя, задаваемая принципом заботы о себе, практиковалась пифагорейцами как искусство существования, как техника формирования собственной жизни на основе знания об умопостигаемом мире и богах. «Все, что пифагорейцы предписывают делать или не делать, – пишет Ямвлих, – имеет целью согласование с волей божества, и первоначалом всех их предписаний является идея следования богу...» [13. С. 94]. Эти предписания касались как заботе о душе, так и заботе о теле. Более всего пифагорейцы уделяли внимание тому, что касалось об-

раза жизни. Они были усердны в изучении признаков правильного соотношения питания, физических нагрузок и отдыха. Пифагорейцы были едва ли не первыми, замечает античный писатель, кто начал «заботиться о порядке самого приготовления пищи и напитков, и выбирать то, что для этого нужно» [13. С. 107]. Ярким свидетельством тому, что принцип заботы о себе ставился пифагорейцами во главу угла своего искусства жизни, являются «Золотые стихи» [4]. В этом памятнике древней литературы в концентрированном виде изложены предписания для организации практически всех сторон разумной, точнее, сказать правильной, т.е. благой, жизни.

В описании Ямвлиха ясно показано, что повседневные занятия пифагорейцев представляют собой не что иное, как различные формы искусства жить. Формы этого искусства организуют все стороны жизни общины в целом и каждого ее члена в отдельности и касаются как заботы о теле, так и заботы о душе и разуме. Все занятия направлены на гармонизацию телесных и душевных сил членов общины путем чередования интеллектуальных и физических упражнений, гармонизацию его отношений с другими, как с членами своей общины, так и с посторонними, гармонизацию отношений с природой. Самое важное в жизни школы Пифагора, на что постоянно обращает наше внимание античный автор, была та *разумная* основа, на которой устанавливалась гармония между различными сторонами и аспектами *повседневной* жизни пифагорейцев в каждом их действии или занятии. Приобретаемая гармония должна была стать и с необходимостью становилась образом жизни, поскольку предписания относительно порядка и времени совершения действий надо было выполнять ежедневно.

Принцип «заботы о себе» культивировался не только в философских школах наподобие пифагорейской, а был достаточно древним мотивом культуры. В качестве императива это представление о принципах человеческой жизни было широко распространено в древнем мире. Мишель Фуко в третьем томе *Истории сексуальности* приводит свидетельства Ксенофонта о персидском царе Кире, который считал занятие самым собой превыше всех прочих занятий. Там же он ссылается на Плутарха, рассказывающего о том, что граждане Древней Спарты предпочитали более заботиться о самих себе, предоставляя заботу о земле илотам [10. С. 51–52].

Особо тщательно тема заботы о себе разрабатывалась в сочинениях древнегреческого философа Эпиктета. В его *Беседах* встречаем прямое указание на то, что забота о себе – это обязанность каждого человека. «Ведь как дерево – предмет плотника, медь – скульптора, – пишет Эпиктет, – так своя жизнь каждого – предмет искусства жизни» [2. С. 66]. Человек, как и все существующее, – это произведение бога. Но в отличие от всего иного человек «несет» в себе некоторую частицу создателя. Человек – «осколок бога», говорит философ. И этой божественной частицей в человеке является его разум как «способность исследовать и себя и все остальное» [Там же. С. 40]. «Ведь что такое человек?» – задается вопросом Эпиктет и отвечает: «Живое существо, говорят, обладающее разумом...» [Там же. С. 108]. Главной же задачей разумного существа выступает обустройство его жизни согласно природе самого разума. Руководство разума в обустройстве жизни человека необходимо, поскольку для остальных живых существ создатель уже все приготовил, для них приготовлено «и питье, и ложе», «они не нуждаются ни в обуви, ни в постели, ни в одежде» [Там же. С. 6]. Иначе говоря, бог, создав человека и наделив его разумом, поручил человеку самому заботиться о себе. Бог, говорит философ, «не только создал тебя..., но одному тебе вверил и поручил... самого тебя» [Там же. С. 107]. И в этом поручении себя человек в первую очередь должен озаботиться о том, что зависит только от него. А от самого человека зависит лишь то, «каким он рожден по природе – совестливым, честным, возвышенным, неустрашимым, неподверженным страстям, невозмутимым» [Там же]. Именно это – свою природу – должен чтить и сохранять человек. «Но в действительности, – сетует философ, – несмотря на то, что в нашей возможности заботиться только об одном и привязываться только к одному, мы предпочитаем заботиться о многом и быть привязанными ко многому – к телу, имуществу, брату, другу, чаду, рабу. И поскольку мы привязаны ко многому, то нас все это обременяет и отвлекает» [Там же. С. 41]. Эпиктет не устает повторять, что разум на то и дан человеку, чтобы понимать свою природу и свое предназначение и, понимая, обустроить свою жизнь в соответствии со своей природой и предназначением.

Важнейшей составляющей заботы о себе древние греки считали знание себя. Выражение этой максимы «γνῶσι σεαυτου» («познай самого себя»), которую приписывают Хилону из Лакедемона, красо-

валось на фронтоне Дельфийского храма. Этому совету всей своей жизнью следовал Сократ из Афин, которого оракул этого же храма назвал «мудрейшим из всех эллинов» (см., напр.: [3. С. 74]), так как Сократ изучению далеких звезд предпочитал познание самого себя. В *Тускуланских беседах* Цицерон следующим образом толковал изречение оракула: «Стало быть, говоря "Познай самого себя", он (Аполлон. – С.Г.) говорит: "Познай душу свою". Ибо тело для души – лишь сосуд или иное какое вместилище: как действует твоя душа, так действуешь ты сам» [12. С. 225]. Однако следует помнить, что оракул Дельфийского храма изначально принадлежал Гее, богине Земли. И Аполлон ежегодно передавал Дионису на три зимних месяца свое святилище в Дельфах. Дионис греческой мифологии – бог скорее тела, нежели души. А потому познание себя должно иметь своей целью не только высокие тайны души, но и темные подвалы тела. И античной философии здесь принадлежала решающая роль.

Разумная основа заботы о себе и особый, не природный, предмет заботы отдают приоритет в разработке этого «принципа» философии как мудрому логосу. Уже пифагорейцы считали, что только философия способна заботиться о душе, так как именно она причастна божественной мудрости. Ямвлих пишет, что Пифагор первым стал называть себя философом, т.е. любителем мудрости. И, называя себя так, не только придумал новое имя, но и прекрасно обучал делу, которое это слово обозначает (см.: [13. С. 49]). Главным же делом философа Пифагор считал исправление людей, а именно, освобождение от «цепей и оков плененный с рождения ум» и насыщение освобожденного ума только тем, что полезно и относится к божественному миру. Только такой ум не боится «состояния освобожденности от предметов телесных», не тяготится материальными заботами и одновременно устремляется к предметам бестелесным, не отводя от них взгляда и не обращаясь душой «к страстям, пригвоздившим ее к телу и поработившим в нем» [Там же. С. 136]. Ценность философии и философов для души отчетливо передают такие строки из трактата Ямвлиха: «Пифагорейцы говорят, что более всего следует заботиться о философии, родителях и земледелии, так как родителям и земледельцам мы обязаны тем, что живем, философам же и воспитателям – тем, что живем хорошо и разумно, обретя в их лице правильное руководство» [Там же. С. 144]. Забота о философии здесь ясно

представлена в качестве основного руководства разумного обустройства своей жизни.

Философия с начала своего рождения воспринималась именно как «правильное руководство», позволяющее обустроить свою жизнь в соответствии с высшим благом. Понимание философии как «правильного руководства» души проходит через всю античность, начиная с пифагорейцев и до Цицерона, у которого оно отлилось в чеканное определение – «cultura animi philosophia est»¹. Главенство философии в «возделывании души» в представлении античных мыслителей определялось ее особым статусом среди знания. Уже Пифагор рассматривал мудрость как знание прекрасного, первосущего, божественного и несмешанного, всегда тождественного себе и действующего таким образом, что все, к чему оно не прикоснется, так же становится прекрасным. Философия же, как раз, и есть такое ревностное стремление к созерцанию всего этого [13. С. 50]. О том же самом ведет речь и Сократ в диалоге *Алкивиад I*. Душа, говорит Сократ, если она хочет познать саму себя, должна заглянуть в ту свою часть, в которой заключено ее достоинство – мудрость, которая есть ее божественная часть, «и тот, кто всматривается в нее, познает божественное» [6. С. 263]. Философия как мудрое знание божественного есть лучшая часть человеческой души, поэтому занятия философией, культивируя душу, подвигая ее к божественному, должны сопровождать всю человеческую жизнь. Именно об этом пишет Эпикур в своем письме Менекею: «Пусть никто в молодости не откладывает занятий философией, а в старости не утомляется занятиями философией: ведь для душевного здоровья никто не может быть ни незрелым, ни перезрелым. Кто говорит, что заниматься философией еще рано или слишком поздно, подобен тому, кто говорит, будто быть счастливым еще рано или уже поздно. Поэтому заниматься философией следует и молодому, и старому: первому – для того, чтобы он и в старости остался молод благами и доброй памятью о прошлом, второму – чтобы он был и молод, и стар, не испытывая страха перед будущим» [3. С. 402]. Практикование себя в философии по необходимости должно сопровождать человека всю его

¹ Лат. «cultura animi philosophia est» – «философия есть возделывание души».

жизнь, помогая в сложных перипетиях его судьбы сохранять ясность разума и здоровье тела.

Занятия философией в ее античном понимании – это не только μαθησις¹ как «возделывание души» посредством познания и науки, но и ασκησις² как постоянное упражнение в этом возделывании. В отличие от взгляда, сложившегося в Новое время на природу философии как исключительно эпистемическую, античное понимание философии включало в себя представление о ее терапевтической природе. В занятиях философией, развивает тему аскесиса Эпиктет, «философы наставляют не довольствоваться только изучением, но присовокуплять и приучение себя, затем упражнение в осуществлении на деле» [2. С. 108].

Обсуждая вопрос о практической направленности философии античности, Пьер Адо пишет, что философия в качестве упражнения в мудрости понималась как способ бытия, как состояние человека, существующего совершенно иначе, нежели остальные люди. «Если философия есть активность, смысл которой упражнение в мудрости, – пишет он, – то упражнение это по необходимости заключается не только в том, чтобы говорить и рассуждать определённым образом, но и в том, чтобы определённым образом быть, действовать, смотреть на мир. Следовательно, если философия не только дискурс, но и жизненный выбор, экзистенциальное предпочтение, деятельное упражнение, то именно потому, что она есть стремление к мудрости» [1. С. 236–237]. В своем диссертационном исследовании А.Е. Соловьев, анализируя вывод французского философа, во втором параграфе первой главы выделяет три существенных пункта в понимании Адо связи «дискурсивной философии» и «философского образа жизни» в античности. Во-первых, дискурс оправдывает жизненный выбор и развивает все вытекающие из него следствия. Во-вторых, дискурс выступает оптимальным средством, позволяющим воздействовать на себя и других. С этой точки зрения дискурс можно определить как духовное упражнение, т.е. как практику, которая должна полностью изменить бытие человека. В-третьих, сам философский дискурс – это тоже один из видов упражнения в философском образе жизни [8]. Подчеркивая значительную роль философ-

¹ Гр. μαθησις (матесис) – учение, изучение, познание; знание, наука.

² Гр. ασκησις (аскесис) – упражнение.

ского дискурса в формировании философского образа жизни, исследователь приходит к выводу о том, что целью практики «заботы о себе» выступает знание себя.

Однако представляется более значимой целью практики «заботы о себе» не столько *знание* себя, сколько *бытие* собой. На пути к этой цели знание себя выступает главным инструментом в деле бытия самим собой. Об этом, в частности, свидетельствуют письма Сенеки к своему другу Луцилию. Уже в первом письме Сенека призывает своего товарища взять заботу о своем бытии в свои руки: «Отвоюй себя для себя самого, береги и копи время, которое прежде у тебя отнимали и крали. Сам убедись в том, что я пишу правду: часть времени у нас отбирают силой, часть похищают, часть утекает впустую. Но позорнее всех потеря по нашей собственной небрежности» [7. С. 27]. Именно философия должна помочь в формировании такого существования, которое может помочь человеку обрести себя самого как высшую и самую значительную ценность. Вслед за Эпикуром римский философ советует своему другу стать «рабом философии». Лишь она одна может дать человеку подлинную свободу, ибо «само рабство у философии есть свобода» [Там же. С. 42]. Быть свободным – фундаментальное условие бытия собой, поэтому занятия философией – и в аспекте познания себя и в аспекте практики себя – единственное верное средство на пути к себе. Именно на этом пути человек, избравший философский образ жизни в качестве своей бытийной стратегии, обретает чисто практические навыки. В частности навык сосуществования с другими людьми. «Первое, что обещает дать нам философия, – пишет Сенека в пятом письме Луцилию, – это умение жить среди людей, благожелательность и общительность» [Там же. С. 34].

Обращая внимание на отношения философского дискурса и философского образа жизни, К.В. Федичева фиксирует влияние выбора философского образа жизни на формирование индивидом особого способа бытия. «Выбор философского образа жизни, неотъемлемой частью которого являлось стремление к Благу, стремление к постижению сверхчувственных форм, откладывает неизгладимый отпечаток на индивида, формирует его особый способ бытия» [9. С. 140]. Это влияние нельзя рассматривать как порядок следования – вначале философский дискурс выбора способа существования в виде формирования «свода» или «кодекса» правил повседневной жизни,

как они даны, например, в письмах Сенеки Луцилию, и лишь затем реализация их в образе жизни. Связь философского дискурса и философского образа жизни более сложная. К.В. Федичева подчеркивает, что «для греков... невозможен философский дискурс в отрыве от философского образа жизни» [9. С. 140].

Раскрывая сложную диалектику философского дискурса и философского образа жизни, А.Е. Соловьев совершенно справедливо указывает на то, что философия как дискурсивная деятельность укоренена в определённом укладе существования и во многих своих проявлениях является не столько задающей мировоззренческие и ценностные ориентиры человеческого существования, сколько предстаёт как производная от той практики «заботы о себе», в рамках которой она функционирует и производит смыслы, будучи укоренённой в духовно-экзистенциальной системе координат самого философствующего [8]. Иначе говоря, философия как дискурс не только формирует рациональный образ существования, но сама испытывает обратное влияние реализующегося рационального способа существования. Философский дискурс – это не просто знание себя, но обретение опыта философской жизни через рационализацию отношения индивида к самому себе.

О неразрывной связи философствования («философского дискурса») и практики «заботы о себе» как упражнения в мудрости говорит и Мишель Фуко в своих лекциях *Герменевтика субъекта*. По его мнению, на протяжении всей античности и независимо от установок различных философских школ вопросы о доступе к истине и практике духовности, необходимые для преобразования самого бытия субъекта, стремящегося получить доступ к истине, всегда были сопряжены. «Их (доступ к истине и практике духовности. – С.Г.) не разделяли пифагорейцы, это очевидно. Тем более, их не разделяли Сократ и Платон: *epimeleia heautou* (забота о себе) как раз и обозначает совокупность требований духовности, все те преобразования самого себя, которые нужны для получения доступа к истине. И в течение всей античности (у пифагорейцев, у Платона, у стоиков, киников, эпикурейцев, неоплатоников и т.д.) никогда философская тема (как получить доступ к истине) и вопросы духовности (что за преобразования необходимы субъекту, для того чтобы он мог получить доступ к истине) не рассматривались по отдельности» [11. С. 29–30]. Разделение их привело бы к разрушению целостности заботы о себе, так как истина своего существования возможна лишь в самой

практике существования. С другой стороны, само существование в качестве разумного невозможно без стремления к знанию своей истины, знанию себя.

Подводя итог, можно сказать, что философия уже в момент своего формирования в античности сразу складывается как неразрывное единство рационального знания индивида об основаниях собственной жизни и практики, реализующей это знание в повседневной деятельности. Философия как забота о себе – лейтмотив всех рассуждений античных мыслителей о роли философии в жизни человека. Именно занятия философией в течение всей жизни превращают *знание* о своей *разумной* природе в *правильный* образ жизни. В этом качестве она и составляет саму суть принципа «заботы о себе».

Литература

1. Адо П. Что такое античная философия? М.: Изд-во гум. лит., 1999.
2. Беседы Эпиктета. М.: Ладомир, 1997.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, сочинениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1986.
4. «Золотые стихи» пифагорейцев. М.: Гнозис. Серия «Пирамида», 1996. URL: <http://lib.ru/POEEAST/pifagor.txt> (дата обращения: 12.10.2017).
5. Кант И. Логика: пособие к лекциям 1800 г. // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980.
6. Платон. Алкивиад I // Платон. Собр. соч.: в 4 т.: Т. I. М.: Мысль, 1990.
7. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. М.: Эксмо, 2010.
8. Соловьев А.Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе». URL: <http://a-c-philosoph-texts.narod.ru/dissert.html> (дата обращения: 09.10.2017).
9. Федичева К.В. Забота о себе: философский, онтологический и этический аспекты // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. С. 136–144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zabota-o-sebe-filosofskiy-ontologicheskij-i-eticheskij-aspekty> (дата обращения: 17.09.2017).
10. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998.
11. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году. СПб.: Наука, 2007.
12. Цицерон Марк Туллий. Избранные сочинения. М.: Худ. лит., 1975.
13. Ямвлих. Жизнь Пифагора. М.: Алетейя: Новый Акрополь, 1998.

УДК 171
ББК 87.635

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ЗАБОТЫ О СЕБЕ

Е.И. Трошина

*Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, г. Самара*

Духовные упражнения – сосредоточение теоретических и практических знаний – вызывают живой интерес у современного человека. Сегодня нас окружает большое количество способов заботы о себе в ключе самопознания и изменения себя. Интернет пестрит приглашениями на курсы, веб-семинары, тренинги по личностному и духовному росту. Но в отличие от школ античной философии, где знание напрямую интегрировалось в образ жизни, сегодняшняя забота о себе имеет ряд проблемных мест, на которые хотелось бы обратить внимание.

Ключевые слова: забота о себе, духовные упражнения, тренинговая культура, педагогика, аскетизм.

Вопрос заботы о себе, изменения и развития себя достаточно древний. Первые упоминания о практиках формирования себя мы можем отнести к античным религиозным, мистериальным культам, получившим свое распространение в VIII–IX вв. до н.э. Элевсинские, Самофракийские, Дельфийские мистерии, проходившие в Греции, напрямую были связаны с практиками внутреннего и внешнего очищения, воздержания и созерцания, которые обеспечивали подготовку тела, психики и мыслей к важному обряду инициации, переходу индивидуума на новую ступень развития в рамках какой-либо социальной группы или мистического ордена [7]. Благодаря текстам Ямвлиха [12] и Порфирия [3] мы встречаем более детальное описание практик в Пифагорейской школе (VI–IV в. до н.э.), можем узнать о распорядке дня пифагорейцев и их упражнениях. Ямвлих отмечает, что повседневная жизнь пифагорейцев была строго регламентирована с момента пробуждения и до отхода ко сну. Основным принципом любого упражнения или дела, которым они занимались, была осознанность. Ямвлих не просто перечисляет дела и обязанности пифагорейцев, но и объясняет, для чего они это делают, как и в

каком порядке, указывая на разумную основу всех их повседневных занятий.

М. Фуко в «Герменевтике субъекта» [9], характеризуя пифагорейский образ жизни, уделил особое внимание двум практикам. Во-первых, анализ прожитого дня как рефлексия сделанного и поиск более правильных решений в ситуациях, требовавших изменений. И, во-вторых, опыт аскезы путем создания для самого себя обстоятельств, которые требовали волевого усилия. Так, одна из конкретных практик состояла в том, что голодные и усталые ученики после напряженных физических упражнений садились за богатый стол, несколько часов воздерживались от принятия пищи, а потом отдавали все рабам, довольствуясь скудной и скромной пищей [9. С. 64].

Принцип заботы о себе (*epimeleia heautou*) впервые появляется у Платона в диалоге «Алкавиад I» [6]. Поднимая вопрос о справедливости и ее прямой связи с пользой в ключе управления другими людьми и государством, Сократ выходит на необходимость заботы о своей душе и самопознания (памятуя известную всем надпись дельфийского оракула «Познай себя»). По Сократу, человек – это душа. И душа у него-то, что движет телом, использует тело. Поэтому любовь к душе важнее, чем любовь к телу, которое со временем увядает. А так как достоинство души – в мудрости, то и стремление к истине есть неотъемлемая часть этой заботы [Там же. С. 227].

Если говорить о заботе о себе с точки зрения Платона, то, конечно, более всего она обнаруживается как проявление познания и самопознания. Самопознание – основной способ заботы о себе, о своей душе. Самопознание Сократ называет искусством, улучшающим душу, подобно тому, как сапожное искусство улучшает башмаки. Называя самопознание искусством, *Téxνη*, Сократ ничего не говорит о каких-либо конкретных техниках самопознания, лишь впоследствии он описывает его понятиями «воспоминание», «катарсис», но пока что оно остается чистым требованием. Самопознание призвано открыть в душе ее «божественную составляющую», мудрость, способность различать истину и ложь.

Сложно говорить о какой-либо классификации духовных упражнений. Перечислим те виды духовных упражнений, которые упоминались П. Адо, М. Фуко: поиск, чтение, внимание, самообладание, слушание, медитации, терапия страстей, воспоминания о том, что есть благо, исполнение должного, углубленное

исследование, безразличие к безразличным вещам, диалог, меморизация догматов, *premeditatio malorum* («не оказаться застигнутыми врасплох»), испытание совести, письма друзьям, аскеза [2. С. 25]. Несмотря на простоту и естественность некоторых упражнений, отличающих их от обычного повседневного действия (прогулка, письма друзьям), их характеризует необходимость сознательного, а не автоматического поступка.

Духовное наследие дает нам примеры набора упражнений, которые складываются в определенные «техники себя». *Τέχνη*, которое в Греции понималось как умение, навык, мастерство, было универсальным гарантом субъективации. В этом смысле характерен набор правильных советов, подсказывающий, как поступать морально в той или иной ситуации, чтобы быть готовым ко всему и не оказаться застигнутым врасплох.

В своем труде «История сексуальности» [10] М. Фуко определяет практики себя как «искусства (или эстетики) существования» и полагает их в качестве продуманных и добровольных практик, посредством которых люди не просто устанавливают для себя правила поведения. Они стараются изменить, преобразовать себя в бытии и сделать из своей жизни произведение, несущее в себе определенные эстетические ценности и отвечающее определенным критериям стиля» [Там же. С. 89].

В наше время также имеет место технологическая интерпретация принципа заботы о себе. Она породила так называемую «тренинговую культуру»: психологические, экономические, управленческие, корпоративные и некорпоративные тренинги, коучинг, включающий общение с личным коучером, и т.п. На сегодняшний день можно видеть проявление практик себя и в других институциях и объединениях: кружки, общины, институт частных консультантов, центры йоги, арт-терапии, многочисленные курсы, ретриты и випассаны.

Особенностью такого рода занятий является их непродолжительность. Курс из нескольких занятий или однодневный тренинг является интенсивным осваиванием какого-либо навыка: физического, психологического, ментального. Их цель – научить умению справляться с плохим настроением, депрессиями, упадком сил, умению ставить цели и не бояться их достижения, концентрироваться, отбрасывая лишнее. В такого рода мероприятиях

духовные задачи нередко реализуются вместе с целями бытовыми и социальными (решение проблем карьерного роста, поиск мужа или жены). За короткое время человек получает ряд советов и правильных ответов на волнующий его вопрос. Упражнения и игровые ситуации, которые используются на тренингах, дают человеку возможность прожить в короткий отрезок времени новый, необходимый ему опыт. Всё это дает хороший внутренний импульс к изменениям, к тому, чтобы попробовать реагировать, думать и поступать в привычных ситуациях по-новому. Естественно, что постепенно энергия этого импульса сходит на нет. И человек вновь оказывается перед старыми проблемами со старым образом мышления и поведения. Встает вопрос, как продлевать полученные знания в новых условиях времени, ритма жизни, учитывая необходимые внешние отвлечения, отсутствие рядом фигуры наставника и другие сложности.

Специалистами (философами и психологами) Эксетерского университета (Англия) начиная с 2012 г. осуществляется проект «StoicWeek». Задача для участников – прожить неделю как стоик, медитировать, рефлексировать (в материалах, предоставляемых организаторами, можно было найти, например, «Morning Text for Reflection» и «Late-Evening Meditation»), записывать свои чувства, мысли, действия и то, как был осуществлен их контроль. Будет рассматриваться тема «Стоицизм в действии», практическая значимость стоицизма для решения повседневных проблем, с которыми сталкиваются люди в различных аспектах современной жизни [13]. На их сайте выложено много интересных материалов, как применять стоические практики и упражнения сегодня. Например, там представлена схема, как справиться с гневом, страхом, тревожностью и отчаянием по случаю победы в выборах президента Трампа. Используя советы стоиков, человек из состояния депрессии переходит к состоянию спокойного принятия и обдумывания того, что он может и должен сделать в сложившейся ситуации. От бурных эмоций человек переходит к более конструктивному мышлению. Эти и другие примеры показывают актуальность практичного учения стоиков [Там же].

В 2015 г. в Москве проходила конференция «Ясный ум: осознанность в большом городе», объединившая спикеров из разных областей – от психологии до театрального искусства. Темы, которые

рассматривались на этой конференции, также посвящены работе в области саморазвития и духовных практик при учете специфики городской жизни. Был проведен круглый стол «Переход от духовного к светскому преподаванию практик осознанности – изменение контекста и идеологии», прошло обсуждение проблемы «Как построить свою практику в условиях городской жизни» и др. [14].

Но все же заботу о себе нельзя свести к технологиям. Конституирование себя в качестве субъекта опыта не может быть истолковано чисто технологически. Человек – сложное существо, которое нельзя запрограммировать как машину. Как говорил Рене Декарт, «дьявол кроется в деталях», порой от незаметного на первый взгляд нюанса полностью меняется смысл.

Еще одним важным вопросом современной заботы о себе является практика ограничения в информационном и интернет-пространстве. В настоящее время к классическому набору ограничений (в пище, половой связи, режиме сна, эмоциональном контроле и др.) добавляется еще и медийная аскетика как феномен цифровой культуры. Целью медиааскетов становится осознанное ограничение себя от потоков информации, контроль и разумное использование коммуникативной техники, обретение баланса между реальностью и виртуальностью, умение концентрироваться и самому определять свой вектор развития.

Существует проблема большого количества информации в пространстве Интернета, повторяющиеся ресурсы и агрессивная форма рекламы. Всё это забирает у человека много времени на поиски нужного материала. Так же часто встречаются ошибки в цитировании, которые приводят к путанице и необходимости перепроверять предложенный материал.

Необходимость быть в социальных сетях, обусловленная общением внутри них по работе, учебе и разного рода социальным вопросам, вынуждает человека находиться в этом медийном пространстве. И хотя терминология медийной аскетики людям не знакома, практики отказа от гаджетов применяются в повседневной жизни достаточно часто. Есть тенденция демонстрации своей независимости от социальных сетей как вызов обществу, отказ от общих установленных форм поведения. Интересно подчеркивание своей возможности не быть внутри социальных сетей или выбор малоизвестных как символ

определенной социальной и экономической свободы. Различные типы этого движения отсылают к традиционной религиозной аскезе, критике общества потребления, медиаэкологическим концепциям М. Маклюэна и Н. Постман [4].

Есть необходимость в философском осмыслении новых практик, которые возникают из симбиоза западного мышления и восточных учений, с использованием элементов монашеского образа жизни, буддизма, даосизма и других течений. Традиция духовных упражнений органична образу мысли современного человека. Внимание, которое всегда уделялось диалогу, другому, учителю-наставнику, дневниковым записям-заметкам, разговору-исповеди между друзьями в нашей культуре, позволяет думать о том, что эта практика будет эффективной и сможет быть воспринятой. Таким образом, рассмотрение вопроса о применении духовных практик, сложившихся в античности, получает все большее распространение в наше время и обещает быть результативным.

Литература

1. *Адо П.* Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном / пер. с фр. В.А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005. 288 с.
2. *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. при участии В.А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005. 448 с.
3. *Лаэртский Диоген.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / пер. М.Л. Гаспарова. М.: Мысль, 1979. С. 449–476.
4. *Маклюэн Маршал.* Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
5. *Монтень М.* Опыты: в 3 кн. М.; Л.: Изд-во АН СССР. 1954. 654 с.; 1958. 567 с.; 1960. 499 с.
6. *Платон.* Диалоги / пер. с древнегр. С.Я. Шейнман-Топштейн; вступ. ст. А.Ф. Лосева; примеч. А.А. Тахо-Годи. М.: Мир книги; Литература, 2010. 469 с. («Великие мыслители»).
7. *Поршнев В.П.* Мусей в культурном наследии античности. СПб.: СПбГУКИ, 2006. 296 с.
8. *Руссо Жан Жак.* Исповедь / пер. с фр. Н.А. Бердяев, О.С. Вайнер. М.: Захаров, 2004. 704 с.
9. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

10. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / пер. с фр. Т.Н. Титовой и И.О. Хомы. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.

11. Шефтсбери Э. Эстетические опыты. Сер.: История эстетики в памятниках и документах / пер. Ал.В. Михайлов. М.: Искусство, 1975. 544 с.

12. Ямвлих. О Пифагоровой жизни / пер. с древнегр. И.Ю. Мельниковой. М.: Алетейя, 2002. 192 с.

13. Материалы ежегодного семинара «Stoic-Week». Стоицизм сегодня. <http://modernstoicism.com/wp-content/uploads/2016/10/Stoic-Week-2016-Handbook-Stoicism-Today.pdf>

14. Конференция «Ясный ум: осознанность в большом городе». М., 2015. Видеоматериалы. <http://victorshiryaev.org/crystal-mind-2015>.

УДК 130.2

ББК 87.5

ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАБОТИТЬСЯ О СЕБЕ И ПРАКТИКОВАТЬ ПАРРЕСИЮ

Е.Н. Болотникова

Самарский государственный технический университет, г. Самара

Исследование заботы в линии Хайдеггер – Фуко позволяет критически переосмыслить ориентиры современного образовательного процесса по параметрам времени, содержания, форм и способов. Утверждается, что забота о себе является подлинным фундаментом образования вне зависимости от исторических и культурных обстоятельств, аргументированно установлена необходимость парресии.

Ключевые слова: образование, забота о себе, парресия, наставник.

Проблематизация заботы о себе в условиях современного общества получает все большее распространение. В российском интеллектуальном пространстве за последние два года состоялись три международные конференции, посвященные проблематике заботы («Забота о себе в педагогике, социологии и психологии: история и современность». М., 2015, «Современные практики заботы». Саратов, 2015–2016), к теме обращаются авторы «Вопросов философии» [7, 12], дискуссии не стихают в СМИ и медиапространстве. Интерес к заботе – одно из следствий фундаментальных преобразований общественной жизни, перехода от вертикального иерархического к горизонтальному сетевому принципу социальных взаимодействий, концентрированного внимания к уникальности места и форм существования конкретного индивида. Вектор развития технологий таков, что атомизация и капсулирование индивидуального существования становятся очевидны, объемны и не отменимы, а распространение либеральных ценностей, в числе которых свобода, равенство, гуманизм, творчество, приводит к росту ценности и значимости индивидуального бытия.

На поверхности интеллектуального дискурса забота вообще и забота о себе в частности ярко выступает в разделах педагогики [5] и психологии [2]. Для психологии значимо возвратное местоимение «себя», которое обращает нас к психической инстанции индивида.

Педагогика откликается на собственно заботу, которая имплицитно предполагает некий набор практик, разных ситуативно определяемых форм активности индивида по отношению к миру и отдельным его компонентам. Практики заботы – это то, чему можно научиться, их возможно транслировать, артикулировать и проч. Отсюда вполне логично, что интерес к заботе о себе обретает университетские горизонты. Именно в стенах университета одновременно формируется и репрезентируется «себя» индивидов, находящихся на наиболее активном, деятельном этапе своего становления – существования. В выражении «забота о себе» объектом является конкретный индивид, подчеркнута самость индивида, тогда как в образовательных институтах (школа, университет) процесс организован с ориентацией на коллектив, группу, курс. В чем состоит забота о себе для современника, существующего в рамках образовательных институций? В чем конкретно забота о себе созвучна образованию и как это становится видимым? Каковы перспективы единой упряжки заботы о себе и образовательных систем?

Для ответа на поставленные вопросы представляется необходимым, во-первых, определить заботу вообще и заботу о себе в актуальных теоретических координатах; во-вторых, установить возможные точки соприкосновения образования и заботы о себе; в-третьих, выделить ключевую характеристику, маркирующую образованного и заботящегося о себе индивида. Все это позволит увидеть новые грани существующих образовательных практик и форм. Наша гипотеза состоит в том, что забота о себе является фундаментом образования, его подлинной универсалией, а показателем образованного индивида может выступать парресия.

Истоки фундаментального понимания заботы мы обнаруживаем не в отдельных отраслях знания (этика, педагогика, психология), а в философии. В «Бытии и времени» М. Хайдеггер посвящает ей целую главу «Забота как бытие присутствия», она открывается в ужасе и получает следующее определение: «вперед-себя-уже-бытие-в-(мире) как бытие – при (внутримирно встречном сущем)» [11. С. 222]. Тщательно исследуя связи заботы с истиной, страхом, временем, сопротивлением, волеием, совестью и др., Хайдеггер разворачивает масштабную картину бытия заботы, в которой присутствуют как мифологические отсылки, так и строго рациональные конструкции. Забота есть то, чему принадлежит человек, пока он жив, тогда как

после смерти тело возвращается Земле, а дух – Юпитеру – так говорит один из греческих мифов. Онтологически фундаментальная забота обеспечивает целостность и цельность бытия индивида в мире. Принципиальным для Хайдеггера является отождествление заботы о себе и заботы о другом, он специально оговаривает, что не существует никакого преимущества у антропологического принципа [11. С. 223, 358]. Эта позиция является, на наш взгляд, прямым следствием онто-онтологической дифференциации. Забота как бытие присутствия укоренена в онтологическом регистре, и для нее не существует различий. В свою очередь, многочисленные вариации заботы в зависимости от объекта, длительности, конкретности, интенсивности и проч. представлены в регистре онтического. Раскрывая формы и практики феномена заботы, мы можем рассчитывать на понимание фактического существования. Однако это поле исследований во второй половине XX в. принадлежит другим авторам.

Детальное и одновременно грандиозное исследование заботы в форме заботы о себе провел крупнейший французский мыслитель М. Фуко. Данная проблематика тщательно разрабатывается им в трудах «Герменевтика субъекта», «Дискурс и истина», «Использование удовольствий. Забота о себе», в многочисленных интервью. Общим знаменателем, определяющим, что имеет в виду Фуко, когда говорит «забота о себе», можно считать формулу: этическая субстанция, модус подчинения, аскетические практики и телос. Это структура, которая наполняется специфическим содержанием в конкретный исторический период в строго определенных культурных (и политика, и экономика, и искусство) обстоятельствах (см.: [10. С. 144–145]). Отсюда индивид, заботящийся о себе, есть тот, кто, во-первых, выделил в себе некую часть, которая подлежит преобразованию, во-вторых, определил, во имя чего будет осуществляться это преобразование, в итоге признал необходимость самосовершенствования; в-третьих, сформулировал набор ограничений, которым подвергнет себя во имя самосовершенствования; в-четвертых, обосновал закон, порядок, которым регламентирует производимые действия. Безусловно, нарисованный образ – абстракция в том смысле, что никогда и нигде мы не найдем конкретного человека, выполнившего все эти пункты с ясным и четким сознанием ответов, сопротяженных всей жизни. Но это вовсе не означает, что забота не практикуется.

То, чем наполнена структура заботы о себе в конкретный исторический период, Фуко особенно глубоко изучил на материалах античности. Практики заботы, которые вычитываются в античных текстах, неотделимы от дискурса, в котором они производятся. Они доступны нам лишь как «феномены» (то, что, по Хайдеггеру, составляет онтическую проекцию), «...ибо мы не в силах отделить вещь в себе от “дискурса”, в который она для нас заключена» [1. С. 16]. При этом методология, используемая Фуко, не позволила сделать из античной заботы о себе своеобразный музейный экспонат. Интерес к древности, с одной стороны, лишает исследование вынужденного сопряжения с актуальной повесткой дня, с политическими, экономическими и иными конъюнктурными обстоятельствами, а с другой стороны, позволяет выделить такие аспекты, которые могут в новом свете представить как собственно изучаемую эпоху, так и актуальное настоящее.

К таким аспектам, видимым в древности, но и многое говорящим про наше собственное настоящее, относится вопрос о парресии. Фуко понимает под ней практику свободного и ответственного говорения индивида от собственного имени. В работе «Дискурс и истина» парресия открывается как единство четырех составляющих: искренность, прямота (простота, прямодушие), мужество и долг. Фуко пишет: «...парресия представляет собой такую разновидность вербальной деятельности, в рамках которой говорящий устанавливает специфические отношения с истиной посредством искренности, определенные отношения с собственной жизнью – посредством опасности, особые отношения с собой и другими людьми – посредством критики (самокритики и критики других) и специфические отношения с моральным законом – посредством свободы и долга» [9. С. 168]. Отметим, что это не просто перформативное высказывание (в смысле Дж. Сёрля), не простое совпадение слова с делом, обязывающего к делу слова. Но это такая речь, что собирает в себе все названные свойства и при этом не прячется за красивыми фигурами изысканного ораторского мастерства, не приносит политических дивидендов и не апеллирует к юмору или иронии. Это конститутивная и неотменяемая для индивида речь, в которой он самого себя выкристаллизовывает и предьявляет миру одновременно. Пожалуй, лозунгом, девизом парресейной речи будет: «Не могу не сказать». Таким образом, парресийная речь характеризует индивида,

существующего в единстве с миром и одновременно заботящегося о себе.

Образовательные практики античности увязывают заботу о себе и паррессию особым образом. Два величайших диалога Платона позволяют нам это утверждать: «Алкивиад I» и «Апология Сократа». В первом Алкивиад, желая позаботиться о городе и принести пользу его жителям, наталкивается на вопросы Сократа и приходит к выводу о том, что в действительности невозможно позаботиться о чем-либо, не умея заботиться о себе. А последнему необходимо учиться, поскольку от рождения это не дано. В свою очередь, научиться можно только у того, кто искомое практикует и способен передать в форме знания, высказывания. Таким образом, вскрывается фундамент образования – забота о себе и одновременно имплицитное требование, критерий наставничества: совпадение речи и действий, свободно, осознанно и ответственно осуществляемых наставником. В «Апологии» Сократ резюмирует: «...неприлично было бы мне в моем возрасте выступать... с придуманной речью», «человеку... всегда следует... думать... делает ли он дела справедливые или несправедливые», «не рассуждения, а то, что вы цените больше всего – дела» [б. 17с, 28b, 32]. Дальнейшие события показали, что слова и деяния Сократа совпадают между собой и, таким образом, его речь – не просто провокация, ирония, манипуляция, повивальное искусство рождения мысли, но речь, имеющая конститутивное значение для индивида и мира.

Однако паррессия в античности – это не только история Сократа. Фуко показал, что в образовательной сфере дохристианской и раннехристианской эпох можно выделить как минимум три этапа, в которых совершенно различным способом устанавливались связи наставника и ученика, а в них свое место находил и вопрос о паррессии. Классическая Греция обучала своих достойных граждан исходя из того, что наставник должен был хорошо знать как семью, так и самого ученика, быть с ними в личных долговременных и прочных отношениях. Практика паррессии, реализуемая наставником, удостоверялась опытом семьи. В более поздний период выбор наставника осуществлялся уже в связи со знанием и личным отношением к ученику. Подтверждения этому мы найдем в размышлениях Марка Аврелия и письмах Сенеки. Частота и пунктуальность этих писем, описывающих практику ежедневных действий, служит маркером совпа-

дения слов и деяний, их простоты, искренности, постоянства. В эпоху Августина ситуация вновь меняется. Считалось, что если наставнику не будет известен биографический пласт, если не будет сформированного личного отношения к ученику, то эффект обучения будет значительно лучше. Как же в таком случае произвести выбор наставника, к кому идти и чему учиться? Ответом на этот вопрос и служила парресия. Ученику при поиске своего наставника следует остановиться на том, у кого слова и дела совпадают и кому неведом корыстный мотив. Для этого стоит некоторое время понаблюдать за наставником, прийти к нему на «пробное занятие» [8. С. 401–447]. Таким образом, видим, что забота о себе и парресия являются константами образовательной ситуации, тогда как критерии наставничества, позиция ученика в определении своей образовательной перспективы – динамические характеристики.

Тот, чья речь парресийна, характеризуется тем, что его бытие целостно, гармонично. В его активности совпадают цель и средство, и точкой этого единства является он сам. Иными словами, целью его действий является он сам, образованный как новое, не бывшее, его новая самость, а средствами для достижения такой цели выступают не внешние ресурсы, не ученики, финансы, звания и должности, а актуальное состояние его самого, его самость в настоящем. Отметим, что в понятии «самость» не разделяются телесная и духовная субстанции, материальное и идеальное, внешнее и внутреннее, а индивид берется в целостности и цельности самого себя. При этом парресия не только показывает, объявляет, выявляет индивидуальность, но и в момент говорения она преобразует того, кто, высказываясь, действует. Таким образом, парресийная речь ситуативна, свершается в обстоятельствах «now & here» и вместе с тем как бы пробрасывает существование говорящего в будущее, преодолевает границы времени. В этом отношении образование как институт, ориентированный на одновременное поддержание настоящего и открытие, созидание будущего, звучит в унисон с парресией.

Затронем вопрос о содержании образования. Обучение предметным навыкам, умениям обращаться с чем-либо (повар, лекарь, кормчий, сапожник, кузнец, ткач – ремесленники) существенно отличается от обучения знаниям в сфере управления собой и другими в военной, политической или поэтической областях. Навыки передаются и закрепляются через многократный повтор, их обретение кон-

тролируемо. Результатом становится социальная состоятельность, способность обеспечить собственное существование, прикладной эффект. Знания в сфере теории и творчества не гарантируют социальной эффективности, не требуют бесконечного повторения, вовлекают в процесс образования самого индивида целю и целостно, а не отдельные его стороны или способности, обретение знаний маркируется изменением речи и образа жизни индивида, изменением его экзистенциального состояния. И в том и в другом подходе к обучению индивид заботится о своем настоящем и будущем, однако в первом случае индивид подчиняет свое существование наличному миру и накопленным в нем знаниям, навыкам, а во втором – открывает и созидает мир одновременно с самим собой.

Еще одной существенной характеристикой образования является длительность. Образование по типу ремесленного имеет временные ограничения, начало и финал, наглядный, фиксируемый, всеми признаваемый итог процесса – хорошие башмаки, красивая речь, вкусная еда и проч. В образовании как заботе о себе и мире вряд ли можно вести речь о наглядных предметных результатах. Иначе выглядит и аспект длительности. Имеется точка начала, запуска, отсчета (как разговор Алкивиада и Сократа или как проповедь Амвросия Медиоланского для Аврелия Августина), но окончание обучения перестает иметь значение. Становится очевидно, что научиться однажды и навсегда тому, кто ты есть сам, научиться заботиться о себе и впоследствии заботиться о городе или о чем-то еще, невозможно. Образование себя – это процесс, который совпадает по длительности с осознанным, осмысленным существованием индивида и оказывается, что обучаться заботе о мире и о себе одновременно означает практиковать заботу о себе, и эти процессы сопряжены с жизнью.

Итак, к IV–V вв. забота о себе была фундаментом образования. Методологией служил личный пример незаинтересованного учителя, чья речь и поведение могли быть охарактеризованы как парресия. Выбор наставника осуществлялся самим учеником на основании того, что поведение учителя содержало в себе признаки парресии. Длительность обучения заботе о себе совпадала с длительностью жизни индивида и могла принимать дистанционные формы (письма). Это позволяло обучающемуся обретать и поддерживать цельность и целостность собственного существования в единстве с

миром. Соответственно прикладные практические навыки в обучении играли второстепенную роль.

Картина образования, выстроенная на понятиях заботы о себе и парресии, позволяет увидеть новые грани и аспекты современных образовательных практик в стенах университета. Само название «университет» отсылает к поиску фундаментальных основ, к поиску универсалий. Конкретные практически значимые прикладные навыки, знания и умения могут стать основой университетских программ, но изменения в современной технологически высокоразвитой глобальной цивилизации делают их устаревшими уже в процессе трансляции и закрепления, т.е. собственно в процессе обучения. Тогда учить, по всей видимости, стоит универсальным, фундаментальным «словам и вещам» и способам связи между ними. Трансляция информации, занимающая существенную долю современного образовательного процесса, также устаревает с цифровой скоростью. Рост объема информации, удваивающегося в мире каждые два года, не позволяет даже надеяться на то, что за ним возможно успеть. Обработка информации, ее аналитика становятся делом машин, с которыми они справляются гораздо точнее людей. Потому транслировать факты и пытаться полностью освоить их объем выглядит абсурдной задачей. Следовательно, опираться на информационную компоненту процесса обучения как на фундамент не представляется эффективным подходом. В итоге вопрос о содержании обучения может быть ориентирован на необходимость формирования человеческого в человеке, т.е. на твердую установку придания человеческого измерения окружающему миру, социальным связям, технологическим прорывам, экономическим показателям и проч. Техника во всех ее проявлениях требует человека. Экзистенциальная вовлеченность и включенность индивида в мир, какой бы ни была сфера его практической деятельности, может стать предметом образования. Как пишет В.А. Конев, «...результатом образовательного действия должен быть не факт сознания (знания и т.п.), а экзистенциальное состояние обучающегося» [4. С. 223]. Безусловно, оценки и зачеты по этому предмету поставить невозможно, но только с этой установкой из стен университета будут выходить не специалисты в области «статистики лёгонькой промышленности», а целостные и цельные личности. Те, в чьей биографии совпадают слово и дело, те, чья речь имеет перформативную силу для самого говорящего и для мира, те,

кто, заботясь о себе, расширяет «себя» до масштабов дела, до мира в целом и могут по праву быть названы образованными и образующими мир. Тип отношения такого индивида с миром – личностное участие, вовлеченность, со-участие, творческое, созидательное, конструктивное бытие, радикально расходящееся с функционированием по инструкции технологического типа [3].

Ограничивать процесс обучения временем, проведенным в университетских стенах, также не представляется логичным, поскольку динамика технического прогресса требует постоянного обучения и переобучения. Отсюда тенденция последних лет – long – life learning – не просто модное веяние, а с необходимостью является условием личностного существования. При этом краткосрочно можно обучать отдельным практически значимым навыкам, но фундаментом, мотивом, ведущим к образованию, для индивида может и должен оставаться он сам, новый, еще не бывший. А из палитры многообразных отдельных навыков, которым он обучается, возникнет удивительно яркая, индивидуальная, неповторимая, авторская картина личностного существования.

Выбор образовательного направления, специальности, профиля является проблемой большинства участников образовательного поля. Университеты ищут наиболее перспективные специальности, абитуриенты гадают о том, какие из них одновременно обещают успех на рынке труда и не противоречат их личностным интересам, багажу способностей, уже полученным навыкам, семейным приоритетам. Попытка «приземлить» этот выбор на рейтинги или объем затрачиваемых средств наталкивается на удивительные примеры биографий самых профессионально успешных людей нашего времени. Те, кому удается создать принципиально новое в динамичном настоящем, отличаются не наличием диплома и не избранной из номенклатуры специальностью, но их отличия – это постоянная готовность учиться, слушать и слышать себя, забота о себе, сопряженная жизни, и неотменимое свободное и ответственное говорение. Отсюда мы вновь имеем аргументы к тому, чтобы образование не замыкалось на технических аспектах и предметных компетенциях, но имело выход за пределы актуального момента, вбирая его в себя целиком.

Вопрос о связи наставника и ученика, или профессора и студента, – пожалуй, самая сложная часть рисуемых перспектив. Сущест-

вующая система образования, с одной стороны, настаивает на индивидуальном подходе к процессу обучения, декларирует возможность построения индивидуальной образовательной траектории. С другой стороны, очевиден процесс максимальной бюрократизации каждого акта взаимодействия преподавателя и обучающегося, предъявляется требование тотальной унификации систем оценивания и контроля. Конфликт между этими обстоятельствами не создает «позитивного напряжения», а приводит к коллапсу образовательной деятельности. Горизонтами выхода из этой непростой истории настоящего видится обращение к индивидуальности. В обучении творческим специальностям выборы наставника и студента взаимны. Здесь очевидны и экзистенциальная составляющая, и забота о себе, и парресия, и свобода с обеих сторон. И если не только квалификацию «артист театра», но всякую профессию рассматривать как то, что требует экзистенциальной вовлеченности, творческого подхода, минимизации функционирования механического типа, то, возможно, опыт творческих профессий перестанет быть маргинальной сферой избранных? Безусловно, что при таком построении процесса обучения «дорожные карты», соотношение числа преподавателей и студентов и прочие бюрократические маркеры придется пересматривать, более того, от многих придется отказаться. Постоянное обновление – родовая черта института образования.

Итак, философский абрис заботы позволяет утверждать ее непреходящее значение в бытии. Феномен заботы как заботы о себе предстает универсалией, фундаментом для институтов образования и в античности, и в современности. Именно она является поводом, ведущим индивида в систему образования в поиске прикладного и теоретического знания. В процессе образования индивид расширяет понимание «себя» до границ мира, и, таким образом, он, во-первых, оказывается экзистенциально вовлеченным в мир. Во-вторых, его отношения с миром носят деятельно-конструктивный характер. В-третьих, маркером образованного индивида выступает парресия, прибегая к которой, «говорящий использует свою свободу и предпочитает искренность убедительности, истину – лжи или молчанию, угрозу смерти – жизни и безопасности, критику – лести, а моральный долг – эгоизму и нравственному безразличию» [9. С. 168]. Образование индивида, способного к парресии, не представимо без

наставника, чья профессиональная компетентность должна с необходимостью дополняться этой способностью.

Экспансия квалиметрических индексов, цифровых коммуникаций, дистанционных форм связи преподавателей и студентов, виртуальных практик, бюрократических конструкций – все это оттесняет на дальний план фундаментальные константы образования. Однако вдумчивое, внимательное размышление об основах образования, аналитика античных практик, критика современного состояния образовательной системы позволяют увидеть потенциал необходимых изменений и дают основания для оптимизма.

Литература

1. Вен П. Фуко Его мысль и личность / пер. с фр. А.В. Шестакова. СПб.: Владимир Даль, 2013. 195 с.
2. Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М., 2009.
3. Конев В.А. Социальная философия. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.
4. Конев В.А. Заметки о методологии современного образования // Смыслы культуры: сб. ст. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. С. 222–226.
5. Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике / науч. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014. 180 с.
6. Платон. Апология Сократа. М.: Мысль, 1999.
7. Фаго-Ларжо А. Философия как образ жизни. Памяти Пьера Адо // Вопросы философии. 2016. № 9.
8. Фуко Ф. Герменевтика субъекта. СПб.: Наука, 2007. 672 с.
9. Фуко Ф. Дискурс и истина // Логос. 2008. № 2. С. 159–262.
10. Фуко Ф. О генеалогии себя: обзор текущей работы // Логос. 2008. № 2. С. 135–159.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
12. Хоружий С.С. Античная забота о себе и практика исихазма: компаративный анализ (заметки на полях «Герменевтики субъекта» Фуко) // Вопросы философии. 2016. № 8.

УДК 165
ББК 88.3

«ЗАБОТА О СЕБЕ»: СОЦИОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕНЕАЛОГИИ СУБЪЕКТИВНОСТИ

И.Н. Круглова

*Юридический институт Красноярского государственного
аграрного университета, г. Красноярск*

Делается акцент на исследовании механизма воспроизводства социально-культурного опыта. Используя концепцию «фундаментальной антропологии» Р. Жирара, внимание сосредоточено на проблеме жертвенности как условия и границе преобразования субъекта в его исторической динамике. В связи с этим динамика смыслов культуры прочитывается как переход от «техник подчинения», в центре которых практики солидарности сообщества, в единое целое, к «заботе о себе» как практикам переопределения, позволяющим индивидам самим осуществлять процедуры, фиксирующие, сохраняющие и изменяющие их идентичность. Переход к историческому сознанию «осевых» эпох и цивилизаций представляется константным антропологическим механизмом, способным проявлять «человечность» человеческой природы в становлении субъективности.

Ключевые слова: «техники подчинения», «забота о себе», жертвенность, антропология, социогенезис.

К понятию «заботы о себе» М. Фуко обратился в позднем периоде своего творчества, сформулировав его в курсе лекций, прочитанном в Коллеж де Франс в 1981–1982 гг. Поиск оснований для генеалогии субъективности новоевропейского субъекта привели французского мыслителя к необходимости определения духовных практик, способствовавших поискам человека такого опыта, который бы позволял производить в нем самом изменения, обеспечивающие доступ к различению того, что истинно, и того, что ложно (см.: [7. С. 13–32]). Это и есть, согласно Фуко, «духовность» – все то, что соответствует поискам и действиям, посредством которых субъект получает доступ к истине. Развивая заданную интенцию толкования культуры и, в частности, античной философии, П. Адо, вслед за Фуко, формулирует понятие «конверсия» как одну из существенных сторон развития европейского сознания, обнаруживающую себя в виде постоянно возобновляемых усилий для совершенствования

техник и приемов, предназначенных для преобразования человеческой реальности – либо приводящих ее к первоначальной сущности, либо радикально ее изменяющих (см.: [1. С. 197–213]).

Собственно, самоопределение философии началось как раз с того момента, когда софисты и Сократ увидели ее предназначение, прежде всего, в обучении благу – в непрестанном делании себя мудрым. Платон, в свою очередь, в одном из программных своих произведений – «Пире» – тщательно изучает эту проблему: нисходящего и восходящего движения души – устремления, которое «все люди зовут Эротом». Платон показывает, что без Эрота дискурс знания вообще не сможет состояться; именно эта ситуация *созревания к знанию* интересует в первую очередь Сократа, когда он настаивает на необходимости познания внутреннего мира. Эрот – не просто творящая энергема бытия; Эрот – демоническая сила, являющая себя в двух ипостасях: как принцип внутренней связи космоса, дарящий всему существу способность к совместному существованию, и, кроме того, это – возможность индивидуального претворения, превращения разумного существа, открывающего в себе *нечто божественное* – способность и желание изменять себя, рождать себя заново (см.: [5. С. 22]).

П. Адо, анализируя «Пир», раскрывает тождественность фигур Эрота и Сократа, поддерживая мнение, согласно которому Платон в персонаже Сократа осознанно зафиксировал великий *daimon* Эрота (см.: [2. С. 87–127]). Как известно, демон Эрота не определяется и не классифицируется; он, как и Сократ, *atoros*: ни бог, ни человек, ни красив, ни уродлив, ни мудр, ни безумен, ни хорош, ни плох. Он – *желание божественного*. Как и Сократ, Эрот есть лишь *призыв к существованию*, открывающаяся возможность, воплощение ностальгии: «Эрот, так же как и Сократ-ироник, ничему не обучает, ибо он невежествен: он не делает более ученым, он делает другим. Он тоже майевтик. Он помогает душам породить самих себя» [Там же. С. 114].

Эрот не есть ни мудрость, ни красота в себе; это – добродетель, *открывающая дорогу* к необычному благу и необычной красоте, трансцендирующая все земные блага и все земные красоты. Но точно так же Эрот может вести и к пагубному, превращаясь в нисходящее движение души, оставаясь в пределах чувственного низменного знания. Как и Сократ, Эрот – существо двусмысленное, двуличное, скользящее неопределенное: ни хорошее, ни плохое; и

только *нравственное движение души* способно придать ему облик. Дидактический смысл эротических философем у Платона заключен в том, что человеку невозможно уклониться от встречи с иррациональной и неотделимой от существования стихии – невозможно отворачиваться от встречи с демоническим, от опасной игры с Эротом.

Одним из аспектов платоновского «*механизма по производству трансценденции*», на который исследователи, как правило, не обращают должного внимания, является сократовская отсылка к *ритуальным предписаниям правильного общения с богами*. А что есть в данном контексте ритуал как не наиболее эффективное средство овладения культурными смыслами? Другими словами, Платон обращает наше внимание на социокультурные основания душевных преобразований, подчеркивая, что без адекватного распознавания социальной ситуации, программирующей поведение людей на уровне их отношения к манифестируемым в сообществе смыслам, нет восходящей динамики души. Другими словами, взаимодействие субъекта и его ритуально формирующегося топоса в культуре, посредством которого происходит становление человека в мире, ставит нас перед необходимостью прояснения *социогенетических аспектов генеалогии субъективности*, а именно перед вопросом: *где истоки человеческой способности к конверсии как практике преобразования себя?* В результате каких процессов запускаются механизмы, позволяющие индивидам самим осуществлять процедуры, фиксирующие, сохраняющие и изменяющие их идентичность в обществе?

У человека как «общественного животного» имеются врожденные программы «общественного поведения», и прежде всего программы, обеспечивающие инстинктивное объединение, которые дают такого рода биологическим сообществам устойчивость и воспроизводимость. Однако, в отличие от животных, единение и самоорганизация человеческих сообществ происходит в результате наложения на биологические формы общественности новых принципов организации, новых отношений между членами сообществ. Как указывает томский исследователь В.В. Чешев, на этот процесс повлияло два основных фактора: во-первых, «развитие предметно-деятельных операций, их трансляция и использование для реализации жизненных функций» [8. С. 50] и, во-вторых, «специфический механизм воспроизводства социально-культурного опыта во всех его проявлениях» [Там же], связанный прежде всего с рождением знаково-

символических средств, несущих смыслы и значения для человека. Нас интересует прояснение природы этого «механизма», на социогенетическом уровне запускающего возможность «практики себя».

В этом плане обратим внимание на одно из обстоятельств, по мнению М. Фуко, неизменно сопровождающих усвоение человеком культурных ценностей. Особенностью доступа к истине является, по выражению Фуко, «цена», которую субъект должен заплатить в качестве риска своего существования, потому что истина «стоит того»; и только так – через «уплату долга» этой истине (Анаксимандр) – последняя производит эффект «обратного действия» на человека. Другими словами, доступ к истине сопряжен со способностью человека к жертве. Чем жертвует человек? А в контексте проблемы социогенезиса: откуда у человека способность к жертве, чем обусловлены жертвенные механизмы? Этнология и психоанализ, структурализм и культурная антропология – все, по-своему решая и отвечая на один и тот же вопрос: что позволяет человеческому сообществу не устаревать и не саморазрушаться, так или иначе, подходят к проблеме жертвенности как *условию и границе преобразования субъекта* в его исторической динамике.

Одна из современных антропологических теорий – теория Р. Жирара [4] – объясняет природу жертвенного акта как организующее пространство исторической трансценденции – пространство *сакральных преобразований*, в которые втянут человек, чтобы состоялся его опыт как существа «человеческого».

Как известно, принцип разысканий Жирара – поиск не мифического, но *реального первособытия* в качестве исхода и принципа динамики исторического времени, оставившего неизгладимый след в сознании человека, своеобразную «память» о котором наследуют и хранят не только религия, но и все прочие формы культуры. Таким начальным событием истории, по мнению Жирара, является убийство одного мифического существа другим мифическим существом, о чем в том числе свидетельствует и библейская история об Авеле и Каине.

Мифологическое мышление постоянно возвращается к тому, что произошло впервые, в момент учреждения – к началу как творческому акту, наиболее ярко свидетельствующему о том, что убийство сыграло решающую роль в истории мира. Под «моментом учреждения» понимается некое спонтанное действие, неожиданно приведшее к эффективному результату; ритуал же – способ повторения по-

добных действий так, чтобы их следствия, однажды принесшие «хорошие плоды», возобновились. Изначальное убийство, встроенное впоследствии в природу жертвоприношения, лежит в основе учреждения ритуала, а значит, и всего культурного строя, ведь именно от умерщвленного божества или принесенного в жертву мифического предка исходят институции и конституции различных ритуальных этосов – обычаи и обряды, мистерии и инициации, брачные правила и практики погребения, ограничения и табу – все то, что сообщило и придало человеческому роду «человечность».

В основе любого мифа, по Жирару, лежит «жертвенная система», или «жертвенный кризис», а жертвоприношение является лишь способом преодоления жертвенного кризиса, социальная функция которого связана с коллективным «переносом» и *перераспределением сил*, осуществляемым за счет «жертвы», и инициированными внутренними напряжениями, обидами, соперничеством, т.е. всеми очагами взаимной агрессии внутри коллектива. У жертвоприношения тогда выявляется вполне реальная и значимая роль: ритуал защищает не индивида, а сразу *весь коллектив от собственного насилия*: направляет коллектив против «жертвы», им самим «отчужденной», в результате чего и восстанавливает исходную гармонию и укрепляет социальное единство.

Жертвоприношение как социальный институт в архаических обществах выполняет в таком контексте катарсическую роль, преобразуя беспорядок в порядок, восстанавливая единство группы при помощи ритуальной реконструкции системы культурной иерархии. Жертвенный кризис означает утрату этой функции и, прежде всего, утрату культурных различий.

Выход из состояния жертвенного кризиса Жирар обнаруживает в механизме «жертвы отпущения». Кто-то должен стать виновником насилия и беспорядка, и в то же время – спасителем от разразившихся бедствий, – «герой» (например, Эдип), остается *виновником*, пока живет и действует внутри общины, и становится *искупителем*, как только оказывается устраненным из нее, причем всегда посредством насилия. Именно в этом механизме Жирар видит структурирующую силу мифологии: герой притягивает к себе насилие, поразившее всю общину, – насилие пагубное и угрожающее, которое, в свою очередь, смерть героя или его триумф преобразят в порядок и безопасность. Механизм «жертвы отпущения» – это принцип едино-

душного насилия, приносящий согласие и социальное единство через изгнание одного члена общины. Жиран настаивает: поскольку любое сообщество (не только архаическое) построено на механизмах, *объединяющих людей в единое целое*, постольку сохранение и возобновление эффектов работы данного механизма в той или иной степени прослеживаются во всех общественных состояниях, включая современные.

Что в итоге дает нам эта теория в отношении практики «заботы о себе»? На наш взгляд, она превосходно объясняет социогенетические основания того, что мы привыкли воспринимать как исключительно «личную», собственную данность человека. А между тем первая культурная, т.е. *негенетическая*, форма деятельности человека (Жиран все время подчеркивает: в природе нет жертвенных актов) дает начало социогенезу, рождающему культурные ценности, которые начинают программировать поведение человека. Суть этого программирования в воспроизводстве практик солидарности («техник подчинения», в терминологии Фуко), порождающих в конечном счете то, что мы называем духовными ценностями [8].

Здесь-то и обозначилось наиболее проблемное место в проблеме генеалогии субъективности, побудившее, к примеру, М. Фуко сменить ориентиры исследовательской деятельности. Как и многие другие, первоначально Фуко рассматривает вопрос о производстве субъекта «*практическим образом*», т.е. отправляясь от изучения истории культурных институтов, которые превратили автономного субъекта в «объект подчинения» при помощи различных социальных технологий. Но отсюда невозможно было понять, насколько схемы поведения были определены самим субъектом и каким образом они в его глазах обретали ценность в качестве культурного предписания? В итоге Фуко приходит к неизбежности введения в теоретическое поле исследования субъекта, помимо «техник подчинения», «*техники себя*», которые позволяют индивидам самим осуществлять процедуры, фиксирующие, сохраняющие и изменяющие их идентичность. Но введение понятия «заботы о себе» ни в коем случае не означает возвращение к просветительской концепции автономного самодостаточного индивида. В контексте антропологии «техники подчинения» – это признак филогенетический, характеристика жизни сообщества в результате социокультурогенеза; «техники себя» – это индивидуальная жизнь особи, признак онтогенетиче-

ский как способность интериоризировать смыслы и значения, обусловленная социогенезом: субъект всегда *пред-находит* себя в качестве результата техник подчинения. Осознание техник подчинения превращает субъекта в заботящегося о себе. В этом и состоит основная коллизия генеалогии субъективности: то, о чем *может сказать* субъективность, то, с чего берется отсчет его истории – уже является драмой; осознание себя начинается как пере-определение себя.

Динамика смыслов культуры, как правило, сопровождается болезненным процессом высвобождения себя от коллективных механизмов поведения. Примером анализа таких процессов переопределения может послужить все та же теория Жирара, настаивающая на том, что *сокрытие* механизма жертвы, безусловно, становится залогом развития культуры – от начал антропогенеза через ритуал – к формированию мифосознания. Однако переход к историческому сознанию «осевых» эпох и цивилизаций базируется на *разоблачении* механизма насилия и его коллективно-бессознательной природы. Если изначально ритуал дистанцирует и хранит сообщество от насилия, продуцируя человеческие институты, то следующим шагом в развитии истории становится раскрытие самого ритуала и жертвенных механизмов. Человек к ним возвращается, но уже рефлектируя над собственными основаниями и создавая социальные технологии отказа от миметического соперничества посредством табуирования своих желаний перед лицом Бога или же «другого» человека.

Р. Жирар отыскивает в истории культуры памятники-тексты, раскрывающие и подтверждающие механизм «жертвы отпущения»: это, прежде всего, ветхозаветные книги (псалмы, кн. Иова, кн. Пророка Ионы и др.); но самым важным текстом являются Евангелия. Здесь, считает Жирар, произошло окончательное разоблачение природы механизма замещения вследствие того, что вопреки мифологической традиции «жертве» дают право голоса, в результате чего наши симпатии оказываются на её стороне, а обнажение нрава эпохи требует объяснения.

С момента истории распятия Христа, продолжает рассуждать Жирар, у человечества нет традиционных средств разрешения миметического кризиса, потому что принципиальная невинность жертвы станет очевидной. Агнец Божий выражает собой идею замещения одной жертвой всех остальных и выражает невинность этой жертвы, несправедливость ее осуждения, беспричинную ненависть

толпы к ней. Но поскольку тайна механизма замещения разглашена и произвольность, и несправедливость истребления жертвы раскрыты, постольку учредительное насилие начинает терять эффекты своей работы. Бог «жертв», претерпевая насилие, берет на себя роль «жертвы», и смерть Иисуса становится залогом его победы, лишая человека «жертвенной защиты» и поручая его собственной совести (см.: [3. С. 188–189]).

Возвращаясь к нашей теме, можно сказать: социогенетические механизмы воспроизводства общества связаны с техниками подчинения как практиками солидарности, которые включают в себя способы овладения человеком смысловыми структурами, включающими жизнь индивида в жизнь сообщества. Особенность этих механизмов заключается в том, что они представляют собой жертвенные практики, выполняющие функции нейтрализации коллективного насилия, сублимируя их в культурные ценности. Приведение культурных смыслов в рациональную систему, с чем сопряжены становление субъективности и выход к историческому сознанию, требует перехода от практик подчинения к практикам себя: от ритуально формирующегося топоса человека в культуре к обретению опыта истины как личного опыта человека, как опыта его веры в символические значения эпохи. Техники себя – это формы интериоризации техник подчинения, и в этом отношении они всегда начинаются с главного антропологического вопроса: что есть человек и что в нем собственно человеческое? В таком контексте забота о себе, безусловно, является одним из древнейших способов образовательной практики истории человека в культуре.

Остается добавить последний штрих к нашему размышлению: методологический аспект, который можно было бы обнаружить при соотнесении заботы о себе как технологии «конструирования человеком самого себя» [6. С. 139] с вопросом о специфике современного гуманитарного образования.

В процессе педагогического «водительства» («педагос» с гр. – тот, кто ведет юношу за руку), особенно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, важно показывать не истину в качестве некой максимы, заданного тезиса, а ее *смещение* в рамках определенного учения, эпохи, конкретного мыслителя и т.п. В действие социального и культурного самовоспроизводства генетически заложена жертвенная динамика, выявление которой и определенное к

ней дистанцирование создают благоприятную почву для «образования себя», для поиска истины как своего вопроса. Видимо, таков был Сократ как «проектировщик индивидуальности»; таковы и диалоги Платона, главным героем которых он выступает.

Особенность платоновских диалогов в том и состоит, что даже весьма отвлеченные вопросы и абстрактные рассуждения подаются как драматические представления-переживания, овладение которыми сродни испытаниям – сюжету со своими персонажами, зачином, коллизиями и развязкой, после прохождения которых испытываешь по крайней мере интеллектуальное прозрение. Одним из секретов такого катарсиса является *эффект драматизации* в педагогическом наставлении, когда опыт истины становится действенным при истолковании исходных влечений индивидуального «Я» как результата технологий подчинения и уяснения форм их сублимирования в культуре. Готовые, заданные смыслы – это всегда определенные правила подчинения, и в этом нет ничего плохого; преобразовательная работа ума начинается с вопроса: нужны ли мне эти правила, верю ли я в них и готов ли я взвешенно отвечать за них?

Литература

1. *Адо П.* Конверсия // Адо П. Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. при участии В.А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005.
2. *Адо П.* Сократ // Адо П. Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. при участии В.А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005.
3. *Жиран Р.* Козел отпущения / пер. с фр. Г. Дашевского; предисл. А. Эткинда. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2010.
4. *Жиран Р.* Насилие и сакральное / пер. с фр. Г. Дашевского. М.: Новое литературное обозрение, 2000.
5. *Круглова И.Н.* Регрессивная аналитика символа судьбы в контексте генезиса культуры (опыт культурной герменевтики) // Круглов В.Л., Круглова И.Н. Культы судьбы и судьбы культуры (опыт герменевтико-антропологического прочтения). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. С. 6–99.
6. *Петрова Г.И.* «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2 (6). С. 136–143.
7. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007.
8. *Чешев В.В.* Введение в культурно-деятельностную антропологию / В.В. Чешев. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2010.

УДК 253
ББК 87.53

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАСТЫРСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЗАБОТЕ О СЕБЕ И ПАСТВЕ

Е.М. Морозов

Томская духовная семинария, г. Томск

Рассматривается христианское учение о пастырском служении в аспектах духовного просвещения и душепопечения. Автор приходит к выводу, что присущая священнику роль духовного наставника является фактором интеллектуального и нравственного развития его личности, побуждает проявлять заботу о духовном состоянии мирян. В процессе анализа текстов богословских трактатов «золотого века» христианской письменности были выявлены этическая и моральная стороны пастырской идентичности.

Ключевые слова: *пастырь, паства, забота, наставничество.*

Современное общество смотрит на священника через призму стереотипов массового сознания, которые наделяют пастыря ролью духовного наставника. В связи с этим к духовенству как группе профессиональных служителей Церкви предъявляются строгие этические и моральные требования, он должен быть духовно-нравственным примером для прихожан, к которым обращена его проповедь. С использованием трудов христианских богословов первых веков нашей эры попытаемся выявить религиозное обоснование таких направлений деятельности Церкви, как забота о людях и повышение педагогической компетентности священнослужителей. Книги Ветхого Завета приписывают духовенству социальные статусы учителя (обучение религии), наставничества (религиозное воспитание) и врачевания (исправление нравственных недостатков). Христианские писатели ссылаются на библейские описания как на исторические памятники и уроки, характеризуют религиозных лидеров с этической точки зрения. Идентичность новозаветного пастырства рассматривается в том же ключе, но с учетом христианского мировоззрения, ключевыми ценностями которого являются альтруизм и самопожертвование во имя спасения ближних [12. Т. 9. С. 37].

Одной из особенностей учения о пастырстве в христианской патристике является разделение способности священника проводить богослужение и принимать исповедь. И то и другое в православной педагогике является средством духовного воспитания личности, но исповедь больше относится к сфере так называемого пастырского «душепопечения» как **педагогического процесса**, в котором религиозный опыт передается от наставника к ученику и развивает духовные качества личности. С точки зрения христианской патристики процесс духовного воспитания в целом не ограничивается участием мирян в богослужении как экзистенциальном процессе откровения и постижения духовных истин. В широком смысле под душепопечением понимается всесторонняя забота священника о своей пастве, ожидаемым результатом которой становится достижение главной цели христианской жизни – спасение души. Община (паства) и священник выступают в качестве ключевых субъектов педагогического процесса, но личные интересы пастыря подчиняются духовным потребностям мирян. «Поверьте мне, – говорил архиепископ Константинопольский Иоанн Златоуст, – я забываю о собственном спасении, забываясь о вашем, и не имею времени оплакивать свои грехи» [4. С. 257–258].

В обязанности священника входит обучение мирян основам христианства, изложенным в новозаветных книгах Священного Писания и богословских трудах. Чаще всего это происходит посредством устного повествования. Святитель Иоанн Златоуст подчеркивал исключительное значение иерархии в просветительной работе: «...прочие качества можно находить и в подчиненных, как-то: непорочность, воспитание детей в послушании, страннолюбие, справедливость, благочестие; но епископа и пресвитера особенно отличает то, чтоб он оглашал народ учением» [16. С. 414]. Сведения об активной катехизаторской работе священников встречаются в трудах не только ранних, так и поздних Отцов Церкви, ярким представителем последних является крупный византийский писатель Феофилакт Болгарский [Там же].

Традиционным способом трансляции религиозных истин в церковной общине служит проповедь, которую мы рассматриваем в качестве одного из элементов духовно-просветительской деятельности священнослужителя. Традиция первых веков сочетать проповедь с богослужением повлияла на каноническое закрепление в чине ли-

тургии толкования священных текстов. Характер пастырской проповеди, в зависимости от потребности паствы, может быть обличительным (порицание греховных действий) или увещательным (призыв к христианскому благочестию).

Красноречие – важнейшая компетенция проповедника [5. Т. 1. С. 458], в ней заложена способность ясно, образно и лаконично излагать свои мысли, правильно структурировать текст, соизмерять тематику с запросами аудитории, выбирать интонацию речи, «ибо что пользы, если речь истинна, но не кратка – утомляет же слушателей; или кратка, но не ясна, или ясна, но произносится некстати?» [13. С. 228].

Если говорить о факторах компетентности проповедника, то ключевым, по общему мнению просвещенных деятелей Церкви, является образование. В христианской патристике встречаются ясные указания на необходимость изучения Священного Писания и гуманитарных наук, преимущественно философии и риторики. За счет использования светских методик в церковном обучении происходит интеллектуальный рост священника, расширяется его умственный кругозор, мысль приобретает системный характер, взгляд на социально-культурные процессы становится более адекватным. Качественное обучение клириков – фактор положительной презентации Церкви в светском обществе [10. С. 55].

Лучшими примерами совмещения в личности священнослужителя церковной и светской эрудиции принято считать таких видных церковных деятелей, как Иоанн Златоуст, Григорий Богослов и Василий Великий, в богословских трудах которых содержатся крайне негативные оценки малообразованного духовенства [11. С. 472]. В отношении церковных руководителей Иоанн Златоуст писал следующее: «Важно и много содействует благоустроению Церкви и великую приносит пользу, когда предстоятели ее – люди ученые, а когда этого нет, то в Церквях многое погибает» [4. С. 222].

Ролью религиозного учителя пастырство не ограничивается, поскольку знания воспринимаются в христианстве как один из ресурсов духовного роста, предполагающего духовное исцеление человеческой природы. Священник выступает связующим звеном между Творцом и страждущим, использует ранее полученные знания и опыт для врачевания душевных пороков людей. О пастырском призвании в части «попечения о душах и посредничества между Богом

и человеком» [3. С. 202] указывал святитель Григорий Богослов. Не случайно в дискурсе современного православного академического богословия, воспринявшего идеи христианской патристики, применительно к пастырскому служению используются такие термины, как посредничество и возрождение [15. С. 70].

В книгах христианских авторов IV–V вв. содержатся указания на такие составляющие пастырской компетентности, как знание правил духовного врачевания и способность их применять в индивидуальном порядке. Наиболее характерные формулировки: «не всем пригодны одни и те же пособия», «не все излечиваются одним и тем же» [13. С. 55–56, 446]. Кроме этого, пастырю необходимо владеть различными приемами психоэмоционального воздействия, среди них личный пример, совет, увещание, наказание [Там же. С. 55–57, 283–284]. Нужно иметь в виду, что навык духовного врачевания священник приобретает не посредством формального вступления в клир, а в процессе персональной аскезы, направленной на искоренение душевных пороков и греховных привязанностей. Известный христианский подвижник Симеон Новый Богослов говорил, что «ни монахам по одежде, ни рукоположенным и включенным в степень священства, ни почтенным достоинством архиерейства, патриархам... только из-за рукоположения и за его ценность не дается от Бога оставлять грехи, ...но только тем, кто среди священников и архиереев и монахов может быть сопричислен к лику учеников Христовых за чистоту» [6. С. 152]. Из этой духовно-нравственной парадигмы вытекают рекомендации к самим пастырям не посещать увеселительные заведения, избегать общества безнравственных людей, поскольку такое проведение досуга «расстраивает гармонию в правильном образе жизни и добрых делах» [1. С. 35]. В тексте священнической присяги содержится указание на обязанность священника «своим добрым примером руководствовать других к благочестию» [14].

Большое внимание в богословских трактатах, посвященных пастырству, уделяется духовной проблематике молодежи, в них встречаются ссылки на указание апостола Павла о потребности раннего становления христианской личности [2. С. 1306–1307]. В период юной жизни человек не обременен необходимостью решать вопросы, связанные с карьерным ростом и бытовыми проблемами, поэтому проявляет особую склонность к духовной рефлексии, что и должно быть использовано священником в целях религиозного вос-

питания личности. В христианской патристике содержится ряд идей, связанных с темой пастырской заботы о подрастающем поколении:

- священник – учитель духовной жизни [5. Т. 1. С. 479];
- стремление к достижению святости – характерная черта религиозной мотивации [3. С. 202];
- поведение пастыря воспринимается верующими как пример для подражания [7. С. 407];
- безразличие к духовной жизни прихожан предосудительно и недопустимо для иерея [9. С. 16];
- нерадение священника – результат его личностной духовно-нравственной деградации [11. С. 450].

Ответственность священника в роли духовного наставника связывается с идеей воздаяния: «когда прочие грешат, вина падает на него» (священника) [12. Т. 9. С. 38].

Социальное служение священника предполагает оказание финансовой помощи малоимущим [5. Т. 1. С. 434–436]. Если размер жалованья не позволяет священнику заниматься благотворительностью в отношении к представителям бедных слоев населения, ему следует отказаться от возмездного варианта исполнения религиозных обрядов [8. С. 8].

В любом случае страждущих и обездоленных священник должен морально поддерживать и утешать.

Таким образом, ключевым аспектом христианского учения о пастырстве является духовное наставничество. Пастырская миссия обращена, в первую очередь, к церковной общине, миряне рассматриваются как объект заботы священнослужителя, а духовная жизнь прихожан выступает в качестве предмета пастырского попечения.

Формируя психологическую атмосферу приходского коллектива, настоятель сам социализируется в ней, развивает свою профессиональную компетентность. Вне зависимости от должностного статуса священник выступает в роли проповедника и духовного воспитателя, на него возложены функции управления процессом религиозной идентификации прихожан. Деятельность пастыря направлена на развитие духовных качеств человека, его совершенствование в познании религиозных истин.

Наиболее значимыми факторами, влияющими на социальную активность священника в роли духовного наставника, являются религиозная мотивация, нравственная репутация и личностные качест-

ва, такие как духовность, интеллект, грамотность. Аскеза и образование служат средствами повышения пастырской компетентности. Церковная аудитория, по мнению христианских авторов, готова внимать священнику, реализующему провозглашаемые им паттерны в собственной жизненной практике.

Литература

1. *Амвросий Медиоланский*, святитель. О должностях священнослужителей Церкви Христовой. Киев: Изд. П. Поспелова, 1875.
2. *Библия*. М.: Изд. Российского библейского общества, 2013.
3. *Высота* и важность священнического звания // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 23.
4. *Иоанн Златоуст*, святитель. Беседы на разные места Св. Писания. Т. 1. СПб., 1861.
5. *Иоанн Златоуст*. Творения: в 12 т. Т. 1. СПб., 1895.
6. *Кривошеин Василий*, архиепископ. Преподобный Симеон Новый Богослов. Н. Новгород, 1996.
7. *Об отношениях* между пастырями и пасомыми // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 33.
8. *Об отношениях* между пастырями и пасомыми // Руководство для сельских пастырей. 1891. № 36.
9. *О пастырском служении* // Христианское чтение. Ч. 1. М., 1847.
10. *Святителя* Григория, архиепископа Константинопольского, слово похвальное Афанасию Великому, архиепископу Александрийскому // ЖМП. 1973. № 5.
11. *Творения* иже во святых отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского. 2-е изд. Ч. 1. СПб., 1895.
12. *Творения* святого отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского. СПб., 1903.
13. *Творения* св. Исидора Пелусиота: в 3 ч. М., 1859–1860.
14. *Текст* ставленнической присяги при рукоположении во диакона и иерея [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского Патриархата Русской Православной церкви. <http://www.patriarchia.ru/db/text/1435038.html> (дата обращения: 02.11.2017).
15. *Федченков Вениамин*, митрополит. Лекции по пастырскому богословию с аскетикой. М.: Изд. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2006.
16. *Херасков Михаил*, протоиерей. Послания апостольские и апокалипсис. Владимир, 1898.

УДК 12:27
ББК 87.3(0)321+86.37

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ИДЕИ «ВНУТРЕННЕГО ЧЕЛОВЕКА» В ЭЛЛИНИСТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ И ХРИСТИАНСКОЙ ПАТРИСТИКЕ

Т.А. Костюкова, Д.С. Пучнин

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томская духовная семинария, г. Томск*

Изложены генезис и развитие целостного представления о внутреннем человеке, от зарождения этого понятия у античных философов до трудов апостола Павла и первых христианских философов. При определении основных различий основополагающих подходов к вопросу о внутреннем человеке делается акцент на христианском учении о Логосе, которое стало основой христианской философии. Отмечается общее во взглядах античных философов и святых отцов и учителей церкви на практику внутреннего делания, связанную с идеей постижения Совершенства, которое возможно лишь в меру личного очищения и изменения ума.

Ключевые слова: личность, внутренний человек, Логос, христианство.

Возникновение и распространение христианства пришлось на период глубокого кризиса античной цивилизации, упадка ее основных ценностей. Христианское учение привлекало многих, разочаровавшихся в римском общественном устройстве. Оно предлагало своим приверженцам путь внутреннего спасения: уход от испорченного, греховного мира в себя, внутрь собственной личности. Грубым плотским удовольствиям противопоставляется строгий аскетизм, а высокомерию и тщеславию «сильных мира сего» – сознательное смирение и покорность, которые будут вознаграждены после наступления Царства Божьего на земле [13. С. 145]. Одной из центральных концепций в христианской философии стала концепция внутреннего человека, основой которой можно обозначить христианское учение о Логосе, а также представление о человеке как образе и подобию Бога и его усовершенствование.

Для христианского учения значение термина «λόγος» определено уже начальными словами Евангелия от Иоанна: «В начале было Слово (гр. «λόγος»), и Слово было у Бога, и Слово было Бог»

(Ин. 1,1). Вся история земной жизни Иисуса Христа интерпретируется как воплощение и вочеловечение Логоса, который являет субстанциональное тождество Богу-Отцу и рассматривается как второе лицо Святой Троицы. Стоит отметить, что понятие «λόγος» было известно и в дохристианскую эпоху среди эллинистического мира, но, как отмечает русский философ и богослов В.В. Зеньковский, «мы говорим о рецепции христианством тех или иных сторон как в Ветхом Завете, так и в языческом мире», и далее продолжает: «на пути “рецепции” язычества Церковь принимала все те истины, всю ту правду, какие могло содержать в себе язычество, исходя из того убеждения, что источником всякой истины есть Бог. Если язычество не имело прямых откровений свыше, то все же и ему были открыты, или по крайней мере им предчувствовались многие истины, в полноте и ясности данные христианством в Откровении» [5. С. 356].

Античные философы, а позднее учителя христианства (их еще называют святыми отцами, а само христианское учение – святоотеческим) говорят нам о двухсоставности (тело – душа) или трехсоставности (тело – душа – дух) человека.

«В античной философии проблема человека неразрывно была связана с идеей Ума (νοῦς) и Разума (λόγος). «Слово выступает природным началом, гармонично организующим космос (согласно Платону, Аристотелю и стоикам), и Тем, кто творит “Вся” (у представителей раннего патристического философского движения). Человек – это образ и подобие Бога, Микрокосм, потому слово в его сущности является вечным, мистическим и творящим начало. Оно образует внутренний мир человека, его душу, и выражается в его деяниях» [4. С. 31].

Тему души пытались познать древние философы. Так, Демокрит считал душу материальным веществом, состоящим из атомов огня, а Аристотель, в противовес Демокриту, взгляд на душу как на вещество отрицал. Остановимся подробнее на идеях представителей классического этапа античной философии Сократа и его ученика Платона. Это известные мыслители, чье творчество имеет значение для мировой философии и культуры.

Сократ, в отличие от философов-софистов, главной темой считал не отношение человека к другим людям, а отношение к самому себе. «Познай самого себя» – этот тезис звучит призывом к анализу поступков и отношения к ним, нравственных оценок и норм челове-

ского поведения. Во всех предшествующих философских объяснениях подчёркивалась зависимость души от внешнего мира. Душа – воздух, огонь, движение атомов. Теперь под душой понимались психические качества индивида, свойственные ему как разумному существу, умеющему действовать согласно нравственным идеалам. Главным двигателем человеческого поведения, по его мнению, должен быть разум, который, в отличие от изменчивых чувствований, обладает непреходящей прочностью, а добродетель – это истинное знание человеком своего назначения и смысла жизни. После Сократа, которого интересовала умственная деятельность индивидуального субъекта, понятие о душе наполнилось новым, нефизическим, содержанием.

Развитие учения о душе получило у Платона. «В его понимании душа – подвижная субстанция, которая связывает между собой все вещи и все явления, «единое – ничто» и «ум – все живое». Душа человека (вещи) есть часть мировой души. При смерти человека душа не умирает, а приобретает новую телесную оболочку, ответив в подземном царстве за свои земные поступки. В диалоге «Алкивиад» Платон от имени Сократа, своего учителя, говорил: «...именно душа – это человек... Следовательно, тот, кто велит нам познать самого себя, приказывает познать свою душу» [10. С. 21]. В данном отрывке Платон прямо подтверждает, что руководство процессом познания человека (и внутренним – самопознание, и внешним – природы) исполняется кем-то ещё более могущественным, чем человек. Этот «кто-то» является по отношению к человеку учителем. Платон его называет «демиург», или Бог, которого человек слышит, как собственный внутренний голос» [9. С. 50]. Согласно Платону, у бессмертия души простая формула: её моральная эволюция, освобождение от уз тела и умственное самопознание. «Душа начинает свое полноценное существование только после гибели тела. «Как не испытывать радости, – слова Сократа в произведении «Федон», – отходя туда, где надеешься найти то, что любил всю жизнь» [11]. «Бессмертная душа освобождается от тела с облегчением. Мыслитель в течение всей своей жизни занимается ничем другим, как умиранием» [12. С. 45].

Некоторые аспекты античной философии оказались созвучны христианству. По мнению священника Александра Меня, многие греческие мыслители в своих трудах предвосхищали христианское

учение. Так, он описывает развитие греческой мысли в следующих не дающих ни капли сомнения выражениях: «Религиозная интуиция Сократа», Сократово «богословие», а платонизм даже был назван «прологом к Новому Завету». Учение Сократа, по выражению о. Александра, стоит «ближе к библейскому учению, чем все, чего достигла античная мысль до Сократа» [1. С. 134]. Но Сократ строил свои рассуждения на строгой логике, что шло в ущерб духу. «Сократ силился заключить этику в крепость рационализма. Быть может, Сократ даже сознательно сужал размах своего духа. Он признавался, что много раз слышал во сне вещей голос, призывавший его “творить на поприще муз”, но он боялся этого голоса и предпочел довериться разуму» [Там же].

Один из первых христианских апологетов святой Иустин Философ (II в. по Р.Х.) давал Сократу и его влиянию на христианство высочайшую оценку. Он говорил: «...всё, что было до Христа совершенно доброго – совершенно Словом; Слово – это Христос; следовательно, всё что-либо когда-нибудь сказанное, истинное – наше, христианское; а значит, и философы, говорившие много истинного, – христиане до Христа» [6]. Иустин утверждает казалось бы парадоксальную мысль: «Сократ частично знал Христа», и поясняет: «Сократ узрел некоторые истины усилием разума, что само по себе есть причастность Слову; Слово – это Христос; следовательно, Сократ принадлежит к числу его учеников» [7].

Традиционно к числу «христиан до Христа» относят и Платона. «Платоновое учение о высшем Божестве, духовном мире и бессмертии духа, несомненно, способствовало осмыслению Евангелия античным миром и помогло формированию христианской философии» [1. С. 142]. Но платонизм для христианства был не только одной из основ богословской терминологии, но и почвой для многих сомнений и потенциальных ересей. По замечанию Меня, платоновский «идеализм таил в себе угрозу извращения христианства тем, что вносил в него идеи, глубоко ему чуждые». При всей близости системы Платона и христианства платонизм становился преградой на пути к пониманию высшей идеи христианства – Воскресения. И не случайно речь апостола Павла в Афинском ареопаге не возымела должного результата. Ведь для тех, «кто считал плоть лишь “гробницей”, оно (воскресение) было бессмысленным!» [Там же].

Однако в целом значение Платона для становления христианской мысли сложно переоценить. Платонические влияния прослеживаются в трудах многих авторов. Именно у Платона один из учителей Церкви блаженный Августин нашел Христа: он узнал Его в божественном «λόγος» – посреднике между Богом и человеком. Окончательное обращение Августина было связано со знакомством с экзегетическим методом объяснения Св. Писания. Позднее неоплатонизм становится важнейшим исходным материалом для развития средневековой философии и христианства.

Первым христианским источником о внутреннем человеке являются слова апостола Павла. В послании к римлянам он пишет, что наслаждается «законом Божиим во внутреннем человеке» (Рим. 7, 22) [2. С. 1259]. Обращаясь к коринфянам, он указывает: Если внешний наш человек и тлеет, то внутренний со дня на день обновляется (2 Кор. 4,16). Р. Бультман полагает, что эквивалентом внутреннего человека (Рим. 7: 22) является *νοσς*, а для 2 Кор. 4: 16 – *πνεῦμα*, в которой обитает Христос, или дух от Бога, сообщающий человеку интенцию к самосознанию (1 Кор 2: 11) [3. С. 74]. Апостол Павел говорит о новом человеке, свободном от смерти и страданий, эсхатологической цели христиан. Во всех случаях термин *ὁ ἕξφ ἀνθρώπος* носит исключительно положительный смысл. Как отмечает К. Бергер, внутренний человек здесь – это другое качество того же внешнего [18. S. 104].

Далее апостол Павел продолжает свою мысль о внутреннем человеке: «Когда ослабевают и угасают страсти и похоти плоти, когда силы ее слабеют и меркнет для нас блеск и шум мира сего, тогда отложим прежний образ жизни ветхого человека, истлевающего в обольстительных похотях, а обновимся духом ума вашего и облечемся в нового человека, созданного по Богу, в праведности и святости истины» (Еф. 4, 22–24).

Изменения внутреннего человека происходят под действием благодати Божией: «Да даст вам, по богатству славы Своей, крепко утвердиться Духом Его во внутреннем человеке» (Еф. 3, 16).

После этого происходит распятие со Христом нашего ветхого внешнего человека, чтобы упразднено было тело греховное, дабы нам не быть уже рабами греху (Рим. 6, 6), чтобы... совлекшись ветхого человека с делами его и облечшись в нового, который обновляется в познании по образу Создавшего его (Кол. 3, 9–10).

Ученый, хирург, епископ Лука (Войно-Ясенецкий) в своем труде «Дух, душа, тело» дает такое толкование этим словам апостола Павла: «Наш внутренний, трансцендентальный человек, освобожденный от уз плоти, может достигнуть высшего познания всего сущего во всей его широте, в глубине и долготе, ибо он обновится и усилится в познании даже по образу Создателя своего: уразумеет превосходящую всякое земное разумение любовь Христову. Ибо верою вселится Христос в него. То, что непостижимо "геометрическим умом", станет понятно озаренному Христовым светом трансцендентальному сознанию внутреннего человека» [14. С. 58].

Дальнейшее развитие мысли о внутреннем человеке мы находим в учении о богопознании древних учителей христианской церкви. Для святых отцов важным в изучении человека есть стремление через познание своего внутреннего человека прийти к созерцанию Бога. Познание направлено на самого себя, и через возвращение к себе прокладывается путь к Богу. Так, по мнению первого христианского философа святого Иустина-мученика, органом нашего богопознания является наш ум (*νοσς*). Будучи актом интеллектуальным по своей природе, наше богопознание, по нему, носит характер интуитивного созерцания Божества, так как Бог неопределим и непостижим для нашего рассудочного мышления.

Эти учения св. Иустина более подробно были развиты в философии святого Климента Александрийского. По своей философской позиции Климент – эклектик. Преобладающее влияние на Климента оказали Платон и Филон, но вместе с тем в его этических взглядах заметно и влияние стоицизма [17. С. 246]. Признавая, что Бог как объект философских размышлений представляет собой «единственное содержание мудрости», Климент в учении о богопознании идет тем же путем, которым до него шел Иустин-философ, а еще ранее – иудейский философ Филон: он именно оттеняет мысль об абсолютной трансцендентности Божества в отношении к миру и человеку и о невозможности прилагать к определению Его те или иные категории нашего рассудочного мышления.

Л.П. Карсавин отмечает, что, по Клименту, человек состоит из разумной души и неразумного тела, причем «ни душа по природе своей не является чем-то добрым, ни тело – чем-то злым». В свою очередь, и душа подразделяется на «владычественную», или «разумную», и на неразумную, или «плотскую». В «плотской душе» коре-

нится начало жизни. Но если «разумная душа» («внутренний человек») не устраивает и не обуздывает этой жизни, плотская душа приходит в расстройство и порождает губительные страсти. Основное движение разумной души – движение к Благу, Истине и Красоте, т.е. к Богу. Осуществляется это движение через добродетель, т.е. через властвование над страстями плотской души и их гармонизацию. Такое самообъединение и есть Богоуподобление [8. С. 89].

Учение о богопознании внутренним человеком, отмеченное нами в творениях св. Иустина и Климента, мы находим в творениях св. Афанасия Великого, св. Василия Великого, св. Григория Богослова, св. Григория Нисского и в творениях, известных под именем св. Дионисия Ареопагита.

Вся дальнейшая святоотеческая мысль развивает мысль о преобразовании внутреннего человека через познание, изменение самого себя в борьбе с грехом. На основании этого опыта святитель Феофан Затворник выделяет три условные части в строении человеческой души:

1. Мыслительная (воображение, память, образность, рассудочность). Эта часть души имеет положительные проявления в виде знаний, сформированных мнений, предположений, и, наконец, наук, являющихся венцом мыслительной деятельности рассудка. Отрицательные проявления этой части души: блуждание, рассеянность мыслей, празднословие и пустомыслие.

2. Желательная (ревность – жажда дела, потребность, желания, выбор и подбор средств). Положительные проявления – формирование навыков, правил жизни, нравов, характера, благоразумия – когда рассудок находится на службе у воли и совести. Отрицательными чертами являются непостоянство, беспорядочность, своенравие желаний и дел, страсти.

3. Чувственная, которая воспринимает состояние не только души, но и тела, т.е. всей совокупности телесно душевной. Все человеческие восприятия, вся его жизнедеятельность оседает и ощущается в конечном итоге в сердце – духовном центре. Положительной чертой этой части души является душевное чувство приятного, радостного, спокойного, чистого, а к отрицательным характеристикам можно отнести скорбь, досаду, страх, антипатию [15. С. 134].

На языке психологии можно отождествить эти понятия с умом, волей и чувствами, которые изучаются психологией разума, психо-

логией воли и психологией чувств. Стоит также отметить, что в отличие от древних философов, которые считали, что душа находится в какой-то определенной части тела, а тело является темницей души, и ее спасение заключается в освобождении от тела, святоотеческий опыт учит нас, что душа разлита по всему телу. Так, святой Григорий Палама говорит о том, что душа, которой принадлежит тело, находится по всему телу, а не в определенном месте, и, ссылаясь на слова Христа «Ибо из сердца исходят злые помыслы» (Мф. 15, 19), приводит слова святого Макария: «Сердце правит всем составом человека, и если благодать овладеет пажитями сердца, она царит над всеми помыслами и телесными членами; веди и помыслы души – в сердце». Поэтому главная цель, по словам святого, заключается в том, чтобы вернуть «рассеянный по внешним ощущениям ум» из внешнего мира в сердце, эту «сокровищницу помыслов» и «первый телесный разумный орган» [16. С. 274].

Подводя итог, можно сказать, что для представителей эллинистической философии и христианской патристики идея внутреннего человека всецело сопряжена с деятельностью души. Человек не может просто воспринимать Бога познавательно, но должен принять Его всем своим существом, сердцем, вживаться в Него, передавать Ему свою волю, наполнять Им свой помысел, радоваться этому – и обновляться. Именно к внутреннему «богоделанию» и призывает апостол Павел, когда пишет о необходимости «облечься во Христа» (Гал. 3, 27). К этому призван всякий стремящийся к самопознанию. Практика внутреннего делания как для представителей античной философии, так и для отцов и учителей церкви была связана с идеей постижения Совершенства, которое возможно лишь в меру личного очищения и изменения ума.

Литература

1. *Мень Александр* История религии: в 2 кн. Кн. 1: В поисках Пути, Истины и Жизни: учеб. пособие. М.: Изд. группа «ФОРУМ-ИНФРА-М», 1997. 216 с.
2. *Библия*. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Изд-во Моск. Патриархии, 2011. 1380 с.
3. *Бультман Р.* Избранное: Вера и понимание. Т. I–II / пер. с нем. М.: Российская полит. энцикл., 2004.

4. Волкова Н.П. Иррациональный элемент в мировой и индивидуальной душе согласно Плутарху из Херонеи // *Философский журнал*. 2014. № 2 (13). С. 38–50.
5. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. М.: Канон+, 1997. 560 с.
6. Иустин Философ. Творения. Апологетика I [Электронный ресурс]. URL: <http://predanie.ru/iustin-filosof-muchenik/book/67694-tvoreniya/#toc1> (дата обращения: 26.09.2017).
7. Иустин Философ. Творения. Апологетика II [Электронный ресурс]. URL: <http://predanie.ru/iustin-filosof-muchenik/book/67694-tvoreniya/#toc2> (дата обращения: 26.09.2017).
8. Карсавин Л.П. Святые отцы и учителя церкви (раскрытие Православия в их творениях) / Л.П. Карсавин. М.: Изд-во МГУ, 1994. 176 с.
9. Ковалева Г.П. Представления о духовности в философии Платона // *Вестник Том. гос. ун-та*. 2009. № 328. С. 46–51.
10. Платон. Диалоги. М.: Изд-во АСТ, 2011. 237 с.
11. Платон. Федон [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rulit.me/books/fedon-read-114306-5.html> (дата обращения: 26.09.2017).
12. Поздняков С.Н. Платон и шумерско-вавилонские представления о бессмертии души: к проблеме межкультурного взаимовлияния // *Альманах современной науки и образования*. 2010. № 3–2. С. 44–47.
13. Свенцицкая И.А. Раннее христианство: Страницы истории / И.А. Свенцицкая. М.: Политиздат, 1988. 336 с.
14. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. Клин: Христианская жизнь, 2005. 128 с.
15. Святитель Феофан Затворник. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. М.: Отчий дом, 2012. 304 с.
16. Святой Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолвствующих. М.: Канон, 1995. 360 с.
17. Трубецкой С.Н. Учение о Логосе в его истории. М., 1998. 466 с.
18. Berger Klaus. Historische Psychologie des Neuen Testaments. Stuttgart, 1991. S. 104.

УДК 12:27
ББК 87.3(0)321+86.37

ЗАБОТА О СЕБЕ В БОГОСЛОВСКОМ ПОНИМАНИИ СВЯТИТЕЛЕЙ ФЕОФАНА ЗАТВОРНИКА И ИГНАТИЯ БРЯНЧАНИНОВА

А.А. Черепанов, Т.А. Костюкова, К.М. Джусоев

Томская духовная семинария, г. Томск

Представлено понимание развития идеи «заботы о себе», берущей свое начало в древнейших источниках – Библии и Торе, а затем в лоне античной философии и творениях святых отцов. Выявлено, что если в античном обществе данный принцип вводится с целью его спасения от нравственно-го разложения, то в Библии он направлен на достижение человеком Богоподобия. Сопоставление парадигмы заботы о внутреннем человеке в трудах святителей Феофана Затворника и Игнатия Брянчанинова показало, что они устанавливают различную последовательность аскетического процесса очищения (восстановления, исправления) человеческой природы: тело – душа – дух. Анализ их сочинений установил, что святитель Феофан настаивает на руководящей деятельности духа в природе человека, в то время как святитель Игнатий обосновывает ее в иной иерархии: тело – душа – дух. Таким образом, при одном подходе восстановление человеческого духа мыслится как отправная точка церковной жизни человека, при другом – как точка конечная.

Ключевые слова: забота о себе, забота о внутреннем человеке, синергия, иерархия человеческой природы.

Понимание необходимости «заботы о внутреннем человеке», или «заботы о себе», впервые раскрывается в Библии. Доказательством является то, что в период патриархов задается вектор следования закону совести. Ярким примером стал Каин, когда он возжелал из-за зависти убийства Авеля: «Если делаешь доброе, то не понимаешь ли лица? а если не делаешь доброго, то у дверей грех лежит; он влечет тебя к себе, но ты господствуй над ним» [Бытие 4:7]. Господь повелевает Каину господствовать над грехом, но Каин не захотел подчиняться Господу.

В период написания Торы забота о внутреннем человеке отражается в декалоге Моисея. Во время Нового Завета эта забота стала выражаться в более глубоком понимании аскезы. Если декалог Мои-

себя выражает апофатический характер, то в Новом Завете добавляется катафатическая сторона аскезы: «ибо из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления» [МФ. 15:12], что свидетельствует об испорченности человеческой природы.

В античной философии, открывшей рациональное сознание, принцип *заботы о себе* (*epimeleia heautou*) вводится Платоном в диалоге «Алкивиад I», чтобы оградить современное ему общество от нравственного разложения. Известно, что греческая философия синтезировала элементы других культур, и, если внимательно посмотреть, то библейская и античная концепции заботы о себе имеют общие аспекты. Одним из них является аскеза как внутреннее ограничение самого себя.

Но если в античном обществе данный принцип вводится, дабы оно было спасено от разложения, то в Библии он касается достижения человеком Богоподобия.

Библейская парадигма заботы о внутреннем человеке получила продолжение в работах святых отцов. Предпримем попытку более подробно остановиться на сочинениях святителя Феофана Затворника и святителя Игнатия Брянчанинова, которые, по сути, являются синоптическими, представляя две аскетико-богословские парадигмы восстановления человеческой природы в святоотеческом наследии.

Работа святителя Феофана Затворника «Путь ко спасению. Краткий очерк аскетики» касается синергии, сотрудничества, того, что является естественной потребностью заботы о себе в процессе формирования внутреннего человека, в стадии его совершенствования, стремления к достижению Богоподобия. Не меньшее значение для раскрытия образа синергии имеет та наиболее общая аскетико-богословская парадигма движения внутри человеческой природы, которая изображает ее поэтапное, последовательное восстановление в процессе синергичного общения Бога и человека [2].

Парадигма святителя Феофана подчеркивает сохранение внутренней иерархии человеческой природы в каждый момент времени, на каждом шаге человека к Богу. Она раскрывает суть того, как происходит духовный процесс в человеке в каждый конкретный момент времени в последовательности: дух – душа – тело.

На каждом из этих этапов духовного пути человека к Богу дух человека первым освящается благодатью Божией, начиная процесс

созидания внутреннего человека. Святитель Феофан всегда настаивает на неизменной руководящей деятельности духа человеческого в природе человека, настойчиво подчеркивает ту мысль, что все, всякое благодатное действие человеческого «зачинается в святилище духа». «Благодать – говорит он, – сочетавшись (в таинстве крещения или покаяния) с духом, полагает в нем твердое начало новой жизни о Господе» [2. С. 127].

Именно в этом вопросе позиция святителя Феофана выражена особенно ярко, отличается специфическими акцентами, увидеть и понять которые мы сможем наиболее наглядно при сравнении ее со взглядом другого великого богослова, святого его современника – святителя Игнатия (Брянчанинова). В этом вопросе во главе их богословских позиций стоят диаметрально противоположные принципы, подходы и акценты, хотя отнюдь и не взаимоисключающие, но скорее взаимодополняющие друг друга, корни которых мы без труда обнаружим в творениях многих святых отцов. Если изобразить аскетический процесс очищения (восстановления, исправления) человеческой природы, как видит его святитель Игнатий, то его суть представлена в такой последовательности: тело – душа – дух [3].

Отправная точка аскетических размышлений святителя Игнатия выражена через следующий тезис: дух может быть истинно и всецело освящен и посвящен Богу лишь тогда, когда утвердится в действии, приличном самому духу и соответствующем его природе. Именно поэтому подвижник сперва посвящает Богу телесные труды (таковым, т.е. телесным, на этом этапе бывает и характер действия духа и души человека), затем переходит к душевным и, наконец, к духовным. Весь человек, вся его природа на каждом этапе духовного пути к Богу носит наименование того, что он способен в себе посвятить Богу, становясь из человека плотского, а затем душевного – духовным. И если в плотском человеке и тело, и душа, и дух телесны, то в духовном – все духовно.

Очевидно, что при одном акценте восстановление человеческого духа мыслится как отправная точка церковной жизни человека, при другом – как точка конечная.

Сказанное не означает, что святые впадали в крайности и, обращая внимание на одну сторону богословия аскезы, отрицали другую. Мы можем говорить лишь об акцентах, которые расставляли два великих святителя и богослова XIX в., о тех областях богословия

аскезы, которые имели для них первостепенное, особенное значение. Именно поэтому можно привести в пример рассуждения святителя Феофана, вполне согласные с той парадигмой аскетического мышления, которая была характерна для святителя Игнатия, предполагающие область «внешнего» бытия человеческой личности, «делание» и «жизнь по Христу» следующими за ними «ведением», «созерцанием» и «духовному служению». Истинное познание – не до, но после делания: «Можно “все знать” – и еще ничего не знать из учения Христова», – говорит святитель Феофан, акцентируя постепенность «созидания духа» в христианской жизни [2. С. 41]. Обнаружим мы у него и прямое учение о трех этапах в духовной жизни человека, столь свойственное святителю Игнатию, равно как и многим отцам-подвижникам древности. Однако и здесь проявляются свойственные ему акценты. Этап делания (внешнего порядка жизни) имеет признак «детского рассуждения и детского слова», а этап созерцания – «пребывание Слова Божия в человеке» [3. С. 242] – эти признаки вновь обращают наше внимание на столь близкую святителю Феофану идею: центральную и руководящую роль духа человеческого (обладающего логосной природой) на каждом этапе аскетического пути человека к Богу.

Итак, в статье предпринята попытка оценить принцип *«заботы о себе»*, исходя из парадигм святителей Феофана Затворника и Игнатия Брянчанинова. Несмотря на разную последовательность обоснованных ими этапов восстановления природы человека (*дух – душа – тело* и *тело – душа – дух*), основной аспект в них совпадает – это синергия, сотрудничество Бога и человека, процесс сознательного уязвления себя и посвящение своей духовно-телесной природы Богу. Именно так происходит процесс «обожения человека».

Литература

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: РБО, 2012. 1008 с.
2. Св. Феофан Затворник. Путь ко спасению. Краткий очерк аскетике. М.: Крутицкое подворье, 2003. 131 с.
3. Свт. Игнатий Брянчанинов. Полное собрание творений: в 8 т. М.: Паломник, 2006. Т. 5. 242 с.

УДК 316.75
ББК 87.5

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И «ЗАБОТА О СЕБЕ» В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Н.А. Чуркина

*Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики,
г. Новосибирск*

Современная наука возрождает классические философские идеи «заботы о себе», позволяющие человеку осознать свое место в обществе и культуре, помогающие индивидам лучше понять друг друга и самих себя. Особую актуальность приобретает исследование «заботы о себе» в гендерном измерении, что способствует раскрытию содержания адапционных практик, свойственных маскулинной, феминной и андрогинной гендерной ментальности. Актуализация заботы о себе в гендерном аспекте должна реализовываться в сфере образования и, в частности, в рамках непрерывного образования. Гендерное образование позволит выработать представления о гендерных отношениях как о сфере, далекой от дискриминационных практик.

Ключевые слова: забота о себе, гендер, ментальность, маскулинность, феминность.

Истоки идеи «заботы о себе» можно обнаружить уже в классическом философском наследии Древней Греции – в идеях Сократа, Платона, Эпиктета. Они прослеживаются и в идеях средневековых философов, например Аврелия Августина. В трудах же наших современников (М. Хайдеггер, М. Фуко и др.) они приобретают особую актуальность. Общий смысл, с которым всегда был связан этот концепт, состоял в особом отношении к себе, в ориентации на активную деятельность и самопонимание человеком самого себя.

По мнению Г.В. Иванченко, «забота» – «чрезвычайно широкое понятие, используемое для обозначения разнообразных видов социальных отношений, и частных, частных, и политических» [4. С. 8]. В заботе о себе человек приходит к пониманию «своего Я, своих сильных и слабых сторон, желаемых и нежелательных качеств» [Там же]. Такое понимание становится возможным только с развитием самосознания человека. Г.В. Иванченко относит к «заботе

о себе» формирование доверия к себе, достоинства, стремление к самореализации и проч. [4. С. 8].

Представляется, что изучение различных аспектов «заботы о себе» может быть крайне актуально при исследовании гендерной проблематики. Изучение гендерной проблематики позволяет понять сущность человека с точки зрения его маскулинного или феминного начала, изучить его гендерные поведенческие и адаптационные стратегии в социуме.

Одним из важнейших аспектов гендерной проблематики выступает исследование адаптационных стратегий мужчин и женщин в современном обществе. Так, по причине дезадаптации мужчин в современной России фиксируется их высокая смертность в трудоспособном возрасте. Она превышает смертность мужского населения Европы в 3 раза [12. С. 85].

Исследователи отмечают, что «когда большинство населения страны оказалось за чертой бедности и самой актуальной жизненной стратегией стала стратегия выживания, именно женщины смогли несколько смягчить и нейтрализовать негативное воздействие на семью курса реформ. В то же время именно экономически активная часть населения страны – мужчины – оказалась настолько незащищенной, что смертность в этой возрастной группе оказалась недопустимо высокой для невоюющей страны» [6. С. 60]. Характеризуя сверхсмертность мужчин, исследователи отмечают, что подобное положение обусловлено частой заболеваемостью (сердечно-сосудистые, онкологические и проч.), самоубийствами, алкоголизмом, наркоманией, гибелью в результате несчастных случаев, криминального поведения. Причины такого положения вещей связывают, прежде всего, с низкой адаптацией мужчин в условиях социально-экономических реформ и высокой алкоголизацией населения. По данным исследователей, доля алкогольной компоненты в общей смертности составляет от 30 до 46 %, в зависимости от региона [5. С. 340].

А.И. Антонов, объясняя причины более высокой смертности мужчин, отмечает, что «существуют четкие различия мужских и женских линий самосохранительного поведения. Женщины прилагают более интенсивные усилия по реализации позитивных самосохранительных установок, поскольку их цели рассчитаны на более далекую перспективу, поскольку смысл их жизни чаще, чем у муж-

чин, связан с детьми, с желанием увидеть их будущее... Выполнение социальной роли матери формирует у женщины умение более эффективно распределять силы на всем протяжении жизни» [1. С. 333]. Российские исследователи (И.С. Кон, И.Н. Тартаковская и др.), раскрывая причины смертности и заболеваемости мужчин, обращаются к характеристике особенностей гегемонной маскулинности – понятия, предложенного австралийской исследовательницей Р. Коннелл (ранее известной как Роберт Уильям Коннелл). В теории гегемонной маскулинности акцент делается на таких особенностях маскулинной роли, как утверждение верховной власти над женщинами и недоминирующими мужчинами, культе физической силы, агрессивности настоящих мужчин, эмоциональной невыразительности и высокой соревновательности [7. С. 8]. Представители гегемонной маскулинности занимают центральное положение в социальном пространстве и стремятся всячески закрепить за собой ведущую роль в социуме.

Смысловые характеристики центра и периферии социального пространства значительно отличаются друг от друга в соответствии с таким критерием, как дихотомия «управление–подчинение». В соответствии с данным критерием центр, прежде всего, может быть определен как точка, где в первую очередь осуществляется властная функция, а периферия выступает областью подчинения. Что касается женщин, то их положение в патриархальном обществе является периферийным.

В то же время женщины не единственные обитатели периферийного социального пространства. Здесь также находятся представители соучастующей и маргинальной маскулинности (экономически несостоятельные мужчины, гомосексуалисты, представители этнических меньшинств и др.). По мнению Р. Коннелл, большинство мужчин, представителей так называемой «маскулинности соучастников», пребывают в бесправном состоянии, являются вторичными в сравнении с представителями «гегемонной маскулинности», что делает их положение в социальной структуре соотносимым с подчиненным положением женщин [14]. Расположение в центральной части социума стимулирует мужчин проявлять большую социокультурную активность, но в то же время стимулирует мужскую агрессию и ориентацию на насильственные стратегии как средства защиты своих властных позиций.

Данные идеальные представления мужчин о самих себе можно эксплицировать как определенные ментальные феномены, маскулинные ментальные феномены, которые возникли в древности, но продолжают детерминировать поведение современных мужчин в качестве значимых элементов маскулинной ментальной системы. Влияние «глубинной структуры маскулинности» на мышление и поведение современного индивида не менее значимо, чем для представителя древнего общества. И хотя современный человек не всегда в состоянии осмыслить подобное влияние, тем не менее оно существует. По мнению Д. Гилмора, такие глубинные структуры состоят из эмоционально окрашенных идеалов, образов традиционной мужественности, общих стереотипных представлений [3. С. 18]. Исследователь убежден, что «современные культуры в своих различиях демонстрируют всего лишь символический поверхностный покров, маскирующий единую глубинную природу полового мышления» [Там же].

Для успешной адаптации в социуме человеку необходима определенность своей идентичности, в том числе принятие себя как представителя пола. Усвоенные в процессе социализации ценности, нормы, стереотипы позволяют индивиду ощутить единство с представителями «своего» пола и сформировать образ «мы». Идентичность будет устойчивой, если сформированный образ «мы» будет иметь позитивную окраску.

Позитивная гендерная идентичность способствует утверждению своей самодостаточности, внутренней непротиворечивости себя как представителя пола, способствует более терпимому отношению к представителям другого пола.

Образ «Я» тесно связан со смысложизненными ориентирами человеческого существования и позволяет индивиду определить приоритеты своей деятельности в обществе. Образ «Я» позволяет индивиду формировать индивидуальную систему ценностей, которые выступают основой его целеполагания и самореализации в обществе. Складывающийся образ «Я» основывается не только на реалистической оценке человеком самого себя, но и на идеализированных представлениях индивида о своей гендерной определенности («настоящий мужчина», «идеальная женщина»). Стремление человека соответствовать гендерным идеалам приводит к стремлению «не быть тем, кто я есть, быть лучшим, иным». В то же время, по мне-

нию Г.В. Иванченко, «в качестве идеального Я выбирается образец совсем уж нереалистичский» [4. С. 25]. В качестве определенного гендерного маскулинного идеала, определенного образца, свойственного наиболее престижному мужскому поведению, выступают ценности гегемонной маскулинности.

Ценности, свойственные гегемонной маскулинности (культ физической силы, агрессивность, высокая соревновательность, эмоциональная невыразительность), жестко противопоставляют мужчине женщине. Данные ценности сформировались еще в примитивных обществах в рамках первичного разделения труда по половому признаку. Отсутствие механизмов, облегчающих физический труд, отсутствие контрацепции, необходимость осуществлять охранные и военные функции и проч. способствовали разделению сфер жизнедеятельности представителей полов. Женщина в этих условиях функционировала прежде всего как мать и хранительница очага, а мужчина реализовывал себя вне семьи как воин и кормилец. По мнению И.С. Кона, именно специфические ценности, свойственные гегемонной мужской роли, обуславливают в современном обществе высокий уровень заболеваемости и смертности мужского населения, стремящегося им соответствовать [7. С. 8].

Еще одним значимым фактором, обуславливающим рост заболеваемости и смертности современных мужчин, на наш взгляд, является нарушение гендерной маскулинной идентичности, что проявилось в определенной утрате мужчинами своих традиционных функций отца, защитника, главы семьи и проч.

В современном обществе ситуация начинает меняться, поскольку подрываются основы доминирующего в общественном сознании патриархального центризма. Проблема гендерного равенства приобретает все большее значение в западных странах – Германии, Франции, Скандинавских странах. Равенство мужчин и женщин здесь актуализируется во всех сферах жизни. Подобная тенденция порождает возможность формирования множества равнозначных центров в социальной структуре и создает понимание необходимости их диалогового взаимодействия.

Таким образом, в условиях современности бинарные оппозиции, которые ранее определяли и структурировали мышление человека, заменяются принципом плюрализма, что усложняет выбор ценностных оснований идентичности человека, но в то же время способст-

вует ослаблению действия гендерных стереотипов. В условиях современности формируется новый взгляд на содержание маскулинности и феминности, а также отношения полов, в рамках которого происходит отказ от жестких стереотипных женских и мужских характеристик. Гендерная социализация в большинстве современных обществ обеспечивает формирование андрогинного типа идентичности представителей полов. Андрогиния представляет собой «баланс, гармоничное сочетание в личностном поведении маскулинных и фемининных черт» [2. С. 337]. Андрогиния выступает амбивалентной стратегией идентификации, которая способствует появлению гендерных новаций, т.е. усложнению духовных структур мужчин и женщин, а значит, более эффективной адаптации и реализации их в условиях современного общества.

Понимание необходимости модификации гендерного идеала и гендерных отношений в современном обществе актуализирует потребность заботы о себе, которая должна реализоваться в процессе гендерной социализации.

Гендерная социализация как процесс интеграции индивида в общество и процесс, в рамках которого осуществляется гендерная идентификация, осуществляется рядом социальных институтов, которые позволяют формировать у индивидов определенные социальные характеристики, а также корректировать индивидуальные характеристики в соответствии с принятыми в обществе эталонами. Важнейшим социальным институтом, в рамках которого должна происходить гендерная социализация, выступает образование. По словам Г.И. Петровой, «забота о себе – это выражение рефлексивной способности человека не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [9. С. 136]. В современном обществе перед образованием ставится задача преодоления «бесполого сексизма» (И.С. Кон) и формирования новых педагогических принципов, способствующих гуманизации и гармонизации отношений между полами. Важной задачей «заботы о себе» в рамках современного образования и педагогической науки является также и формирование фамилистической компетентности молодежи (Г.И. Исакаева, М.В. Семина, Н.Ю. Шлейкова и др.) [10].

Между тем, по мнению многих исследователей (И.С. Кона, А.В. Мудрика, Л.В. Штылевой и др.), современное образование ин-

дифферентно по отношению к половой принадлежности учащихся, а педагогическая наука и педагогическое образование в целом «отстают от других общественных и гуманитарных наук в усвоении и переработке гендерной теории, создании своего профессионального языка, который позволил бы... описать новый порядок» [13. С. 11]. Выходом из создавшегося положения может быть обращение к гендерному образованию, под которым понимается «образовательная модель, в которой учитываются гендерные интересы, принимается во внимание наличие гендерных проблем в социальном развитии общества и системе образования, ведется поиск способов их решения» [11. С. 22]. Овладение основами гендерных знаний в условиях высшего образования, таким образом, может рассматриваться как стратегия «заботы о себе». Подобная стратегия предполагает, с одной стороны, актуализацию позитивных гендерных различий в рамках образовательного процесса, а с другой – необходимый акцент на формирование андрогинных черт личности учащихся.

Реализация «заботы о себе» в гендерном аспекте позволит преодолеть однозначность маскулинных и феминных ролей и минимизировать гендерную асимметрию, сохраняющуюся в современном обществе. Перед гендерным образованием ставится задача формирования гендерной компетентности, которая позволит учащимся быть максимально эффективными и адаптивными в обществе посредством актуализации их гендерных особенностей, осуществления своей половой самоидентификации.

По мнению Л.П. Окуловой, гендерный подход в образовании «необходимо внедрять на основе преемственности в системе “дошкольное образование – школа – вуз – повышение квалификации”, т.е. гендерное образование через всю жизнь» [8. С. 41]. Исследователь полагает, что это позволит создать эффективно действующую систему гендерного просвещения населения.

Таким образом, учет особенностей гендерной ментальности человека и педагогическая работа в направлении формирования адекватной половой идентичности в рамках современного гендерного образования представляются крайне необходимыми в современном обществе. Учет гендерных различий учащихся в образовательном процессе вуза, создание для студентов адекватных условий самовыражения с точки зрения представителя пола и преодоление гендерных стереотипов, которые служат основанием сексизма и гендерной

асимметрии, можно рассматривать в качестве необходимой стратегии «заботы о себе» в современных условиях.

Литература

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А.И. Антонов. М.: Nota Bene, 1998. 360 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Т.В. Бендас. М. [и др.]: Питер, 2005. 430 с.
3. Гилмор Д. Становление мужественности: культурные концепты маскулинности / пер. с англ.; Ин-т соц. и гендер. политики. М.: РОССПЭН, 2005. 259 с.
4. Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность / Г.В. Иванченко. М.: Смысл, 2009. 303 с.
5. Изергина Е.В., Лозовская С.А., Косолапов А.Б. Преждевременная смертность от внешних причин мужчин трудоспособного возраста в Дальневосточном федеральном округе // Фундаментальные исследования. 2012. № 3–2. С. 339–345.
6. Колодина А.А. Гендерная проблематика в современной России // Вестник Мос. гос. ун-та культуры и искусств. 2012. № 4 (48). С. 56–60.
7. Кон И.С. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не)здоровья / И.С. Кон // Социология: теория, методы, маркетинг. 2008. № 4. С. 5–16.
8. Окулова Л.П. Гендер в системе отечественного образования // Грани познания. 2010. № 2 (7). С. 41.
9. Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Том. гос. ун-та. 2009. № 2(6). С. 136–143.
10. Семина М.В. Педагогические принципы развития фамилистической компетентности молодежи в современной высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 12. С. 125–133.
11. Столярчук Л.И. Проблемы и перспективы гендерных педагогических исследований // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы. Волгоград: Перемена, 2009. С. 22–28.
12. Сухарева И.А., Третьякова О.С. Сверхсмертность мужчин как актуальная проблема современного общества // Таврический медико-биологический вестник. 2014. Т. 17, № 3 (67). С. 85–90.
13. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М.: Per Se, 2008. 315 с.
14. Connell R.W. Masculinities / R.W. Connell. Cambridge UK: Polity Press, 2005. 497 p.

УДК 130.2
ББК 87.5

**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛИЗАЦИЯ
АНТИЧНОЙ ПРАКТИКИ «ЗАБОТА О СЕБЕ»
(ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ
И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ (ММК)
Г.П. ЩЕДРОВИЦКОГО)**

А.А. Куликова

Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул

Представлено историко-философское исследование античной практики «заботы о себе» как особой формы бытия, в которой философия задаёт ценностно-мировоззренческие координаты. Цель состоит в том, чтобы обнаружить методологический резонанс античных методов «заботы» в современном образовании философско-методологической и интеллектуально-практической школы Г.П. Щедровицкого. Дан анализ античных методов в аспекте современной специфики образования на основе Московского методологического кружка Г.П. Щедровицкого.

Ключевые слова: философия, практика «заботы о себе», методология, современное образование.

С того момента, когда процесс передачи знаний отделился от других видов жизнедеятельности и стал ориентироваться преимущественно на обучение и воспитание, образование стало особой сферой социальной жизни. Способ обеспечения наследования культуры социализации и развития личности – образование – возник вместе с появлением общества и начал свой путь развития с мышления и языка.

В античные времена движущей силой развития образования стали внутренние противоречия человека. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение многих лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни – духовного воспроизводства, т.е. образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях.

Основой для понимания того, какую позицию в античной мысли занимало образование, в частности принцип «заботы о себе», является диалог Платона «Алкивиад I». В диалоге между Сократом и юношей Алкивиадом, который собрался посвятить свою жизнь политической деятельности, формируются основы темы, касающейся связи опыта познания практики «заботы о себе». Сократ призывает Алкивиада к тому, чтобы он проявил «заботу о себе» раньше, чем посвятит себя заботе о других. Самое существенное положение, из которого проистекают все остальные, заключается в том, что ни тело, ни целое, состоящее из души и тела, не есть человек, потому что именно «душа – это человек» [2]. Из данного положения платоновской антропологии вытекают и определённые последствия того, каким образом необходимо понимать саму практику «заботы о себе». Душа – это то, что составляет самость человека. Она нематериальна, разумна и бессмертна. Она и представляет субъект заботы. Таким образом, забота о себе, как о ней говорится в диалоге «Алкивиад I», предстаёт именно как «забота о душе». Именно здесь открывается важная, определяющая фактически все античные практики, гносеологическая направленность «заботы о себе». Душа как разумная сущность проявляется в «заботе о себе» с помощью особых форм рефлексии: «Душа должна всмотреться в душу, в познающую, разумную её часть» [4]. Самопознание осуществляется через подобие разумной части души. Вероятно, душа, познавая «всё божественное», познаёт себя как сущность – то, какой она должна быть, тем самым выявляя свои несовершенства. Эта взаимная корреляция самопознания и действительного улучшения души есть основа «философской жизни», всей «культуры себя» от Платона до гностиков. Отсюда следует, что самопознание, самосовершенствование, образование – это взаимосвязанные вещи.

Автономия познающего субъекта, опора в самопознании и опора на «саморазумение» в практике «заботы о себе» в целом – это те вещи, на которые опирается платонизм. Доказательством этому служат все появившиеся в античную эпоху школы, ориентированные на «культуру себя» и практику «философской жизни». Призыв к «заботе о себе» стал настоящим императивом доктрин: образом действия, манерой поведения, началом практик и предписаний, которые развивали, совершенствовали и преподавали.

В одном из своих писем Луций Анней Сенека призывает своего товарища: «Отвоюй себя для себя самого, береги и копи время, которое прежде у тебя отнимали и крали...». Во 2-м письме, поощряя Луцилия за то, что он не перемещается с места на место и живёт осёдло, мыслитель пишет ему: «Ведь такие метания – признак больной души. Я думаю, первое доказательство спокойствия духа – способность жить осёдло и оставаться с самим собою». В 7-м письме, наставляя своего товарища бежать от толпы, Сенека пишет: «Уходи в себя, насколько можешь» [6. С. 910–911]. Польза писем состоит в том, что Луций Анней Сенека проводил почти всё своё время за чтением книг, выбирая истинную философскую мысль прошлого, ради наставления потомков в будущем. В этом смысле уединение, к которому призывал Сенека, «скрывшись и заперев двери», является призывом к проявлению «заботы о себе».

В итоге у Сенеки вся совокупность средств и стратегий обращения с собой является стремлением достигнуть совершенства добродетелей через полную независимость от всего внешнего. «Своё правильное мышление» – это стратегия, средство и цель заботы о душе [5]. Оно обретается с помощью работы над собой, включающей самонаблюдение, удаление от мнений толпы, жажду спасения, скромность и другие нравственные качества, соответствующие философии стоиков.

На основе одной из идей в начале 50-х гг. XX в. на философском факультете МГУ сформировался философско-методологический и интеллектуально-практический кружок (школа) Г.П. Щедровицкого. Первоначально он был известен как Московский логический кружок (МЛК). Отцами-основателями стали А.А. Зиновьев, Г.П. Щедровицкий, Б.А. Грушин и М.К. Мамардашвили. В 1958 г. после расхождения с А.А. Зиновьевым идейным и организационным лидером кружка стал Г.П. Щедровицкий, а сам кружок получил название Московского методологического.

Кружок Г.П. Щедровицкого может представить интерес как то научное пространство, где выработывались практики «заботы о себе». Дело в том, что мыслительным пространством, которое интересовало представителей кружка, стала игра. Понятие игры относится к классу трудно фиксируемых в сознании «мирообразующих». Оно стало обозначать способность порождать «идеальное пространство» и мыслить в его рамках. Только пережив игру, страдание, любовь,

человек способен о них осмысленно говорить и видеть то, что стоит за этими понятиями [3]. Игра, таким образом, учит заботиться о себе.

Игра имеет свой особый характер: участники освобождаются от давления своих социальных ролей и включенности в профессиональную обстановку. Это позволяет совершать действия, направленные на свою защиту, не опасаясь последствий, как это бывает в пространстве профессиональной субординации. Кроме того, в пространстве игры в очень сжатые сроки могут быть смоделированы такие практики, которые в реальной жизни требуют нескольких месяцев и даже лет. Игра способствует заботе о себе, поскольку воздействует на человека так, что разрушаются стойкие предубеждения, ломаются стереотипы и шаблоны, развеивается профессиональная мифология. Участники обнаруживают у себя способность работать интеллектуально в три-четыре раза более интенсивно, чем обычно. В ходе действий игры в корне меняется отношение к затруднению как в жизни, так и в профессиональной деятельности: из помехи оно превращается в стартовое условие развития. Человек перестает бояться проблемной ситуации и с энтузиазмом откликается на ее возникновение как на условие собственного роста. Меняется отношение к визуализации и схематизации своей работы. Начинает смещаться акцент с исключительной ценности индивидуальной работы на безусловную ценность работы коллективной и кооперативно-распределенной. Появляется необходимость работы в команде, а значит, и в освоении принципов командообразования.

Школа Г.П. Щедровицкого предложила базовые принципы, которые тоже можно рассматривать в качестве техник заботы о себе.

1. Принцип включенности предполагал активное участие каждого человека в образовательном процессе, принятие условий образовательных процедур. В работе нельзя быть «внешним наблюдателем», пассивно реагируя на ситуацию.

2. Принцип «выворачивания» позволяет «примерить» рассматриваемый тематический материал к личной ситуации его обсуждения, как бы вывернуть ситуацию «здесь и сейчас» и таким образом сделать остроактуальным. Прием «выворачивания» дает возможность уходить в коммуникации от рассуждений «вообще», делая обсуждение крайне злободневным и мотивируя участников коммуникации.

3. Принцип «оборачивания» весьма специфичен: за ним стоит внешне раздражающий прием – возвращение вопроса тому, кто его задает.

Данные принципы и ряд других, а также общее влияние методологии ММК формируют в человеке личность, способную к решению сложных задач современного мира. Использование их меняет характер действий и мышления.

Основы, которые были заложены Платоном в «заботе о себе», прямым образом повлияли на Московский методологический кружок и задали ему ценностно-мировоззренческие координаты. Субъект начинает проявлять «заботу к себе», формируется мнение о том, что душа – это главное. На основе этого возникают методы, которые значительным образом влияют на развитие мышления субъекта. Мышление как ценностный ориентир значительным образом сказывается на образовании личности и ее влиянии в современном мире. Оно позволяет решать задачи мирового уровня и как следствие изменять будущее страны.

Литература

1. *Аристотель*. О душе / пер. П.С. Попова. М.: Формат, 1937. 202 с.
2. *Платон*. Диалоги. Апология Сократа / пер. А.Ф. Лосева. М.: АСТ, 2006. 634 с.
3. *Попов С.В.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / С.В. Попов, Г.П. Щедровицкий. М.: Культ. полит., 1995. 800 с.
4. *Сенека Л.А.* Нравственные письма к Луцилию / пер. С.А. Ошерова. М.: Наука, 1977. 508 с.
5. *Толстенко А.М.* Платон о любви к мудрости / А.М. Толстенко. М.: АСТ, 2002. 356 с.
6. *Щедровицкий Г.П.* Философы России XIX–XX столетий. Биографии. Идеи. Труды / Г.П. Щедровицкий. М., 1999. 911 с.

РАЗДЕЛ 2

«ЗАБОТА О СЕБЕ» В СИТУАЦИИ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ: ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

УДК 130.2

ББК 87.5

МУЖЕСТВО ЮРОДСТВА: ИСПЫТАНИЕ КАК СПОСОБ ЗАБОТЫ

О.Д. Наумов

*Красноярский государственный аграрный университет,
г. Красноярск*

Исследуется культурно-антропологический феномен юродства в контексте сопоставления традиций древнегреческой культуры себя и их развития в условиях современности. Репрезентируется концептуальная близость классической и постметафизической традиций философствования. Предметом исследования в статье является феномен юродства. Основная цель – анализ альтернативных разуму декартовского типа режимов доступа к истине. Даются антропологические основания смены указанных режимов.

Ключевые слова: юродство, юродивый, безумие, антропология, истина, различие, единое.

Изменения, случившиеся в интеллектуальной культуре второй половины XIX – XX в., стали причиной поворота мысли, её отказа от концептов Единого, Привычного, Традиционного и Тожественного и, напротив, принятия Партикулярного, Многого, Иного, Инновационного и Различного.

Нельзя сказать, что в результате этого поворота картина мира, сложившаяся в западноевропейской культуре, изменилась кардинально. Однако из абстрактно-унифицированной модели реальности она стала живой ареной диалога – местом встречи разнообразных инаковостей. Отчасти это объясняется тем, что прежний арсенал методологических средств не был полностью отброшен исследователями, в то же время существовавшие приемы были дополнены

«новыми». С одной стороны, это актуализированные, а также экстраполированные методы вненаучных (иррациональных) сфер знания, с другой – принципы, возникающие на пересечении нескольких областей как научного, так и ненаучного знания. Современная интеллектуальная культура – это: 1) культура полилога, 2) культура «экзотического», 3) культура трансверсального, основная задача которой заключается в интеграции разнообразных областей знания с целью всестороннего взгляда на мир, представляющего собой единое целое. Открывшаяся исследователям многогранность мира красноречиво свидетельствует лишь об одном: превознесенный новоевропейской философией разум не всемогущ и, следовательно, не является единственным инструментом поиска истины.

В этом смысле современная интеллектуальная культура заявляет, что достижение истины возможно иными путями. Значит, истина – это онтологический феномен, а вопрос о доступе к ней носит не гносеологический и даже не культурфилософский характер – это антропологическая проблема, поскольку истина – это своеобразная награда, которую получает тот, кто прошел испытания познанием.

Между тем в истории европейской философии существует как минимум два последовательно сменяющих друг друга режима доступа к истине. Первый – это древнегреческая «забота о себе». В ней, согласно Платону [1], познавательный процесс представляет собой поиск ответов на вопросы «о себе» и «о мире» с целью «сведения» двух миров: «другого» – мира «чистых Форм, вечных Истин» и «здешнего» – мира чувственных, зыбких и преходящих реальностей [8. С. 329]. Второй – это так называемый, декартовский, возникший в результате интеллектуальной революции Нового времени. В этом режиме истина не открывается познающему субъекту, а добывается им в ходе «допроса» мира. В результате она не мыслится в качестве открывающегося трансцендентного – божественного начала в самом человеке, а лежит вне пределов его субъективности и обладает такими характеристиками, как очевидность, простота, ясность. В основе этого режима доступа к истине лежит работа разума, но, как было сказано выше, XX в. отказал разуму в его власти. Таким образом, современная культура – это пространство спора разума и его Иного – безумия. Этот спор создает универсум культуры, считающей в силу привычки, что разум – это источник прогресса, в то вре-

мя как безумие – конец истории, трагедия культуры, утрата, приближающая нас к смерти [5. С. 42].

Но если современная культура – это, действительно, полилог, в котором кроме разума есть и другие участники, то возникает вопрос: возможно, и безумие есть своеобразный, другой путь к истине? Предметом нашего рассмотрения выступит феномен юродства. В отличие от традиционного подхода, видящего в фигуре юродивого, прежде всего, религиозного героя, а в самом юродстве – духовный подвиг, мы попытаемся рассмотреть испытание юродством в качестве своеобразной философско-антропологической практики, которая в силу своей «философичности» (если понимать под философией образ жизни и стиль существования субъекта) неизбежно ставит и решает вопрос о бытии, т.е. вопрос о Едином и Многом, Тожестве и Различии.

Конечно, юродство – необычный предмет философии. Это определенное восприятие жизни, заключающееся в бесконечном уважении к человеческой личности. Юродство – не продукт интеллигентных достижений, а творение культуры сердца [2. С. 37], духовно-аскетический подвиг, а юродивый человек – тот, кто взял на себя подвиг изображения внешнего, т.е. видимого безумия. Цель столь странной практики заключается в том, чтобы достигнуть внутреннего смирения за счет отказа от мирских благ и общепринятых норм жизни. По сути, речь идет о том, чтобы выйти за пределы мира – на периферию общепринятой системы социально-культурных конвенций для того, чтобы дисциплинировать себя, или, говоря словами святоотеческой традиции, добиться «умолкания чувств» [4]. В связи с этим нужно понимать, что юродивый – вовсе не сумасшедший. Его «безумие» – это маска, под которой скрывается целостная личность в максимальной собранности ума, воли и чувств. Она обладает отчетливой логикой и пребывает в полном духовном сознании. В работе, посвященной русским святым, Г. Федотов отмечает, что юродство охватывает не только разумную, но и моральную сферу личности. Выходит, юродство – это карнавальная практика: привычный порядок вещей в ней всегда выворачивается наизнанку. В результате «структура» юродства включает в себя следующие компоненты: 1) радикально-аскетическое самоограничение, 2) инверсия осуществленного самоограничения, 3) социальное служение. Таким образом,

пишет Федотов, «здесь христианская святость прикрывается обликом не только безумия, но и безнравственности» [6. С. 97].

Встав на духовный путь самосовершенствования и неукоснительно следуя ему, юродивый ставит перед собой задачу достижения полного контроля своего сознания, называемого в церковной традиции трезвением. Святоотеческая литература под трезвением понимает: 1) основу моральной оценки себя и окружающих, 2) условие преображения. Можно сказать, что трезвение – это результат самодисциплины субъекта, специфическое – радикальное проявление «заботы о себе».

Действительно, истоки юродства, как и «заботы о себе», уходящей корнями в архаические времена, обнаруживаются в Греции. Однако настоящую «популярность» эта практика получает в России. Первым русским юродивым считается Исаакий Печерский, живший в Киеве в IX в. Однако подлинный расцвет юродства в России приходится на XV–XVII вв. Именно поэтому первым русским юродивым православная церковь объявляет живущего на рубеже XIV–XV вв. Прокопия Устюжского.

Отмечая, что истоки юродства обнаруживаются в Греции, можно сказать, что юродство – это русская «интерпретация» греческой «заботы о себе». Дело в том, что антропологическая практика «заботы о себе» – лейтмотив всей греческой культуры от архаических времен до позднего эллинизма. Согласно М. Фуко, посвятившему последние годы своей жизни исследованию культуры себя (см.: [7]), отзвуки этой практики можно обнаружить и в средневековом христианстве, поскольку основная задача культуры себя – производство субъективности, основанное на самоограничении – дисциплинировании своего тела, мыслей, желаний. Несмотря на то, что «забота о себе» достаточно древняя практика, в лекциях 1981–1982 гг. Фуко связывает ее истоки с культом Аполлона в Дельфах, точнее, с его знаменитым девизом «познай самого себя», полагая, что «забота» – это условие «познания» [Там же. С. 15], его максимальной радикализации. По мнению философа, она подверглась в кинической школе (противопоставившей привычному античному типу субъективации как обустройства себя) оформление собственного существования и непрестанную заботу о себе как осуществление свободы (тип субъективации, ведущий к отречению от себя через приложение знания и обязанности непрестанного повиновения) [8. С. 327]. В результате

на смену платоновско-эллинистической созерцательности приходит активность – забота о себе становится заботой о мире, так называемой «истинной жизнью», вызывающей к наступлению «другого мира» [8. С. 329]. Таким образом, если Платон хотел свести воедино существующие миры, то киники настаивают на их сочленении: в антропологической практике заботы, точнее, мужества, они видят не только требование, но и воплощение поставленной цели посредством испытания самого себя.

На наш взгляд, именно эта версия греческой практики «заботы о себе» находит благодатную почву в антропоцентричной и динамичной, постоянно мечущейся от одной крайности к другой культуре русского православия. Таким образом, русский юродивый – это античный киник, который, попав в Россию, сходит с ума. Эта инверсия становится еще ярче, если вспомнить, что расцвет юродства на Руси совпадает с завершением феодальной раздробленности, влекущей за собой утрату авторитета княжеской власти. В результате на смену «святому» князю приходит «святой» из народа: Иван-дурак сменяет собой Ивана-царевича не потому, что «не стоит село без праведника», а потому, что, по сути, и тот и другой, несмотря на различие статусов, в социальной иерархии занимают один и тот же топос, преследуя одну и ту же цель, удачно выраженную В. Зеньковским. Он писал, что «русский аскетизм восходит не к отвержению мира, не к презрению плоти, а совсем к другому – к тому яркому видению небесной правды и красоты, которое своим сиянием делает неотразимо ясной неправду, царящую в мире, и тем зовет к освобождению от плена мира» [3. С. 40]. Таким образом, целостный мир расколот, его части жаждут воссоединения – обожевания. Но для того чтобы осуществить эту сверхзадачу, нужно сначала «увидеть» существующий разлад.

Юродивый может увидеть этот раскол – онтологическое различие, поскольку, находясь внутри «треснувшего» целого, юродство являет собой «выход за пределы». Юродивый – «не от мира сего». Таким образом, неотъемлемая от юродства аскеза – это антропологический механизм выхода за пределы мира – трансгрессия, позволяющая «взглянуть» на мир «со стороны».

Однако аскеза – это суровое испытание. Жизнеописания юродивых переполнены описанием их лишений. Что же получает юродствующий за свой подвиг? В православной традиции считается, что

вознаграждением юродивого является истина, точнее – «прозрение духовных очей, высший разум и смысл» [6. С. 99]. Иначе говоря, выходя «за» пределы мира, юродивый оказывается в другом – высшем, истинном, божественном мире – в пространстве Абсолюта, поскольку свой подвиг он совершает во имя Бога – «Христа ради».

В этом смысле духовная практика юродивого – это символическое повторение подвига Иисуса, позволяющее совершившему его не просто «уйти» из мира, а «возвыситься» над ним. Таким образом, юродство – это не только испытание себя истиной, но и актуализация в себе творческих потенций. Согласно В. Зеньковскому, это указывает на то, что юродство – это средство и путь к преображению и освящению мира [3. С. 41].

Но что значит «возвышение» – каковы онтологические следствия антропологически понятого юродства? Иначе говоря, каково отношение юродивого к Тожеству и Различию, если фактически он занимает центральное положение в бытии, выступая его сотворцом? Юродивый – это тот, кто «проводит» различие, так как «юродство есть выражение того, что в сочетании божественного и человеческого, небесного и земного не должно никогда склонить небесное перед земным». Другими словами, юродивый актуализирует Различие, защищая тем самым Тожество, но актуализирует его он в тишине – молчании, ведь он – маргинал, лишенный в существующем порядке вещей права голоса. Таким образом, Различие – это потаенная основа Тожества, Многое – Единого, а юродивый – молчаливый страж Мира, следящий за тем, чтобы божественное оставалось невыразимым и не было ни ханжества, ни упоения поэзией мира, ведь юродство – это утверждение иерархического принципа – подчинения земного небесному [Там же. С. 45] с целью сохранения Единства. В этом смысле юродство глубоко философично.

Конечно, юродство – это не философия. Не случайно В. Зеньковский говорит об этом феномене русской культуры в своей «Истории русской философии» в разделе, метко названном «На пороге философии». Таким образом, формально юродивый – не философ. Он всего лишь тот, кто, имея мужество, испытывает себя истиной, но разве философия не есть способ существования, в котором человек обретает свободу через испытание себя истиной?

Литература

1. Платон. Алкивиад I // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. I. М.: Мысль, 1990. С. 220–268.
2. *Епископ Каллист (Уэр)*. Внутреннее царство / пер. с англ. Киев: Дух и Литера, 2004. 196 с.
3. *Зеньковский В.В.* История русской философии. М.: Академический проект, Раритет, 2001. 880 с.
4. *Навицкий В.* Не надо искать необычного человека // Нескучный сад. 2010. 29 июня [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/ne-nado-iskat-neobychnogo-cheloveka/>
5. *Наумов О.Д.* Лев Шестов: «русская» интерпретация идеи безумия // Философия и сознание: сб. матер. по итогам I региональной науч.-практ. конф. студентов и аспирантов / сост. В.И. Кудашов. Красноярск: ПИК Офсет, 2011. С. 42–48.
6. *Федотов Г.* Святые древней Руси. М.: Московский рабочий, 1990. 121 с.
7. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
8. *Фуко М.* Мужество истины. Управление собой и другими II: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1983/84 учебном году / пер. с фр. А.В. Дьякова. СПб.: Наука, 2014. 358 с.

УДК 159.9.016.1
ББК Ю 932+Ю 933+10 936.1+Ч 448.43

**«ЗАБОТА О СЕБЕ»: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИССЛЕДОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

М.Н. Дудина

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России
Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург*

Современное понимание «заботы о себе» исходит из реалий российской жизни и связано, как правило, с эгоистическими интересами. Между тем «забота о себе» являет собой серьезную антропологическую практику, теория и формы реализации которой (как «духовные упражнения», «техники себя», «искусство себя» и т.п.) ведут свое начало со времен Древней Греции. Современная педагогика ставит эту образовательную практику в качестве актуальной для теоретической разработки и рассматривает пути её возможной реализации. Для российской педагогики и педагогической антропологии такая актуальность является понятной, естественной, поскольку педагогика была для русской философии практикой, где она (философия) испытывалась, проверялась. «Забота о себе» может быть названа не только педагогической, но и антропологической практикой становления человека.

Ключевые слова: «забота о себе», гуманизация образования, студенческая идентичность, самоактуализация, саморазвитие, самореализация.

Педагогический опыт общения со студентами показывает, что самое распространенное понимание «заботы о себе», исходя из реалий российской жизни, связано с эгоизмом, пренебрежением к другим, со стремлением достигать собственного благополучия любыми средствами, осуществить свои права за счет других. С этим трудно не согласиться, приняв во внимание тот факт, что направленность на других – характерная черта российской ментальности. Она поддерживалась вековой традицией воспитания в семье и в обществе, имеющей установки либо религиозного православия, либо воинствующего атеизма в советское время. Отсюда безусловное приятие тезиса: «Прежде думай о Родине, а потом о себе». Можно лишь сожалеть о пробелах в образовании, обошедшем стороной проблему, известную в истории философской мысли как античную практику. В

современной ситуации расширяющейся свободы и гуманизации жизни проблема экзистенциального выбора себя в контексте идеи «заботы о себе» нова для теории и практики отечественной педагогики и образования, ориентируя на разработку концепции и поиск способов ее реализации в высшем образовании.

С одной стороны, ушел в прошлое классический образа студента, с другой – открылись невиданные ранее социокультурные и педагогические возможности для становления студенческой идентичности в феномене «заботы о себе». Вовлекая студентов университета в познание феномена «заботы о себе», предлагаю диалог с Платоном, утверждавшим, что необходимость во врачах и судьях свидетельствует о плохом воспитании, о распушенности граждан. Обращение за помощью к врачам позорно, считал философ, как и необходимость прибегать к помощи судей: человек, не способный самостоятельно заботиться о своем здоровье, так же как и тот, кто не в силах сам разобраться в вопросах справедливости, позорит самого себя [5].

Студенты в начале обсуждения занимают альтернативные позиции по поводу «заботы о себе» (понимаемой как здоровье и благополучие человека): 1) это «личное дело каждого»: 2) должна быть направляющая роль образования в воспитании и самовоспитании установки на заботу о себе. Диалог приводит к утверждению о несостоятельности «искаженного» представления «заботы о себе», которое подтверждается доводами в пользу «здорового» эгоизма, необходимости защищать свои права («имею право!»). Продуктивность феномена «заботы о себе» проявляется как необходимое для современного человека качество личности, имеющей *интенции* (*intentio*) самоактуализации, саморазвития и самореализации, что особенно продуктивно для полноценного развития личности. Но также и *потенции* (*potentia*), связанные с развитием природных задатков, способностей, включающих одаренность, жизнеспособность, трудоспособность и работоспособность. Наконец, *поссиденции* (*possidentisii*) – реально достижимое, свидетельствующее не столько о намерениях и возможностях их осуществить, сколько о реальном достижении, свершении тех или иных поступков на жизненном пути. В данном контексте менее продуктивна ситуация, когда нет цели и желания ее достигать, нет веры в себя, раскрывающего свой потенциал в деятельности и общении, поэтому нет и достигнутого. «Забота о себе»

предполагает четкое осознание цели, процесса и достигаемого результата, ориентирующего в новом стремлении достигать то, что казалось недостижимым, путем уверенного движения к значимым результатам в ассертивном поведении, движущей силой которого является растущая уверенность в себе.

Начиная с Сократа и Платона, философия и педагогика ориентировали на главный предмет заботы о себе – о душе («самое само» человека), направляющей тело. В данном контексте практика заботы о себе неизбежно ведет к заботе о других. Что касается главного средства заботы, то, согласно Сократу, это самопознание, открывающее безграничные возможности отличия истины от лжи, овладения знанием того, как и зачем взаимодействовать с другими. Тогда закономерны вопросы: Можно ли заботиться о других, не умея заботиться о себе? Как сделать благо для других, не прояснив заботу о себе?

В поиске ответов на них акцентируем внимание на воздействии на человека двух объективных факторов, названных Г.И. Петровой: с понятием о человеке, которое сформировалось в конкретную историческую эпоху философско-антропологического стиля мышления; как «техническое состояние эпохи». Автор пишет о двойственности ситуации: «образование конструирует человека, но оно само находится под влиянием конструирующих его факторов... Имеет ли в таком случае он какие-то возможности для самостановления как самоконструирования? Насколько он активен в своем становлении?» [4].

В современном динамичном мире легкой доступности и изобилия разнообразных знаний должно возникать желание их постигать, поддерживать свои интересы и потребности, творчески развивать способности, надежно ориентируясь во всем многообразии жизни, однако и уметь быть избирательным. Худшее, что может быть с человеком, – это бесцельность и суета, недовольство собой и окружающими, отсутствие желания развиваться и продвигаться по жизни без депрессии и уныния. В целом непонимание, для чего не по своей воле человек «однажды был брошен» в этот мир (М. Хайдеггер) и оказался порой в экстремальных ситуациях, дезориентирует в вопросах: «Что делать?», «Зачем жить?», «Как жить?». В ответах на них есть проблема «заботы о себе».

Относим эти вопросы к образовательной практике реального преодоления студентами незнания, достижения необходимого знания, чтобы развивать собственные способности и помогать другим. Это и есть путь преодоления бесцельности собственного существования. Вряд ли стоит подчеркивать великую роль образования и педагогов (в античности философов), открывавших мир познания, в котором есть путь к себе, познания себя, заботы о себе.

Вопросы парадигмы заботы о себе анализировал М. Фуко в «критической онтологии нас самих» и утверждал, что история субъекта убеждает в собственной причинности человека, который сам себя учреждает, используя соответствующие той или иной культуре техники заботы о себе для развития себя, «искусства существования», которые кем-то заданы на существующем уровне знания / незнания в реальной практике свободы. «Притяжательная самость» (Self, soi) собирает и организует активность человека, в которой духовная практика предполагает заботу о себе. М. Фуко описывал определенный образ человека, осознающего свое существование в качестве собственной задачи, поэтому сам себя делающего: «Человек проявляет заботу о себе для самого себя, и именно в этом забота о себе получает свое вознаграждение» [7].

Это стало особенно актуально в XXI в. Отсутствие знания о самом себе есть невежество, с которым живет человек. В нашу эпоху глубоких социокультурных трансформаций, значимых изменений антропологической реальности в условиях доступности знаний это становится не только все более актуальным, но и более решаемым по сравнению с предшественниками, большинство из которых на протяжении жизни оказались в ограниченности и недоступности знаний, источников информации. Научное и практическое осмысление феномена «заботы о себе» требует радикального изменения мышления о человеке, его сущности и существовании. С довольно ранних детских лет надо учить заботиться о себе, понимать собственную Я-ценность, самооценку. Тело дано, а сознание и душа развиваются. Это и есть моя жизнь, которую творю сам, поэтому забота о себе – это забота о своей жизни от начала до конца. За меня ее никто не проживет, как и никто не ответит на многочисленные вопросы, связанные с заботой уже не только о себе, но и о других – в семье, школе, среди сверстников, в целом социуме.

В своей работе мы следуем определению понятия, которое дал С.С. Хоружий: «забота о себе» как стратегия человеческого существования, охватывающая социальные и культурные измерения и «имеющая своим стержнем, ядром некоторую практику себя, так что сама она также принадлежит к разряду практик себя» [8].

Исходя из данного понимания «заботы о себе», подбирали психолого-педагогический инструментарий, позволяющий измерять в самооценке студентов, отвечавших на вопросы о своем существовании, некоторые базовые структуры личности и ее идентичности в деятельности и общении: заботу о своей жизни, своем существовании. Полагаем, что самооценка начинается с проявления внимания к себе в анализе своих растущих потребностей, интересов, мотивов деятельности и общения; своего интеллекта, речи (в которой «проговаривается» человек любого возраста), отражающей мышление, эмоции и чувства (самый правдивый язык) – в достигаемом результате «здесь и сейчас». Адекватность самооценки проецирует новое состояние, связанное с повышением уровня притязаний к себе и другим как возможный созидательный результат, проявляющийся в асертивном поведении [1]. Инструментарий предполагает использование блока методик: 1) Тест смысложизненных ориентаций, адаптированная версия теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика; 2) тест «Ценностные ориентации» М. Рокича; 3) тест «Имею право!»; 4) разработанный нами опросник «Забота о себе».

Обоснование продуктивности использования данного блока методик находим в ключевых понятиях «заботы о себе»: *смысл жизни, базовые и инструментальные ценности личности, адаптивность, идентичность, уверенность в себе, асертивность, избирательность личности*. Все они заложены в названных выше инструментах, позволяющих выявлять наличие четко осознаваемых целей, переживание индивидом онтологической значимости жизни или ощущение утраты смысла (экзистенциальная фрустрация, экзистенциальный вакуум). Так, смысложизненные ориентации раскрываются в цели и процессе жизни, ее эмоциональной насыщенности и результативности, связанной с *удовлетворенностью в самореализации*, а также внешнем и внутреннем локусах контроля, убежденности в том, что человек может и должен контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь [2].

При прямом ранжировании списка ценностей (стимульный материал представлен набором из 36 ценностей, 18 в каждой группе) различаются *ценности-цели* (терминальные, высокий ранг которых свидетельствует об убеждении, что необходимо стремиться к конечной цели индивидуального существования). В их числе: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, физическое и психическое здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, познание, продуктивная жизнь, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе. И *ценности-средства* (инструментальные ценности, высокий ранг которых свидетельствует об убеждении, что те или иные действия или свойство личности предпочтительнее в любой ситуации). Ранговые предпочтения непосредственно или опосредованно выявляют «заботу о себе» (высокие запросы, независимость, образованность, ответственность, самоконтроль, твердая воля) [3].

Методика Мануэля Дж. Смита «Имею право!», ориентирована на *самооценку ассертивного поведения* (10 правил, характеризующих уверенного в себе и своих действиях человека). Предлагается высказать свою точку зрения по поводу каждого правила (согласен полностью; согласен частично; возражаю, мне ближе стереотипное суждение; ваш вариант ответа). Например: «Я имею право оценивать собственное поведение, мысли и эмоции и отвечать за их последствия»; «Я имею право самостоятельно обдумать, отвечаю ли я вообще или до какой-то степени за решение проблем других людей»; «Я имею право ошибаться и отвечать за свои ошибки»; «Я имею право сказать: “я не знаю”» [6].

Разработанный нами опросник «Забота о себе» имеет 15 заданий для выбора готовых ответов (закрытая форма) или написания авторских (открытая форма). *Вводит в проблему «заботы о себе»*, предлагает выбор из предложенных вариантов ответов (с чего начинается «забота о себе», направленность «заботы о себе», самооценка степени значимости «заботы о себе» и др.).

Получив большой эмпирический материал исследования студентов трех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), а также дополнительного, послевузовского, педагогического образования, резюмировали результаты: 1) проблема не осознается как смысложизненная; 2) преобладает негативное представление о данном феномене; 3) лишь частичное принятие «заботы

о себе» как экзистенциальной проблемы; 4) необходимость педагогической фасилитации студентов на всех уровнях высшего образования, включая послевузовское дополнительное, для развития образовательной субъективности, комплементарно соединяющей в себе черты классического образа студента, отвечающего на вызовы XXI в.

Сказанное ориентирует высшее образование на актуализацию педагогической проблемы «заботы о себе» в методологии, теории и разработке соответствующих практик.

Литература

1. Дудина М.Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Изв. Урал. федерального ун-та. Сер. № 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–170.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) [Электронный ресурс]. URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 12.09.2017).
3. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича [Электронный ресурс]. URL: www.hr-portal.ru/.../metodika-opredeleniya-cennostnyh-orientaciy-m-rokicha (дата обращения: 12.09.2017).
4. Петрова Г.И. Современный конструктивистский ответ в решении классической педагогико-антропологической проблемы «заботы о себе» // Вестник ТГПУ. 2013. № 12 (140). С. 131–133.
5. Платон. Государство / Платон. Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 3. С. 89–454.
6. Смит Мануэль Дж. Тренинг уверенности в себе / Мануэль Дж. Смит. СПб.: Речь. Сер.: Психологический тренинг. 2001. 203 с.
7. Фуко М. Забота о себе. 1984: <http://www.rulit.me/books/istoriya-seksualnosti-iii-zabota-o-sebe-read-194946-> (дата обращения: 12.09.2017).
8. Хоружий С.С. Античная забота о себе и практика исихазма: компаративный анализ (заметки на полях «Герменевтики субъекта» Фуко) // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 89–102. ISSN 0042-8744. http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1454&Itemid=52 (дата обращения: 12.09.2017).

УДК 130.2 87.5
ББК 87.5

ДЕНЬГИ КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ

Г.И. Петрова, И.А. Васильева

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Рассматривается вопрос о влиянии денег на образование. Если традиционно образование и как идея, и как социальный институт было несовместимо с меркантильным интересом, а его забота о духовном мире человека являла себя в качестве главной, то сегодня, оказавшись в условиях недофинансирования со стороны государства, оно вынуждается к тому, чтобы принять коммерческие установки. В этом смысле забота о формировании образовательной субъективности оказалась связанной с заботой о деньгах, которая для субъективности является чисто внешней, не имеющей к ней сущностного отношения. Эмпирический материал в статье подается на примере университетского образования, которое в отличие от его организации в классическое время становится зависимым от денег. Формирование университетской образовательной субъективности оказывается связанным с заботой о деньгах, что искажает содержание, цель и сущность этого процесса.

Ключевые слова: образование, «забота о себе», образовательная субъективность, деньги, духовные практики.

Постановка вопроса о роли денег в формировании образовательной субъективности сегодня актуализируется в связи с тем, что для образования в целом и университетского образования в том числе стало неоспоримым фактом лояльное и активное принятие коммерческих начал. Вместе с тем образовательная деятельность непосредственно ни теоретически, ни исторически коммерческими отношениями не обосновывается, и образовательные учреждения не имеют коммерцию в качестве той цели, во имя которой они исторически создавались. Так, университетское образование, стимулируемое и иницируемое в своем возникновении средневековыми монастырями, отдавало предпочтение в соотношении плоти и духа заботе о духовности, и соответственно образовательная деятельность ставилась выше денег, являлась средством борьбы с праздностью и низ-

менными желаниями. Монахи-преподаватели некоторых орденов давали обет не прикасаться к деньгам, именуя их мирской скверной. Совершенно «...скандальной представлялась людям традиционных взглядов оплата занятий наукой: ведь возможность занятия ею – дар Божий – не должна вознаграждаться деньгами» [3. С. 34].

Современная же ситуация в образовании связана с его коммерциализацией и превращением его продукта в товар. Деньги оказываются условием развития образовательной субъективности в том смысле, что они ставятся на место цели деятельности обоих полюсов образовательного процесса – и учащегося и преподавателя. Ф. Теннис отмечает: «Родители смотрят на образование как на способ подготовить своих детей к жизни в будущем» [7. С. 324]. Признано, что без скрепляющей силы денег регулирующие механизмы в образовании уже не существуют, хотя по-прежнему остаются не исчерпываемыми ими [6. С. 9–12]. Именно поэтому деятельность учителя теряет свой сакральный смысл и оказывается подчиненной материальному фактору.

Одной из причин указанной переориентации современного образования является вхождение в него рыночных отношений. Надо, однако, сказать, что рынок в российское образование вошел без учета специфики этого социального института – его сущностно нематериальной природы. Будучи по своей природе процессом, связанным с человеком и его сознанием, образование, чтобы остаться таковым даже в случае принятия рынка, не может потерять присущей ему ориентации на формирование разума – пусть и рыночного, но именно разума. Проблема «рынок и образование» может, безусловно, стоять, но ее видение и соответственно решение здесь имеют свою сущностную специфику. Находясь в пространстве работы с сознанием, образование осуществляется не в сфере продажи материальных продуктов и услуг. Поэтому легитимное вхождение рынка в образование может осуществляться только как формирование рыночного мышления. Безусловно, товарно-материальный характер образования противоречит его исторически сформировавшейся традиции, его некоммерческой природе, но даже если принять такую возможность, то, имея в виду его специфику, нельзя не видеть и специфику действия рынка в образовании. В свое время М. Вебер, говоря об этой специфике и сравнивая образовательную услугу, которую оказывает преподаватель, с услугой продавца капусты, достаточно убедитель-

но и наглядно показал разницу продаваемых тем и другим продуктов и оказываемых этими субъектами услуг. Рынок в образовании не имеет в виду добычу денег путем рыночных продаж. Эта проблема решается не в плоскости хозяйственного значения. Она встает здесь в плоскости формирования специфического – рыночного – способа мышления. Рыночное мышление – это особый «способ человеческого мышления и деятельности на основе их самоорганизации, самостоятельности, умения продумывать опережающие ходы, проектировать и прогнозировать» [5. С. 74]. Это мышление активное, инициативное, хозяйственное, деловое и проч. Именно оно может быть связано с получением прибыли, на что всегда и ориентируются рынки и коммерция.

В ракурсе развития рыночного мышления рынок в образовании вполне возможен. Но это видение рассматриваемой проблемы (в практике, по крайней мере, российского образования) уступает свое место рынку, увиденному в качестве откровенного процесса коммерциализации образовательной деятельности. Не стоит говорить очевидное, а именно: такое понимание может обернуться для образования потерей его места и функционального назначения в обществе как того социального института, который связан с идеальной сферой жизненного развития, интеллектуально-познавательными отношениями, с сохранением и порождением культуры, с развитием внутреннего мира личности, его духовно-нравственных интересов.

Однако отрицать роль денег в образовании как условия, воздействующего на процесс подготовки образовательной субъективности (акцентируем: подготовки, а не результативное содержание), тоже нельзя. Деньги – это один из инструментов, способствующих процессуальной организации становления образовательной субъективности, но никак не воздействующих на ее структуру, сущность и содержание. Они включаются в учебный процесс, несут «начальный вкус опыта» [7], поскольку создают возможность его организации через, например, такие факторы, как заработная плата преподавателя, стипендия студента, обеспечение всей материальной стороны самого образовательного процесса – создание стен школьного здания, оплата отопления, света, воды и проч. Они входят в образование также через отдельные методы мотивации студентов: повышенная стипендия, репетиторство, участие в городских творческих клубах, олимпиадах и т.д. Однако все это не имеет цели создать челове-

ка как образовательную субъективность, деньги – лишь условие возможности реализовать этот процесс. Деньги заставляют образование постигать процесс потребления [8], которое включается в общую для всех членов общества цепочку заработка и последующего приобретения необходимого материального продукта. Духовная сфера в этом случае остается в стороне. И если деньги поставить во главу угла и рассматривать их зарабатывание целью образовательной деятельности, то образование войдет в противоречие со своей сущностью: перестанет быть деятельностью, связанной с сохранением и порождением духовно-интеллектуальной культуры и личности. Отдельные образовательные организации пытаются компенсировать ее отсутствие покупкой статуса символов за деньги (места в рейтингах, звания), чтобы самоидентифицироваться через них. Это стирает грань их отличия от иных коммерческих предприятий.

Деньги включаются в научную деятельность образовательной организации через многочисленные грантовые системы поддержки, направляющие взгляд на решение проблем прикладного и фундаментального характера. Они вовлекают образовательные организации в процесс потребления, как его обозначил Ж. Бодрийяр, в «деятельность систематического манипулирования знаками» [1. С. 213]: заставляют учитывать имеющийся оцифрованный опыт и подобным же образом каталогизировать полученные результаты, искать им прикладное применение, тиражировать опубликование научных результатов, при этом стараясь коммерциализировать конечный продукт. Процесс потребления в такой его интерпретации касается не только образования как института, но и любой трудовой функции, так как НОК труда уже сегодня требует от человека навыка оперирования достаточно большим объемом информации, а он приобретает, главным образом, в образовании.

Во многих странах в связи с этим заговорили о необходимости введения всеобщего высшего образования. К сожалению, официальные заявления, планирующие образовательную деятельность в России, идут вразрез с описанной выше мировой тенденцией. Вице-премьер О. Голодец говорит о том, что большинству россиян (65 %) высшее образование не требуется [2]. Однако это явно противоречит мировым запросам.

Перспектива развития высшего образования состоит в том, что оно все в большей степени становится ориентированным на работо-

дателя, который при современной хозяйственной структуре всегда ориентирован на рынок. Конечно, работодатель имеет в виду, что современная профессиональная деятельность требует не закрепленные в абсолютную и неизменяющуюся форму знания и навыки, но профессиональную способность самостоятельно их добывать, адаптировать к конкретным условиям и уметь их трансформировать. Но основное значение в современном мире профессии приобретают личностные характеристики – гуманитарная грамотность, ответственность, нравственное отношение, видение последствий своей деятельности и т.д. Поэтому современная образовательная субъективность не может в стенах вуза быть ориентированной на рынок профессионалов, предлагающих себя работодателю и подчиняющихся его принципу выбора: каким «ты хочешь меня купить» [8]. Изменчивость, непрогнозируемость и потеря однозначной логики в развитии делают современный мир профессии чрезвычайно сложным. Более того, развитие науки и техники сегодня столь высоко, что оказывается сопряженным с опасностями техногенного, милитаристского и откровенно антижизненного характера. Наука, возникшая, имела в виду гуманные цели помощи человеку, его освобождения от тяжелого физического труда, она носила априорно гуманистический характер. Но современная наука потеряла эту априорность, оказавшись способной подчиниться человеку и быть использованной в создании ненадежных АЭС, в результатах клонирования, в создании искусственного интеллекта, который, будучи оторванным от своего биологического носителя, может угрожать человеческой жизни. Все это говорит о том, что современная образовательная субъективность не может быть ориентированной только на деньги и работодателя, заинтересованного в рыночной прибыли.

Научить техникам (заботе) себя, формированию себя таким, которому может открыться Истина, – в этом состоит задача образования по конструированию собственной субъективности. Задача последней – открыть истину самого себя, овладеть способностью не только вписаться в мир, но и сохранить его. В этом смысле «забота о себе» современной образовательной субъективности не нарушает принципы её древнегреческого понимания, когда ее целевые установки были связаны с «эстетическими и этическими критериями существования», когда были «усилены и переоценены внутренние связи с самим собой и повышена значимость отношения к себе» [9].

С. 52]. Подобно Сократу, объясняющему знатному юноше Алкивиаду, что внешняя забота о себе (забота о том, как я одет, где живу, что ем...) ничего не имеет общего с истинной «заботой», характерной для образовательной субъективности, ориентированной на познание современного гиперфункционального мира, требующего интеллекта, совместно с развитой эмоциональной структурой человека, рационального отношения, включающего эмпатию, сопереживание, чувствование другого. В образовании главное не рынок и не деньги, напротив, главное в том, что им (рынку и деньгам) противоположно, а именно – «забота о себе» как постоянное самовосстановление «духовно-детерминированной человеческой целостности» [4].

Таким образом, деньги в силу характера современной культуры, являясь условием конструирования образовательной субъективности, заставляют человека находить свое место в социуме, осваивать альтернативы профессиональной компетентности сообразно изменяющемуся миру, самоопределяться и самоидентифицироваться не только профессионально-стоимостно, но и индивидуально-ценностно.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. М.: Рудомино, 1999. 224 с.
2. Голодец считает, что 65 процентам россиян высшее образование не нужно [Электронный ресурс] // Вести.RU: «Вести»: интернет-газета. 2016. URL: <http://www.google.ru/amp/s/amp.vesti.ru/doc.html> (дата обращения: 01.11.2017).
3. Гофф Ж.Ле. С небес на землю (Перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII вв.) // Одиссей. Человек в истории. М., 1991. С. 25–48.
4. Зеньковский В.В. История русской философии / В.В. Зеньковский. М., 2001. 880 с.
5. Петрова Г.И. Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания: учеб. пособие. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. 172 с.
6. Теннис Ф. Общность и общество / Ф. Теннис. М., 2002. 452 с.
7. Тоффлер Э. Футурошок / Э. Тоффлер. СПб.: Лань, 1997. 464 с.
8. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 314 с.
9. Фуко М. История сексуальности – III. Забота о себе / М. Фуко. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.

УДК 130.2
ББК 87.5

**ЕСТЕСТВЕННОЕ, ИСКУССТВЕННОЕ И НАТУРАЛЬНОЕ
КАК ТРИ ОСОБЫХ ОБЛАСТИ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»**

Н.М. Гурский

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Статья посвящена новейшим исследованиям в области антропологии. Французский антрополог Филипп Дескола формулирует особый подход к системе взаимоотношений человека с окружающей средой. Традиционное различие «души» и «тела» он предлагает увидеть в развернутой логике, когда «душа» и «тело» либо различаются, либо сходятся. На этом основании Дескола в своей работе «По ту сторону природы и культуры» предлагает радикально пересмотреть основы гуманитарного знания, выделяя четыре основания своего проекта: душа и тело рассматриваются в двух измерениях – схождения и различия.

Ключевые слова: душа, тело, искусственное, натуральное, естественное.

В качестве теоретической основы статья имеет учения двух современных ученых – Филиппа Дескола и Жана-Мари Шеффера. В программе «нового натурализма», выдвинутой Жан-Мари Шеффером в 2007 г., человек рассматривается как особо сложный биологический вид, который перестал претендовать на свою принципиальную исключительность и онтологическое отличие от животных. Отказ от исключительности человеческого рода одновременно порождает ситуацию исключительности (уникальности) каждого из людей, однако понимаемую в биологическом смысле. Выражению уникальности в людях более всего препятствовали те отвлеченно-общие понятия, на основе которых культивировался специфический типичный «человек». Культура «человека» противопоставлялась «природе». Программа нового натурализма преодолевает односторонность такого разделения и рассматривает человеческое существо как имманентное природе, она не отбрасывает ничего ценного, что выработано философской антропологией, но восстанавливает целостное воззрение на человеческое существо как равного животным, но со своей особой спецификацией. Когда социальность обеспечена своенра-

вием самобытных и потому естественных биологических существ, то такую социальность можно назвать НАТУРАЛЬНОЙ. Шеффер внимательнейшим образом проанализировал Декартовского *cogito* и его развитие в трансценденталистских учениях современных философов и показал, к чему ведет такой онтологический дуализм. Ф. Дескола формулирует по-новому сходства и отличия человека и окружающей среды, радикально пересматривая структуралистские догматы и сами основы гуманитарного знания.

Концепция «человека» внутренне противоречива, что и создает огромные сложности для жизни людей. Согласно ей в человеческой сущности заложено небывалое онтологическое измерение, превосходящее онтологию физической реальности. Шеффер проблематизирует три вещи, которые можно назвать тезисом исключительности: 1) человек есть «субъект» или «я» как некая автономная сущность; 2) общественный человек «сверхприроден», т.е. его социальность трансцендентна природе, его социальная идентичность находится вне природы; 3) человеческая идентичность положена в основание «культуры», противостоящей и природному, и социальному. Этому тезису можно противопоставить другой, также трехсторонний: 1) природная естественность животного с названием «человек» со своей особой рефлексией в каждом индивиде; 2) культура, в которой не работают коллективистские обобщения, в которой каждое человеческое существо выбирает своё конкретное «техне» – искусные навыки самодеятельности на основе исключительно своего нрава; 3) натуральность общественных связей и отношений не на основе социальных унифицирующих маркеров, но на совпадении природного и социального (естественного и искусственного) в каждом индивиде. Отсюда выход на множество разных культур через эмоционально-эстетический резонанс между разными культурными единствами. Глупо считать культуру в целом средоточием человеческой исключительности. То, что человек существо общественное, нисколько не противоречит его биологической специфике, но является ее натуральным выражением. Здесь уместно рассмотреть «плоские онтологии» Б. Латура, Д. Блура, Г. Хармана, Мейясу и др.

Тезис исключительности держится на дихотомии «природы» и «культуры» и все попытки «снять» их противостояние на основе концепции «целого» только заводит в тупик, поскольку такое «целое» создает свой дискурс на базе двузначной дихотомии, находится

как бы в плену у нее. Двухзначная логика не позволяет рассмотреть более сложную схему рефлексивных ходов человеческого своеобразия, редуцирует его до «истины»-«лжи» и соответствующей правилам «непротиворечивости». Хотя уже у Аристотеля можно найти три формулировки принципа противоречия: онтологический, логический и психологический. Третья формулировка соответствует нашему измерению НАТУРАЛИЗАЦИИ – «сверхприродному». Изучая человека, не так-то просто исходить из верной перспективы, давняя привычка считать человека «неприродным» существом вела к тому, что наиболее хищные и ненасытные из людей быстро овладевали нехитрой логикой двухзначности и ловко манипулируя «материальным-идеальным», «добром-злом», «истиной-ложью», быстренько приватизировали под свои нужды все «человеческое». Они всегда утверждали позитивные смыслы человеческой культуры, ее порядок, ее ценности – были «величайшими гуманистами». Но нам с ними не по пути. По большому счету, раз-облачив старую парадигму с ее «вертикалями власти» (светской и «духовной» = тотемизм и анимизм), мы можем выйти на поверхность бескрайнего космоса как один из видов жизни, который характеризуют не насилие и агрессия, но дружелюбие к другим видам. Освобождаясь от тиранической власти антропоморфного гуманизма, в таком рас-средоточении властного начала по горизонтали люди становятся лучшими представителями земной жизни, способными к взаимодействию с внеземными формами жизни. Двухзначная дихотомия с ее импликациями выражала только раздражительную природу человека, но не преодолевала ее.

Выйти из-под власти старой парадигмы нам поможет «лингвистический разворот». Если мы рассмотрим привычные антиномические понятия не с содержательной стороны, как выражение противостоящих сил, но формально, как двухзначную искусственную форму чего-то одного, вполне субстанциального, то можем заметить, что эта форма детерминируется каким-то третьим аспектом. И если мы искусны в различении, то легко различим другую двухзначность, в которой преодолевается роль первой. Первая только маскировала внутренне противоречивый концепт, разлагая его на антиномическую пару. Вторая же проясняет непротиворечивое единство субстанциального основания, на котором держится естественный мир, и перенаправляет внимание с привычной предикации на атрибуты,

выражающие субстанциальное начало. Развернув линию «истины-лжи» под прямым углом, мы получаем пересечение мотивации «по-правде» с истинностной. Такая поперечная «правда» за пределами двузначной дихотомии становится выражением того индивидуального своенравия, которое роднит нас с животными и детерминирует социальность как области, где «истина» не утверждается (как в привычном объясняющем «познании»), но изыскивается во взаимодействии с подобными себе. «Правда» же в силу тотальной утвердительности нрава не позволяет соблазняться общими для всех «истинами». Схематически это можно представить в виде креста, где горизонтальная линия ПРАВДЫ пересекает вертикальную линию ИСТИНЫ с ее логическим двойником «ложью». Истина, покалеченная «ложью», мешает разглядеть безупречное измерение Правды.

Когда нрав подменяется «субъективностью», тогда сущностное в человеке, которое выражено в его видовых отличиях, заменяется господством «существительных», «сингулярных имен», над которыми производятся манипулятивные операции. Можно сказать, что лингвистический разворот отменяет власть существительных как указателей сущностного и передает ее прилагательным (и причастиям). Когда мы прибегаем к понятию «вещи» вместо пары понятий «субъект-объект», то тем самым отмечаем психологическое свойство вещей взаимно определять друг друга, быть вещами и со-вещающимися, со-прилагательными и со-причастными. Здесь не возникает необходимости жестко закреплять вещь в единстве объекта или субъекта по логике тождества. Идентификационные маркеры гуманистической культуры здесь перестают определять натуральных своенравных существ. В «вещах» референт и денотат совпадают, но при этом не тождественны друг другу. Вещь пара-доксально выражает субстанцию через ее атрибутирование по существу дела и тем отличает от предикации модальностей, которые маскируются под видом существительных в именах собственных. Например, слово «яблоко». Нам кажется, что совсем чуть-чуть, и мы можем в имени точно обозначить референт как исключительный объект, стоит только поработать над дескрипциями, выделяя «определенные дескрипции», описывая контекст, отличая «референтное использование» и «атрибутивное». Но это «чуть-чуть» уходит в дурную бесконечность, делу не помогают и «метауровни», как у Тарского. Когда мы зрительно исключаем «яблоко» из окружающего контекста и пола-

гаем, что имеем дело с «одним» яблоком, так же мы и свое «я» полагаем тождественной себе единицей. Но такая единица, как сказал бы Спиноза, не выражает истинное знание, но только неадекватное, имажинативное. Полноценное «яблоко» по смыслу мы выражаем как «яблочное» – через атрибутирование субстанциального в нем.

Исключительность с ее бинарным мышлением может принимать очень тонкие формы. У Гуссерля тезис человеческой исключительности приобретает замысловатую форму взглядывания в трансцендентальные «эпохе» интенционала сознания. На протяжении двух тысячелетий философия совместно с теологией подобно зеркалу отражала лик самовлюбленного Нарцисса. Сейчас настала пора понять, что все это время человеческая обезьяна разглядывала себя в зеркале и не могла видеть других, поскольку переносила на них свои представления, свое «знание». В древнегреческой формуле «человек, познай себя» Фуко отметил характер самозамыкания и предложил истолковать ее как «человек, позаботься о себе». Это забота о биологическом целосообразном существе (био), в котором совпадают зеркальный аспект его культурного «знания» (ноо) и его природная генеалогическая естественность (зоо). Зоо+ноо+био. Формы самозамыкания чрезвычайно разнообразны, мы находим их как в явлении «избранного народа» или католической церкви (всемирной), так и в аутизме одиноких людей с их лозунгом: «одиноким приходит человек в мир, одиноким и уйдет». БИО-человек никогда не одинок, поскольку в нем совпадают искусственное и естественное, а значит, он открыт и выражен в реальном мире, который по своей сути является миром совпадений. Когда мы учимся улавливать синхроничность событий, то тем самым находим перспективу натурализации. Нарциссическая замкнутость «изгнанного из природы человека» ведет к тому, что он придумывает «будущее», которое всегда убегает от него. Такое будущее похоже на экран внутри комнаты, оно создает только иллюзию свободы. В таком состоянии человек формирует идеал «бесконечного совершенствования», совершенно чуждый для биологического существа, в котором если и есть «идеал», то он настоящий, существует в настоящем как идеал «конечного совершенства» (через язык Аналогии). Ибо настоящее есть момент совпадения двух концов – здесь граница памяти и надежды. Только одинокому необходим «бог» как предчувствуемое им «окончание

надежд». Натуральным вещам не нужны никакие стоящие над ними боги и разные потусторонние трансцендентные надстройки.

Рассмотрим понятие «уникальность». В бинарном мышлении оно противопоставляется как «единичное» «всеобщему, т.е. «универсальному». В случае когда совпадают искусственность «всеобщности» и естественное «индивидуального», мы находим вместо «универсального» то, что Спиноза называл «communalis», то, что атрибутирует межинди-видное отличие. Уникальное здесь понимается по-другому. Вместо общего и типичного имеем особенное и отличное. А отличные сущности формируют отличные сообщества. В случае «communalis» вместо онтологии универсального получаем гетеронтологию. Метафизику же такой гетеронтологии можно назвать теорией границ между биофизическими системами, однако отличая ее от трансценденталистской метафизики старых философских систем. Любая форма жизни НЕ СВОДИМА к другим, и потому сколько форм жизни, столько и исключений. Но такие исключения характеризуют характер отношения между ОТЛИЧНЫМИ существами, их ОТДЕЛЬНОСТЬ друг от друга и одновременно предельную слаженность, сличимость и сопряженность. Протяженность жизни как сопряжение живых – солидарность разнообразных живых существ. В такой протяженности уже нет раздвоения на «материальное» и «духовное», поскольку материальность здесь определяется как взаимосоотносимость отдельных видов жизни, а «духовное» – в ритме взаимодействия их друг с другом. Никакого онтологического дуализма. «Мы переживаем себя как таких существ, которые, подобно другим организмам, населяющим “нашу” планету, бывают зачаты, рождаются, живут и умирают как биологические существа. <...> любая “стратегия барьера”, пытающаяся противопоставить род человеческий другим формам жизни, обречена на неудачу, потому что вся наша жизнь свидетельствует о нашем действительном согласии на эту общность судьбы с другими живыми существами – общность нашей жизни и смерти» [1. С. 117].

Трудность превращения шизоидного животного по имени «человек» в натуральное существо со своим именем и званием в том, что метафизическое разграничение, где человек выражает амбивалентное существо границы, невыносимо для души его, долго насилуемой «тотемами» и «табу» гуманистической культуры. Отсюда его упорная попытка ухватиться за тождественные себе «объекты»

или «субъекты», не замечая онтического разрыва в себе самом, следствием которого является то, что любому его утверждению противоречит соответствующее отрицание. Вместо того чтобы признать себя животным и действовать как сознательное животное, он упорно признает себя «не животным», вступая в явное бесплодное противостояние со своим естеством. Для натурального существа «знание» есть способ действия, для «человека» же это только теория, объясняющая мир, которой он противопоставляет «практику». В своих теориях «человек» утверждает, что для познания природы человека требуется такой тип познания, который радикально отличается от познавательных средств, позволяющих познавать другую живую или неодушевленную природу. Так биолог и гуманитарий радикально расходятся в своем «знании». Хотя, возможно, что они, будучи «натурализованными», были бы родственными видами жизни. Аналогично с «психологией», «антропологией», «социологией». Поскольку онтологический дуализм представляет собой частный случай онтологического плюрализма (не смешивать с гетеронтологией) с его «множеством душ», то он может заявлять себя в идее «мультикультурализма» или в «междисциплинарных» исследованиях. Однако, плоды этих исследований весьма несъедобны, вкушающий их, только плотнее приобщается к иллюзорной шизофренической реальности «расширенного знания» – постмодернистского. Если же мы поймем «единство» не в смысле «единичностей» плюральной онтологии, но как сущность границы, метафизически – на месте «мета» (между), – тогда нас не совертит никакая «единичность», и «междисциплинарность», поскольку «единство» проявляется всегда только в РАЗГРАНИЧИВАНИИ и разграничивающем.

По мысли Ж.-М. Шеффера, в человеке сожительствуют три существа – «природное, культурное и еще некий сверхкомплектный интерфейс, в котором соприкасаются первые два» [3. С. 190]. Вопрос ставится Шеффером так: действительно ли членение реальности на единства, в конце концов сводимые к классу высших единств на основе бинарного разделения, образует универсум культуры? Ведь в своей основе любая философская онтология стремится стать общей онтологией, схватывая «целое» с помощью фундирующих категорий. Природу же выразить с помощью онтологических категорий не удастся, отсюда – «принципы дополнительности», «неопределенности», «вероятности». То же и с гуманитарными науками.

Так и зависает европейская философская онтология в собственном онтологическом «универсуме». Китайская же мысль, к примеру, вообще обходится без всякой онтологии, конструируя реальность как процесс, а не набор единств. Раздел здесь проходит не между трансцендентным и имманентным, но между реальным и виртуальным, где виртуальное выражает единую реальность, но с другой стороны. Еще в эпоху Возрождения «человек» стал примерять на себя божественный образец, отождествляться с ним, объявляя себя источником трансценденции, провозглашая «свободу воли» как сверхприродное начало – самооснованное. Отсюда онтологический дуализм, гносеоцентризм, антропоцентризм, антинатурализм как столпы тезиса исключительности. «Сверхприродность» натурального же не конструируется как стоящая «над» природой, но, скорее, в спинозовском смысле, располагается как особая порода природного, наделенная интеллектом.

Декартовский дуализм субстанций. Освобождение автономии ума от теологического основания не только не преодолевает дуализм, но еще более радикализирует его, что ведет к радикальной антинатуралистической позиции. Каждым своим продвижением в трансценденции сознания рефлексия требует все большей человеческой исключительности. Кант, Гегель, Гуссерль продолжают углублять такую рефлексию «трансцендентального духа». Объективные науки призваны только подкармливать этого монстра своими исследованиями, своими опытами над «кроликами». Но рано или поздно две стороны: позитивной науки и антинатуралистической феноменологии – должны были столкнуться. Возможно, что и мировые войны XX в. являются выражением столкновения между трансценденталистами и естественниками. А ПРАВДА перпендикулярна и тем и другим. *Stimmung und Bestimmung* – «тональность» и «определенность» – эти два понятия показывают одно, а именно живую подвижную границу, сопрягающую две стороны реальности в *Gestimmtheit* согласованности, как зрение и слух сопрягаются в теле.

Из эволюционной БИО-логии вытекает натурализация человеческой идентичности. Идентичность как одна из форм биологической жизни. Четыре следствия: 1. Человек есть биологическое существо. 2. Из натурализации вытекает историзация человеческой идентичности, онтическую идентичность приводят в соответствие с его биологической историей. 3. Не эссенциалистская перспектива. Биологиче-

ский вид людей как результирующее из истории воспроизводства отдельных индивидов. 4. Не финалистская концепция. Эволюция не направляется никакой телеологией, но объясняется обычной каузальностью и телеономией (=самоорганизация систем).

Культуру определяют как совокупность материального и духовного богатства человека. Культурный человек выделяется из природного объема особым характером своих накоплений. Культура – это собрание значимого. При этом существуют понятия «культуры бактерий» например. Видимо, понятие культуры определяет пространство, не только человеческое, но и любое другое, осваиваемое каким-либо видом жизни. «Культь» выражает как доминацию, так и объем. Доминацию своего особого времени и объем своего пространства. В культуре сочетаются ЕСТЕСТВЕННОСТЬ природного («материальное») и ИСКУССТВЕННОСТЬ человеческого («духовное»). Подчеркнем «особость» как сущностное культуры, ее отличенность от других. Мы можем соотнести «особое» с родственными понятиями «сам», «свое», и далее «свое» сближаем по смыслу со «светом». Культура есть световой феномен. Свет культуры создается в опыте своей = собственной = свободной деятельности. Светлая культура есть культура свободных людей. Она начинает окостеневать и мертветь, когда на путях свободных исследований становится чиновник, человек-пустоцвет, постоянно занятый менеджментом и бизнесом, но препятствующий свободным исследованиям в науке. Именно чиновнику выгодно выделять абстрактного человека, якобы укрепленного на собственном основании. Действие чиновника умервщляет культуру.

Культурой назовем такое производство, в котором каждый человек обращен к своему истоку, который также является истоком рода человеческого. Культура центростремительна в отличие от лежкультуры, производящей бесконечное количество разнородных предметов. Подлинная культура всегда словно беременна родовыми смыслами, с которыми постоянно сверяет свои значения. Если человек культурен, то он своим светом высветляет и особенность другого существа, которое для потребителя культурных ценностей может казаться «бескультурным». Культура как чуткость к особенному. Здесь мы подходим к наиболее трудно понимаемому третьему плану – НАТУРЫ. Нам представляется слово «натура» наиболее приемлемым для выражения «сверхкультурного» понимания. В «натуре»

существо рода возникает («возрождается») своенравным видом. «Натура» как пространство «благородных богов» («нетер» = боги, др.-егип.). «Натуральное» мы по привычке отождествляем с природным, «естественным» видом, не искаженным искусственностью человеческого вмешательства. Отчасти это так. Натуральное – значит данное в исходном естестве своем. Первая половина слова «нат» родственна начальному, натальному, национальному, альтернативному. Вторая – раскрывает этот «натив» как нечто новое. Культ-ура. Нат-ура. Когда мы говорим «культура нации», то говорим о двух разных смыслах – культурном и национальном (натуральном). Французский антрополог Ф. Дескола, ученик Леви-Стросса, критически переосмысливает основные формулы структуралистских оппозиций своего учителя, такие как «природа / культура» как фундамент структурного анализа. На этнографическом и историческом материале Дескола показывает, что эта оппозиция свойственна только европейской цивилизации, к тому же сравнительно позднего времени. Он полагает, что эту оппозицию нужно сменить иной фундаментальной оппозицией. Эмпирически более обоснованными являются иные универсальные оппозиции: Внешнего (телесная) и Внутреннего (духовная), Я и Другого. Из этих двух оппозиций дедуцируются четыре способа идентификации по отношению к иному, четыре «онтологии». Тело и душа в корне отличаются от тела и души другого существа («аналогизм»). «Я» и «Другой» обладают одинаковыми телами и душами («тотемизм»). «Я» и «Другой» обладают одинаковыми телами, но разным внутренним миром («натурализм»), и, наконец, у них одинаковый внутренний мир, но по-разному организованные внешние миры («анимизм»). Эти четыре «онтологических типа» определяют соответствующие им модели социальных отношений. Четырехсторонняя социология Дескола показывает, по существу, алгоритм натурализации человеческих существ в контексте четырех онтологий: Аналогизма, Тотемизма, Натурализма и Анимизма. Также, кроме четырех «онтологий», Дескола еще находит в каждой шесть «модусов отношений». Три отношения СХОДСТВА между эквивалентными элементами – хищничество, дар, обмен и три отношения СВЯЗИ между неэквивалентными элементами – покровительство, трансляция, дар. Получается фигура из 24 структурных элементов. В Тотемизме и Анимизме можно заметить культурные идентификации «человека», определяе-

мые в первом случае тождественностью тел и душ, во втором – тождественностью внутреннего (=панпсихизм). Всю человеческую культуру «гуманизма» можно определить как тотемистическую. Анимизм культуры можно заметить в использовании местоимения «мы». «Мы» выступает как коллективистская идентификация на основании интуитивно понятного единства психического (религиозного, морального, социального) содержания. Анимизм пансоциологичен. Предельное выражение анимистического мировоззрения находим в каннибализме: «...именно тот, кого я ем, определяет того, кем я являюсь» [1. С. 332].

В Аналогизме людей можно определить как «богов», в Натурализме – как своенравных «зверей». Натура людей божественна (Натурализм и Аналогизм). Здесь у каждого индивида – СВОЕ МЫ. Своя МЫсль о Бытии и ее выражение в Сущем. Так описывает Аналогизм Дескола: «Внутренние и физические свойства каждого существа состоят здесь из множества составляющих, которые подвижны и часть которых находится вне тела; их нестабильное конъюнктурное единство порождает непрерывный поток сингулярностей. Внутри этой гигантской совокупности уникальных существ человек занимает привилегированное положение, потому что представляет собой уменьшенную, то есть легче постигаемую, модель тех отношений и процессов, которые регулируются мировой механикой» [1. С. 295]. Такую «цветущую сложность бытия» можно упорядочить только аналогиями. Только аналогии позволяют справиться с растекающейся (диссипативной) сингулярностью. Аналогический Натурализм совмещает в себе метафору и метонимию как два разных способа выговаривать себя. В таком совпадении мы находим единство «бога» и «зверя» – за пределами антропоцентристской культуры «человека». Натурализм утверждает, что «...виды природных существ – не типы, а линии, и эти линии эволюционируют» [3. С. 165]. Аналогизм создает соответствующий контекст для совершенствования «зверя».

Культура парадоксально призвана вернуть человека к его самобытному природному естеству, проходящему круг особенного развития, натура же формирует пространство событий, представленное взаимодействием уже «окультуренных» самобытных особей. В этом случае каждый может сказать, что он «человек», имея в виду только себя. Если личностью назовем существо культуры, то натуральность

ее будет выражена только в абсолютной и безупречной «биографичности» ее, сращенности ее со своим индивидуальным истоком, со своей «породой». Натура по-родиста и своенравна, а не при-родиста. К натуральному доступ открыт только вызревшим в окоеме своей культуры. Дикий натурализм характеризует только ЗОО-существо, но не БИО. «Натуральность» еще необходимо вспомнить, пройдя и освоив родовую культуру. Культура до срока как бы заслоняет временными предметами культуры субстанциальную изначальность натуры. В НАТУРЕ ТОЛЬКО БОГИ РЕАЛЬНЫ, а не природная данность или человеческие надстройки. Вспомним богов Др. Египта. Они все со звериными головами. Египтяне знали «звериную» породу богов (=нетер), сочетающуюся с человеческой (сфинкс). Современные люди ненатуральны, поскольку оказались заложниками особой антропоморфной онтологии, противостоящей онтологии природы. Натура также преодолевает раздражимость как «естественное качество белковой жизни». Когда такое возможно? Когда я нахожу себя в теле натуральном, за-данном мне от природы (а не просто естественно данным), собственно, – в теле «бога». Спиноза, когда говорит о совершенствовании человеческого интеллекта, показывает нам путь натурализации, где мы становимся «богами», но не в религиозно-потустороннем смысле, а поскольку находим в своем разуме атрибут абсолютного совершенства.

В культурном пространстве «человечности», несмотря на различие материальных и «духовных» богатств, все же господствуют человеческие материальные значимости, на базе которых надстраиваются вторичные, «идеальные». Быть больше, чем человеком (превзойти «род человеческий»), можно только в натуре. Её условным эквивалентом в измерении человеческой культуры является компьютерная виртуальная реальность. В ней мы находим как бы отраженным в неорганическом зеркале компьютера собственное натуральное свободное воление. Выявить его действительность (виртуальное=действительное) – значит встретиться с собой виртуальным. Это позволяет натурально взаимодействовать с другими, поскольку каждый пребывает в двоемыслии культурного тела и натурального (близнечная тема в мифологии). Пребывая на стороне культурного тела, мы обращаемся к виртуальности натурального (символического) тела другого и наоборот. Отсюда – необычайное совершенное равновесие и такт в общении, поскольку каждый, замечая смысло-

вой акцент другого, тотчас занимает место противоположного. Можно сказать, что культурные тела сталкиваются и противоборствуют, а натуральные встречаются в совершенном согласии друг с другом. Каждый для другого перестает быть объектом сопротивления. Натуральное тело есть своеобразное «чудовище» по другую сторону обжитой «человечности».

«В Месопотамии и на шиферных пластинках для растирания косметики, появившихся на Ниле, это установление отношений с чудовищами, совладать с которыми раньше никогда не удавалось, выражается одним и тем же исполненным фантазии знаком: человек невозмутимо стоит между двух чудовищ и либо принуждает их смотреть друг на друга миролюбиво, железной хваткой держа их обоих за шеи, либо даже переплетает их длинные шеи друг с другом. Обстоятельства, при которых были найдены эти изображения, позволяют предположить, что данный символ был изобретен в Месопотамии и затем подхвачен Египтом. Высший расцвет многих великих изобретений часто происходит не в той стране, где жил изобретатель. Расцвет буддизма произошел не в Индии. Общее грандиозное впечатление было переработано в новом образе. Особенно важно осознать, что представление о двойственном числе чудовищ, которые должны вечно взаимодействовать друг с другом и которые, тем самым, перестают быть ужасными, питало всю древность вплоть до легенды о Ромуле и Реме. Но прежде всего это двойственное число создало и определило письменную речь Египта. Гор и Сет – это способ выражения такого дуализма». «Шу и Тэфнут! Об этой паре, породившей богов, говорится: «Irti ntrw wtt ti ntrw». «Они создали богов, они произвели на свет богов» [2].

Триединство природы-культуры-натуры побуждает нас переоценить понятие «разума». Разум есть умение со-четать и сочетаться со встречным, чужим, особым, противостоящим сознанием способом морально-эстетического резонанса. Так мы обращаем наше Настоящее к нашему Будущему. Можно вспомнить теорию Петражицкого, в которой он усматривает исток ПРАВОВОЙ культуры в двустороннем характере наших эмоций. В своём недвойственном разграничивающем смысле Разум есть «разделенная любовь», и только такая любовь не боится различать события по существу дела и тем связывает их между собою. Моральное со-четание значит окончательное, предельное, по существу дела, в нём со-четаются конечные вещи

вещи материального мира, окультуренные разумные существа разных родов. «Высшим разумом», пожалуй, можно назвать открытость к чужому разуму, открытость (алетей), пре-воз-могающая раздражительную начинку биологической жизни и открывающая новые горизонты бытия.

Культуру настоящего необходимо устраивать вокруг задачи преобразования и обновления мира, овладения временем вместо безумной, хаотической растраты сил в погоне за случайными частными целями. Жизнь, лишенная руководящего стержня, влечется с неизбежностью по слепым путям распада. Внутри культуры мы понимаем друг друга, здесь мы родственны друг другу, все принадлежим к одному роду – человеческому. Здесь мы вызреваем из своего зверства, впитывая все человеческое, прежде всего – язык, становясь реальными индивидуальностями дружества, а не своевольными «индивидуалистами» розни. В языке НАТУРЫ мы полностью переходим на символический язык, ибо в нем совпадает наша Зоо- и Биозначимость. То, что культура только намечает как «духовные ценности», в области природы обретает свое подлинное мировое значение. «Духовные ценности» натурализуются в контурах соли-дарных общностей, избавленных от всего «идеального», трансцендентного и потустороннего.

Литература

1. *Дескола Ф.* По ту сторону природы и культуры / Ф. Дескола; пер. с фр. О. Смолицкой, С. Рындина; под общ. ред. С. Рындина. М.: Новое лит. обозрение, 2012. 584 с.
2. *Розениток-Хюсси О.* Избранное: Язык рода человеческого / пер. с нем. и англ. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 608 с.
3. *Шеффер Ж.-М.* Конец человеческой исключительности / пер. с фр. С.Н. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 392 с.

УДК 111.1
ББК 87.5

ОБРАЗОВАНИЕ В МОДНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ: НОВАЯ КАПИТАЛИЗАЦИЯ «УМНОГО ОБРАЗА»

В.В. Петренко

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Раскрывается методическое значение принципа габитуальности для понимания современного образования в границах социальной теории и аналитики субъекта. Ставится вопрос о генеалогии и трансформациях модной идентичности и субъективности на пересечении возможной философии моды и философии образования. Обсуждаются такие стратегии их конституирования, как габитуализация и эстетизация. В статье использованы идеи французской критической школы в области социальной теории (П. Бурдьё, М. Фуко).

Ключевые слова: образование, габитуальный профиль, модный культурный стиль, символический капитал.

Ценность образования – понятие историческое, к настоящему моменту оно претерпело серьезные изменения. Достаточно сказать, что нынешнее образование наряду с другими социальными институтами втянуто в бесконечный процесс формирования самых разных идентичностей и в этой перспективе подчинено общей тенденции взаимодополнительности, вариативности и, в конечном счете, «частичности» складывающихся идентификационных матриц. Вектор общезначимости и генерализации, с которым, для простоты, мы могли бы ассоциировать традиционно понимаемую образовательную практику, уступает совсем другой стратегии «заботы о себе» применительно к социальности новейшего образца. Речь о том, что субъект «классического образования» – пусть на разных временных отрезках истории – хотел от этого образования примерно одного и того же. Его направляли те вызовы его собственной «современности», которые извне формировали мотивационную составляющую как общественных, так и индивидуальных ожиданий и предпочтений этого социально-исторического субъекта.

Условно говоря, «классический» образовательный канон сохраняется до середины прошлого века. Примерно до этого же времени если и имеет смысл говорить о моде на образование, то исключительно в горизонте поддержания традиционного образовательного ценза применительно к разным социальным общностям (представители разных социальных слоев получали разное образование). И если поначалу целью такого разделения служила консервация этих общностей, то с началом демократизации и бурного индустриального развития западного мира либерализация в области образовательной политики способствует упрощению социальной мобильности путем присвоения тех социальных знаков (в том числе артикулированных дипломом о высшем образовании), которые эту мобильность позволяют осуществить.

Разумеется, вся история западной индустриализации с ее ожидаемым товарным перепроизводством готовит почву модусу *гетерономии*, который столь привычен для нас, как только речь заходит об «онтологическом статусе» и принципах устройства современного социального (культурного / исторического) пространства и его субъекта. Производство субъективности в этом *избыточно организованном социокультурном мире* (не забываем, что, в конечном итоге, он дан нам в формах *символического* производства и *символического* потребления) само носит гетерогенный характер.

Последовательнее других в этом ключе высказывался М. Фуко. Фукинианское понятие «производительность», вписанное по преимуществу в политический контекст, в контекст властных отношений, и имеющее эффект конституирования и типологизирования субъекта, по словам Р.А. Дикона, исходит из принятия М. Фуко старого марксистского тезиса о том, что любая «производительность» имеет общественное и экономическое происхождение [3. С. 22].

История социальности позднекапиталистического образца направляется обстоятельством того, что представитель немецкой критической школы, теоретик и философ искусства И. Грав в работе «Высокая цена: искусство между рынком и культурой знаменитости» называет «триумфальным прогрессом рыночного успеха» [2]. Поздний капитализм, по ее мнению, учреждает новую экономику – это «экономика эстетических суждений вкуса». Нетрудно предположить, что речь идет не об одном искусстве. В равной степени трендом *эстетизации* оказались захвачены и другие социальные институты – и образование в их числе

(напомню, что уже М. Фуко охотно рассуждал о *производстве знания*, которое он сам понимал очень широко, обнаруживая исключительную чувствительность к различным его родам и составляющим). Кстати, И. Грав прозорливо замечает, что в отношении рыночного успеха могут быть артикулированы как *про*-коммерческая, так и *анти*-коммерческая позиции. В случае с образованием это могло бы означать, что его субъект, нацеленный, в конечном итоге, на успех на рынке труда, может добиваться этого успеха двумя, на первый взгляд, взаимоисключающими способами:

а) первый состоит в том, чтобы подчинить свою образовательную траекторию и использовать конечный продукт (полученные знания) для того, чтобы идеально вписаться в уже сложившуюся структуру общественного разделения труда и занять отведенную таким разделением нишу на основании выигрышной конкурентной позиции (например, имея диплом университета с высоким индексом узнаваемости, тем самым подтвердив свою претензию «быть лучшим в предлагаемых обстоятельствах»);

б) вторая стратегия внешне выглядит как «антикоммерческая», но отнюдь не как «антиуспешная», заключается в том, чтобы нарушить сложившуюся конфигурацию профессиональных и социальных полей, добавить к ним новые профессиональные позиции, которые составили бы конкуренцию старым и тем самым привели к успеху в границах *вновь заданных отношений* профессионализма и конкурентоспособности. В каком-то смысле мы обнаруживаем здесь требование, созвучное контрастроениям рынка искусства: «*красота против коммерции*» [1. С. 85]. В нашем случае – это «*собственный интерес, выступающий производной либо своеобразным «трансцендентальным заказчиком» по адресу образовательных институтов против сложившейся системы ожиданий и потребностей самого рынка*».

Строго говоря, первый из обозначенных *modus-ов operandi* представляет собой не что иное, как высшее напряжение того габитуального «образовательного профиля», который ассоциируется с «классической» постановкой вопроса о субъекте образовательных практик и попросту продолжает воспроизводиться по настоящее время. Исторически он особенно востребован в экономически «тучные годы» (напомню, что для капиталистического Запада таковыми были 80-е – начало 90-х гг. прошлого века). Тот модный стиль (или, в

свою очередь, *габитуальный «модный профиль»*), с которым его можно соотнести и внешне, и с точки зрения субъективной упорядоченности социального мира, инкорнированного в своеобразную «субъективную настроенность», удивительно напоминает *модную культуру яппи* (мифология этой культуры держалась на таких статусных вещах, как Уолл-стрит, офисные костюмы, дорогие аксессуары, большие автомобили, драйв большого города и не в последнюю очередь – университеты Лиги Плюща; эта культурная мифология как нельзя лучше соответствовала прагматистскому кодексу буржуазных добродетелей и поддерживала идеологию high-middle класса – настоящего оплота честной, основательной экономики на подъеме либертарианского образца; эксперты в области моды часто называют стиль *яппи* «властным стилем»); этот модный шифр последнего по-настоящему преуспевшего поколения конца 80-х окончил, с точки зрения торжества большого модного стиля, очень плохо – «Американским психопатом» и гранжевыми настроениями середины 90-х.

Замечу, что к настоящему времени мода не уступает прочим регионам социальности в респектабельности. В своем дисциплинарном измерении мода точно так же, как и другие социальные институты, способна выступить инструментом порождения и присвоения идентичности. Мода демонстрирует свою собственную символическую власть, обеспеченную не менее убедительным символическим капиталом. В свою очередь, полноценная теория моды нуждается в субъекте модного высказывания, а следовательно, присвоение какой-то части «умного» капитала моде нисколько не помешает. Это обстоятельство задает горизонты новых возможных коллабораций философии моды с другими полями теоретического дискурса, включая философию образования, что поможет в наведении фокуса онтологии и эпистемологии при анализе модной идентичности. В описании исторического априори современности учитываются разные дискурсивные практики: в обязательном порядке – образование и с некоторых пор – мода. Они поддержаны соответствующими диспозитивами, т.е. своеобразными дисциплинарными матрицами. В антропологическом и социокультурном измерении диспозитивы предстают как шифры габитуального порядка.

Итак, в противоположность гламурному, но несколько тяжело-весному, подчеркнуто «взрослому» стилю *яппи* совсем другая комбинация субъективных склонностей, привычек и способа действо-

вать в разных сегментах социального поля (в том числе в экономическом и образовательном), где решающим обстоятельством выступает различие рыночного «успеха» и «неудачи», оказалась *культура хипстеров*. Символический капитал, который продемонстрировал этот тип культурного габитуса, также задает своеобразный «модный габитуальный профиль». Как и габитус вообще, он ассоциируется со здравым смыслом, но в новых условиях: исторически его приход совпадает с экономическим кризисом. Это означает, что у субъекта, который живет в кризисную эпоху, обязательно должно сформироваться свое, новое «чувство собственного места» (поскольку прежняя конфигурация социального поля перестает быть эффективной). Вообще любая модная дифференциация также вписана в логику и эстетику капиталистической политэкономии культурного стиля: культурный стиль, в конечном итоге, – это социальный конструкт, который служит выражением поведенческих, коммуникативных и прочих стратегий, исходящих от субъекта. И такая постановка вопроса позволяет говорить о том, что культурный стиль сам производится, обменивается, потребляется, контролируется в духе М. Фуко, т.е. конвертируется согласно законам рынка.

Важные черты «габитуального профиля» модного стиля *хипстерской культуры* во многом обусловлены нарастающей невротизацией и истериоризацией позднекапиталистического субъекта. Иначе и быть не может, поскольку товарное перепроизводство ведет к своеобразному шизофреническому синдрому и когнитивному диссонансу в случае с любой социальной дифференциацией и в следовании требованиям любой культурной идентичности. В сущности уже *яппи* демонстрировал нарциссический психотип, что в его случае оказалось однозначно деструктивно. *Хипстер* же сумел удачно капитализировать те признаки «частичности», спонтанности, неформальности, даже хаотичности в структуре собственной субъективности, которые ассоциированы с известной небрежностью, нонконформизмом, а главное, легкостью, ненатужностью этого стиля. Внутренняя амбивалентность такого субъекта в отношении свободы, крайний индивидуализм в личностных проявлениях требуют нового выхода. Получая образование, т.е. продолжая эксплуатировать преимущества «умного образа», такой субъект не заинтересован в том, чтобы войти в сложившийся истеблишмент, не ориентирован на уже имеющуюся – успешную закоснеть – разбивку экономического поля. Он выбирает образование с прицелом на *креативные индустрии*,

для которых сама по себе статусность еще не стала мерилom и тем более залогом успеха. *Хипстер* в варианте «бо-бо» (подчеркнуто *undressed* – «одетый не по форме» внешний облик, легкие наркотики, поездки в Лондон и Берлин – актуальные столицы «нового расслабленного стиля», выбор в пользу этники, экологии и автомобиля «Тесла»: начало продаж – 1993 г.) – все это как минимум с 90-х мы наблюдаем в Силиконовой долине, а вскоре и в офисах крупнейших *it*-корпораций, на встречах арт-дилеров и во время проведения престижных ярмарок и выставок высокотехнологичных достижений современного рынка и т.д. (Стоит обратить внимание, что на подобных форумах, например, в формате Экспо или встречи разного рода «7-рок», «8-рок», «20-ток», даже первые лица государств, подчиняясь негласному тренду, пренебрегают официальным дресс-кодом и экспериментируют с костюмированным переодеванием, преследующим цель подчеркнуть неформальный, креативный и зачастую прямо *игровой* характер таких встреч, поскольку на них как будто и впрямь *обыгрываются* сценарии возможного ближайшего будущего).

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что сама структура социальности продолжает вызывать к жизни специфический тип жизненного уклада, на формирование которого в большой мере работает *способ востребованности образования в современных условиях*. Это означает, что в отличие от сложившейся практики рефлексивная и продуктивная экспертная позиция должна предвзреть критическую оценку любой содержательной реформы образования обсуждением вопроса о разнообразных горизонтах самой необходимости такого реформирования.

Литература

1. Бурдьё П. Структуры, *habitus*, практики // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, вып. 2. <http://www.old.iourssa.ru/1998/2/4bourd.html>
2. Грав И. Высокая цена: искусство между рынком и культурой знаменитости. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. (Garage pro). 288 с.
3. Дикон Р.А. Производство субъективности // Логос. Философско-литературный журнал. М., 2008. № 2 (65). С. 21–65.
4. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году. СПб., 2007. 677 с.
5. Фуко М. Технологии себя // Логос. Философско-литературный журнал. М., 2008. № 2 (65). С. 96–123.

УДК 122/129
ББК 87.6

**КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФЕНОМЕНОЛОГО-
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКЕ Г.Г. ШПЕТА И
М.М. БАХТИНА**

А.Д. Самалюк

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Статья посвящена феномену коммуникации и его отражению в работах отечественных философов Г.Г. Шпета и М.М. Бахтина. В ходе анализа их идей выяснилось, что рассматривать образовательный процесс как одну из сторон коммуникации корректнее, чем выявлять коммуникативный компонент внутри образования. Участники коммуникации не только познают друг друга и совместно усваивают новые знания, но и более четко осознают свое место в мире посредством общения. Важными составляющими данного процесса являются интерпретация и самоинтерпретация, которые в философской традиции изучались при помощи герменевтического подхода. С опорой на идеи указанных мыслителей понятие заботы о себе, достаточно широко описанное М. Фуко, раскрывается в модусах заботы о другом и стремлении к истине. Таким образом, в статье иллюстрируется значимость коммуникации для полноценного миропонимания.

Ключевые слова: коммуникация, образование, интерпретация, самоинтерпретация, герменевтика.

Современный процесс образования регулируется рядом нормативных документов, среди которых значимое место занимает ФГОС. Так, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования содержит требования не только к структуре и условиям реализации той или иной программы, но и к результатам ее освоения выпускниками. По окончании обучения в высшей школе человек должен обладать, среди прочего, способностью к саморазвитию, самоорганизации, самореализации и т.д. [6]. В общем смысле саморазвитие имеет такое определение: «...фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, <...> осуществлять личностные выборы

на основе познания себя» [4. С. 142]. Принято выделять такие компоненты саморазвития, как деятельностный, коммуникативный, интеллектуальный и мотивационный. Особую важность для нас представляет коммуникативная составляющая, связанная с выстраиванием взаимоотношений в различных социальных группах и предполагающая «ориентацию на диалог и самоизменение» [Там же]. Попытаемся объяснить данное положение с философской точки зрения.

В указанных атрибутах саморазвития прослеживается зависимость между самопознанием и познанием других участников общения. Данный процесс в философской традиции подвергался анализу при помощи методов герменевтики, согласно которым толкование тех или иных явлений предполагает и самоинтерпретацию субъекта, что, в свою очередь, способствует обретению идентичности. Рассмотрим идеи представителей отечественной философской мысли XX в. Г.Г. Шпета (1879–1937) и М.М. Бахтина (1895–1975) в герменевтическом ракурсе. Такой подход позволит расширить понимание феномена коммуникации и обосновать значимость общения не только для образовательного процесса, но и для познания бытия в целом.

Г. Шпет о познавательных характеристиках герменевтики

В многогранном творчестве Густава Густавовича Шпета можно обнаружить единый замысел, в основе которого лежит концепция положительной философии. Она представляет собой чистое европейское знание (в противовес восточной мудрости), основные черты которого были сформированы в античности Парменидом и Платоном. Шпет очень высоко оценивал заслуги этих мыслителей и довольно часто обращался к их идеям. Например, для положительной философии характерно единство предмета бытия и мышления, которое невозможно познать путем «мнения». Последний имеет множество направлений, постоянно конкурирующих между собой и занимающихся частными, эмпирическими вопросами. Истинно философский путь, по Шпету, заключается в ориентации рефлексии на саму мысль о бытии, в четкой постановке своих целей и обозначении средств для их достижения. Положительная философия стремится к разделению части и целого, следует традиции, искореняет личные побуждения, требует единства оснований и метода, обладает диалектическими чертами. Обоснование положительной традиции осуществлялось Шпетом во многих трудах и имело место уже в ран-

нем сочинении «Явление и смысл». Импульсом к написанию этой работы послужило учение Эдмунда Гуссерля (1859–1938), а личное знакомство с ним оказало заметное влияние на дальнейшее становление Шпета как феноменолога.

Герменевтика у Шпета является частью проекта положительной философии и ее неотъемлемым приемом. Начало ее формирования Шпет тоже видит в эпохе Древней Греции. Тогда возникала необходимость в объяснении гомэровского эпоса, а софисты активно соединяли практическое толкование и теоретические вопросы грамотности речи, элементы логики и другие формы познания. В диалогах Платона Шпет отмечает единое проблемное поле у вопросов о словах, мыслях и вещах. Аристотель, с его точки зрения, размышлял о формах выражения мысли, изучал логические формы суждений на предмет наличия или отсутствия истины. Шпет также обращает внимание на тему закономерности языка и зависимости употребления слов от общепринятых норм, которая впервые обозначилась во II в. до н.э. (спор между Александрией и Пергамом). Все это вполне может претендовать на статус герменевтического метода познания. Дальнейшее развитие герменевтики, по Шпету, долгое время было направлено на толкование Священного Писания. В связи с этим он выделяет два основных подхода: аллегорический, допускающий не прямой (божественный) смысл с мистическими коннотациями, и грамматический (исторический), имеющий дело с одним-единственным, прямым и общедоступным смыслом. Шпет недоволен библейской герменевтикой, он отстаивает позицию о том, что каждый знак должен иметь только одно значение. Многозначность способствует произвольному толкованию текста, а значит, категорически не входит в интересы положительной философии.

В образовательном процессе, наряду с остальными общественными явлениями, интерес группы людей может быть направлен на усвоение объективированных смыслов и значений. Для этого необходим специальный подход, который не может предложить ни одна естественная наука. Здесь и возникает потребность в интерпретации. По нашему мнению, Шпет изменил привычное представление о герменевтике и возвысил ее до учения о принципах сущего. М.Н. Евстропов выделяет две взаимосвязанные стороны шпетовской онтологии: герменевтическую и социальную. Первая проявляется в разработке темы смысла, философии языка и собственно герменев-

тики. Вторая направлена на «уяснение сути общности» и представлена лишь в набросках. Но в совокупности они образуют интуицию, которая соответствует предметности социального бытия [2. С. 153–155].

В сферу методологических интересов Шпета входит стратегия понимания, т.е. непсихологическое уяснение смыслового значения знаков и форм совместной жизнедеятельности людей. Это напрямую связано с энтелехией и умозрительной интуицией, непосредственным схватыванием целостности, интересубъективным постижением сущности вещи. Шпет не раз обращал внимание на значимость философской рефлексии, которая со времен Платона заключалась в логических движениях мысли и в обращении мышления к бытию идей. Энтелехия у Шпета обретает значение направленности на идеальный объект для выражения усмотренного в форме слов. Данное понятие отсылает нас к обозначенному в «Метафизике» Аристотеля явлению «осуществленности». Энтелехия также является некоторой внутренней структурой предметного содержания. Она включена в смысл, предстает в качестве его слоя и указывает на основное предназначение предмета, его практическую суть. С точки зрения Евстропова, интуиция «со стороны герменевтической есть прямая <...> данность энтелехии как "внутреннего смысла" предмета, как его "для чего". Со стороны социальной же это есть не что иное, как прямая данность другого как другого – и не только в его телесно-чувственном составе, на основе которого осуществляется аналогизирующий перенос, а "всего целиком и сразу"» [Там же. С. 155]. Шпет рассматривает слово в качестве знака сообщения, описывает отдельную разновидность бытия, взаимосвязанную с социальной интуицией и общим чувством. Данное чувство, «коренящееся и замешанное в общении, ломает индивидуальные перегородки» [Там же. С. 156]. Следовательно, шпетовскую герменевтику можно рассматривать не только как метод постижения вещи, но и в качестве способа целостного понимания другого.

Наконец, Шпет подчеркивает важнейшую характеристику философии: диалектичность, которая понимается им в сократовском смысле как «совместное мышление» [9. С. 191]. Именно в диалоге он видит неповторимость и исключительность философского знания. На наш взгляд, герменевтическую теорию Шпета вполне оправданно можно распространить на образовательный процесс, де-

монстрирующий один из аспектов социального бытия. В нем постоянно происходят столкновения между субъектами, которые стремятся к самоопределению через познание других, организуется поиск претендующих на истину знаний. Герменевтические идеи Шпета могут использоваться для разработки педагогических методик, способствующих эффективной организации учебного процесса. Коммуникация в сфере образования представляет собой сложный диалектический феномен, который также требует интерпретации. Шпет призывал не ограничиваться психологическим подходом, направить познавательные усилия на сферу надындивидуального, усовершенствовать инструментарий для толкования явлений.

Таким образом, можно понимать образование как частный вид коммуникации, как диалогический процесс, который требует особого подхода к изучению. В этом направлении огромных успехов добился другой российский философ, Михаил Михайлович Бахтин, о котором далее и пойдет речь.

Представления М.М. Бахтина о коммуникации: нескончаемый диалог и ответственный поступок познания

Для нас является особенно интересным тот факт, что Бахтин знаком с работами Гуссерля и, более того, оперирует схожими понятиями. С.С. Аверинцев отмечает подобие между «переживанием» в феноменологии Гуссерля и такими терминами Бахтина, как «событие», «событийность», «поступок» [1. С. 158]. По его мнению, феноменологическое единство переживания и предмета не несет в себе психологический смысл, а у Бахтина как сторонника отечественной традиции трансформируется в проблему ответственности. Критику психологизма можно обнаружить и в размышлениях Бахтина о несводимости акта-поступка живого мышления к психическим процессам [Там же. С. 90]. Он активно использует метод феноменологии, о чем упоминает лично: «Долженствование есть своеобразная категория поступления-поступка (а все, даже мысль и чувство, есть мой поступок), есть некая установка сознания, структура которой и будет нами феноменологически вскрыта» [Там же. С. 85]. Это позволяет нам исследовать труды Шпета и Бахтина в рамках одной традиции, а именно феноменолого-герменевтического течения, вдохновителем которого являлся Гуссерль.

Итак, все многообразие человеческой деятельности и ее единичные проявления, любые помыслы и ощущения Бахтин относит к сфере поступка. Однако жизнь в целом также является «поступлением», но с более сложной структурой по сравнению с индивидуальным актом [1. С. 83]. Жизнь, или неповторимая единственность переживания, отделяется Бахтиным от объективного единства культурной области [Там же]. Противопоставление культуры и жизни (их «дурная неслиянность»), т.е. несовпадение смысловой сферы и сферы онтологии, снимается в событии свершаемого бытия, в акте человеческой деятельности. Поступок должен, по Бахтину, «обрести единство двусторонней ответственности и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная)» [Там же]. Категория должного выступает при этом как вектор истинности для мышления, оперирующего суждениями и определяющего их вхождение в некоторое теоретическое единство [Там же. С. 84].

Обращение к другому с целью самопознания Бахтин связывает с ответственным поступком отвлечения от себя (не путать с потерей себя): «в самоотречении я максимально активно и сполна реализую единственность своего места в бытии» [Там же. С. 93–94]. Каждый несет ответственность за свою индивидуальность и за неповторимость собственного бытия, которая актуализируется в свершении события [Там же. С. 113–114]. При этом наличие бесконечного числа индивидуальных ролей и миров не разрушает целостность бытия, но «впервые создает единое событие» [Там же. С. 116]. Другими словами, мир бытия находится в постоянном становлении, не является завершенным и содержательно определенным, а участники этого события, обладая конкретным долженствованием, совершают единственное действие [Там же].

Философия Бахтина может быть названа своеобразной герменевтикой, принимающей форму диалогизма или философии человека, который ведет нескончаемый диалог с другими людьми и самим собой [5. С. 35]. В основе диалога находится потребность в соотношении себя с другим человеком, что является важной характеристикой коммуникации.

Нельзя не упомянуть обозначенную Бахтиным дихотомию теоретического–практического. Теоретический мир исключает единственную действительность «я», является обобщенным бытием, значимость которого не зависит от познания. Практически-жизненный

мир, напротив, состоит из моментов новизны творения и ответственности поступка. Человек вступает в такое взаимоотношение между данными мирами или областями, при котором важно избегать крайностей. Излишний теоретизм убивает человеческую индивидуальность, но наличие теоретического познания в событии необходимо для оценки значимости суждения, включенного в поступок, а также для развития таких дисциплин, как логика, теория познания и т.п. В контексте размышлений Бахтина образование нельзя включить в какую-то одну область, на наш взгляд, оно тесно связано как с индивидуальной жизнью, так и с теоретическими положениями, к примеру, с категорией истины. Для Бахтина значимость истины безусловна, она является результатом познания причастного к единственному бытию «я». «Момент теоретической истинности необходим, чтобы суждение было долженствующим для меня, но не достаточен, истинное суждение не есть тем самым уже и должный поступок мышления» [1. С. 84]. Л.А. Микешина отмечает гносеологическую новизну в философии поступка Бахтина, где понятия истины и правды взаимодополняют друг друга и имеют самостоятельные сферы применения: «Представляется, что истина-правда, по Бахтину, получаемая на основе познания как ответственного поступка, обладает единством тех же самых моментов, что и поступок, не переставая быть при этом истинным знанием» [3. С. 70]. Она рассматривает идеи Бахтина сквозь призму современной эпистемологии и признает в них надежный фундамент для методологии гуманитарных дисциплин, для новой архитектоники познания, в центре которой находится исторически действительный человек [Там же. С. 71]. Это лишь один из возможных путей актуализации учения Бахтина. Его теория помогла охарактеризовать процесс образования в качестве диалога, предполагающего толкование себя не только как центра единичного бытия, но и в качестве другого для других.

Возможны модификации принципа заботы о себе у Шпета и Бахтина.

В контексте вопроса о соотношении субъекта и истины М. Фуко разрабатывает древнегреческую идею заботы о себе и прослеживает ее историческое развитие. Он формулирует несколько смысловых расширений данного понятия: 1) определенный взгляд на вещи, способ поведения и поддержания связи с другими, т.е. установка по отношению к себе, другим и миру; 2) особенное направление внима-

ния на самого себя, способ слежения за своими мыслями и тем, что происходит в душе; 3) набор практик и действий по изменению, очищению и преобразованию себя [7. С. 23]. Уже первой трактовки было бы достаточно для того, чтобы провести параллель между коммуникацией и заботой о себе.

Бахтин выстраивает оригинальную онтологическую концепцию, в центр которой становится связка «я – другой», и любое общественное отношение интерпретируется именно в данных категориях. Забота о другом в полной мере становится заботой о себе, необходимость взаимовлияния между мной и другим выражается в следующей формуле: «Поскольку я утверждаю свое единственное место в едином бытии исторического человечества, поскольку я не-алиби его, стою к нему в активном эмоционально-волевом отношении, я становлюсь в эмоционально-волевое отношение к признаваемым им ценностям» [1. С. 117]. «Не-алиби» Бахтин называет ту самую неповторимость свершаемого однажды поступка, который никто и никогда больше воспроизвести не сможет. Для того чтобы познать себя не только изнутри, но и снаружи как активного, поступающего человека, для удостоверения принятия ответственности за бытие, необходима фигура другого – соучастника. Кроме того, ранее обозначенная Бахтиным ориентация на истину непротиворечивым образом соотносится с идеей заботы о себе.

В рамках социальной онтологии Шпет изучает то, какими способами субъект понимает мир, обитая в социуме, усваивая его систему языка и смысловые структуры. Он полагает, что «человек рождается несвободным, потому что он рождается в обществе и как социальное существо» [8. С. 137]. В его теории забота о себе также развивается в модусе заботы о других. Если продолжить мысль об истине как одной из сторон заботы о себе, то можно обнаружить интересные суждения по данному поводу у Шпета. Он называет положительную философию первой философией, поскольку она следует путем истины. В ее традиции предметом рационального исследования является мысль о бытии в противоположность небытию, в его сущности. Подлинный философ, по Шпету, «устремляет свою мысль на истинно-сущее, его мало трогают мелочные и личные заботы, он созерцает вечное, логически упорядоченное и, насколько возможно, сам подражает и уподобляется ему» [Там же. С. 360].

Любопытно, что Бахтин тоже употребляет аристотелевское понятие «первой философии» и вкладывает в него свой смысл: «первая философия, пытающаяся вскрыть бытие-событие, как его знает ответственный поступок, не мир, создаваемый поступком, а тот, в котором он ответственно себя осознает и свершается, не может строить общих понятий, положений и законов об этом мире (теоретически-абстрактная чистота поступка), но может быть только описанием, феноменологией этого мира поступка» [1. С. 105].

Другими словами, идею заботы о себе можно раскрыть с опорой на труды Шпета и Бахтина, в которых она трансформируется в необходимость соотнесения субъекта познания и другого, а также в стремление к истине.

Итоги и перспективы

В данном исследовании труды Шпета и Бахтина были использованы для обозначения герменевтического характера процесса образования и для иллюстрации видоизменения античной идеи заботы о себе. Перед нами не стояла задача сопоставить их воззрения, но более подробный сравнительный анализ вполне может быть совершен в будущем.

Коммуникация, понимаемая сейчас как одна из неотъемлемых составляющих саморазвития, в работах Шпета и Бахтина была обозначена в несколько иных формах. Шпет описывает данный процесс как поиск и уяснение смысловых структур при помощи знаков общения. Он освещает герменевтику в качестве словесного метода выражения знания, обозначает ее проблемное поле в связи с темой социальной онтологии, вопросами о смысле и о структуре слова. Бахтин, в свою очередь, наиболее близко подошел к пониманию проблемы коммуникации. Он придает данному процессу огромное значение и разрабатывает теорию диалога на онтологическом уровне.

Подводя итог, хочется отметить, что не коммуникация является частью образования, а образовательный процесс представляет собой один из вариантов осуществления коммуникации или диалога. Забота о себе в этом случае проявляется сначала в качестве постижения общего с другим бытия, а затем как важнейшее направление к идеалу истинного познания.

Литература

1. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник; отв. ред. И.Т. Фролов; прим. С.С. Аверинцева. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
2. *Евстропов М.Н.* Проблема смысла в творчестве Густава Шпета и Эммануэля Левинаса: энтелехия и керигма // Шестые Шпетовские чтения: сб. статей и матер. междунар. науч. конф.; отв. ред. О.Г. Мазаева. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. С. 155–156.
3. *Микешина Л.А.* Философия познания: проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л.А. Микешина. 2-е изд., доп. М., 2008. С. 35–64.
4. *Неверова Н.В., Максимова Е.В.* Формирование готовности студентов к саморазвитию // Педагогика и психология образования. М.: МПГУ, 2017. С. 140–146.
5. *Русская философия: словарь* / общ. ред. М.А. Маслин. М.: Республика, 1995. 655 с.
6. *ФГОС ВО* [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 21.10.2017).
7. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
8. *Шпет Г.Г.* Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды; отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2006. 624 с.
9. *Шпет Г.Г.* Мысль и слово. Избранные труды; отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2005. 688 с.

УДК 37.01
ББК 87.3(0)

КОНЦЕПЦИЯ ЗАБОТЫ О СЕБЕ В СТОИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ ПОЗДНЕГО ЭЛЛИНИЗМА

М.С. Юрченко

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Для «заботы о себе» первые века нашей эры были периодом расцвета. Философия того времени считала, что нет для человека более благородного занятия, чем забота о себе. И именно в это время различными философскими школами были разработаны многочисленные телесные и ментальные практики «заботы о себе». Данная статья посвящена изучению концепции и практик «заботы о себе» в стоической философии позднего эллинизма. Также в ней рассматриваются возможные причины усиления интереса к «заботе о себе» в этот период времени и связь между стоическими практиками и философией.

Ключевые слова: философия образования, забота о себе, стоицизм, время, смерть, контроль.

Для концепции «заботы о себе» первые века нашей эры (I–III в. н.э.) были временами наивысшего расцвета, золотым веком [1. С. 45]. В это время апогея своего развития достигает феномен, который Фуко называет «культурой себя». Им он обозначает тенденцию к пересмотру и усилению значимости внутренней связи с самим собой, повышение значимости отношения к себе [2. С. 51]. И одним из учений того времени, исследовавших «культуру себя» и разрабатывавших разнообразные техники «заботы о себе», был стоицизм, особенно в варианте времен Римской империи, к которому относятся такие авторы, как Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий.

Данное философское учение является серьёзной ступенью в истории развития концепта «заботы о себе». Именно поэтому в статье придается значение философским учениям этого периода, исследуются исторический контекст его возникновения и особенности разработанных практик.

Есть две точки зрения на то, почему развитие духовной жизни в эпоху позднего эллинизма пошло путём усиления интереса к себе, к

своей внутренней жизни, своему личному поведению. Первая утверждает, что причиной тому было усиление государственной власти, переход от демократических полисов к империи. Соответственно в империи происходит ужесточение законов, специализация трудовой деятельности. Времени, которое можно потратить на себя, у человека становится меньше, и требуется улучшение, рационализация способов его проведения. При этом забота о себе должна была совмещаться с соблюдением гражданского долга, т.е. соблюдением ужесточившегося кодекса поведения.

Вторая точка зрения, которую высказывает Фуко в третьем томе «Истории сексуальности», гласит, что представление о резком изменении политической и гражданской жизни и их сильном влиянии на изменения в духовной жизни далеки от истины. Резких изменений как раз и не произошло: усложнение государственной системы не разрушило систему общества, они остались соседскими по типу, суровое требование соблюдения гражданского долга и порицание их нарушителей также существовало еще в греческих полисах [2. С. 49–50]. Просто вектор духовной жизни, так называемая «культура себя», где переоцениваются и усилены внутренние связи, заданный еще в Греции, в Римской империи достигает пика своего развития.

Трудно сказать, какая из точек зрения на причины усиления культуры «заботы о себе» более верна, но ясно одно: собственная духовная жизнь и здоровье становятся главной темой для философии в это время. Сенека пишет: «Как чистота безоблачного неба, сверкающая и не замутненная, не может блистать ярче, так человек, пекущийся и о душе и о теле и в обоих видящий источник своего блага, приходит к совершенному состоянию, к исполнению всех своих молитв, если в душе его нет бури, а в теле боли» [3. С. 119]. Происходит объединение телесного и духовного начал в жизни человека. Если греческая забота о себе предполагала всё-таки заботу о разуме, о духе, то теперь призыв «позаботиться о себе» относится и к душе, и к телу в равной степени [1. С. 126–127]. Философия и медицина объединяются в деле заботы о человеке.

Следует сказать, что раздвигаются и возрастные рамки тех, к кому может относиться призыв позаботиться о себе. Теперь культурой себя человек мог заниматься от юношеских лет до самой старости. Можно обратиться к жизни Плиния Младшего, древнеримского политического деятеля, писателя и адвоката. Он провел всю жизнь

на государственной службе, но всегда находил время и способы позаботиться о себе. К примеру, будучи посланным в Сирию по государственным делам, он не упускает случая сблизиться там с философ-стоиком Эвфратом и учиться у него [2. С. 56].

Каковыми же были конкретные практики, призванные помочь в заботе о себе?

Стоическое учение предлагало своим последователям ряд практик, которые можно разделить на два вида: практики духовные и практики телесные. К практикам духовным относились:

1. Испытания. Испытания выполняли двойную функцию. Во-первых, человек занимался собственным совершенствованием, обретением контроля над своими слабостями. Во-вторых, через испытание он мог оценить свои успехи, какого уровня контроля над собой он достиг. В идеале, подвергая себя испытаниям, человек должен был осознать временность, бесполезность и ненужность многих своих потребностей, отобрать их минимум, достаточный для жизни, и научиться жить сообразно им.

2. Самоанализ: рассуждение о совершенных поступках. Лучше всего упражнения, входящие в эту практику, описал Сенека в трактате «О гневе». Сам он узнал об этих практиках из учения другого стоика – Секстия. Утром человек представляет, какие события ждут его сегодня, и напоминает себе, как он должен действовать и вести себя в зависимости от обстоятельств. Вечером же он вспоминает, что он сделал сегодня, в чем достиг успеха, где потерпел неудачу, оценивает, чем доволен, а чем нет. Выполняя данные упражнения, человек разыгрывает нечто похожее на взаимодействие ученика и учителя. Один наставляет и вопрошает об успешности исполнения наставлений, другой запоминает и старается выполнить.

3. Исследование и отбор правильных идей, принципов. Согласно этой практике считается, что человек должен исследовать не только свои действия, но и принципы, согласно которым он действует. И если двум предыдущим упражнениям выделялось определённое время в расписании дня, то этим он должен заниматься постоянно. Любой пригодный для этого момент человек должен посвятить разбору тех принципов, которым он следует, чтобы ни один из них не был принят неосознанно. Причем объектом рассмотрения является не происхождение принципов, но сама возможность их принятия или, напротив, непринятия [2. С. 67–75].

А для поддержания физического здоровья предлагался другой набор техник: постоянная диагностика своего физического состояния и изучения влияния на него различных природных факторов (время года, температура, климат), физические упражнения, умеренность в питании [2. С. 65–66]. Как уже упоминалось, если человек хочет быть счастливым, он должен работать не только над разумом, но и над телом. У стоиков это объяснялось идеей о взаимопереходе телесных болезней в психические и наоборот. И в соответствии с этим от стоика требовался постоянный надзор за психическим и физическим состоянием.

Какова же причина обращения стоиков к практикам заботы о себе? Как видно из практик, одной из основных тем их философии была тема контроля. К нему следует добавить темы времени и смерти [4. С. 136]. Смерть в стоической философии является событием, которое придаёт ценность и осмысленность жизни. Целью человека является счастье, и достичь этого счастья необходимо до смерти. Отношение к счастью, в понимании стоиков, состояло из двух частей: контроль над тем, что возможно контролировать, и безразличие к тому, что контролю не подвластно. Разработанные стоицизмом практики и должны были прийти на помощь в достижении и того и другого.

На то, что не подвластно (смерть, судьба), следовало не обращать внимания. Это достигалось тем, что с помощью тех же испытаний стоик подготавливал себя к различным возможным лишениям. И когда они придут, считалось, он будет готов к ним. Над тем же, что подвластно, а это собственный разум, тело и поведение, человек должен стать абсолютным управителем. Его разум и тело должны следовать определённым принципам, которые помогут избежать или не создавать дополнительных страданий, способных помешать испытывать счастье. При этом необходимо постоянно учиться, общаться с другими, чтобы лучше понять и утвердиться в тех принципах, которым уже следуешь, и чтобы узнать нечто новое, что поможет узнать и избежать опасностей, тебе не известных.

Как уже упоминалось, стоика не интересовал познавательный аспект, интерес он проявлял только к этическим аспектам деятельности и поведения человека [Там же. С. 135]. Вообще они проявили интересное безразличие к вопросам о первопричине, устройстве вселенной, знания и незнания, т.е. к вопросам греческой философии. Если в философии греческой «забота о себе» была способом подго-

товки к познанию истины, то у стоиков она получает основание в самой себе. Нет для него лучшей доли, чем забота о себе. Хотя интересно то, как стоики могли решать, что правильно, а что нет, не обеспокоившись сначала поиском истины? Ведь только с позиции того, кто уже познал истину, человек мог судить о правильности. Возможно, что у стоиков истина шла от общества или государства? Нет, образование было одним из признанных и достойных занятий для стоика, но оно, скорее, являло собой готовность воспринимать истину, учиться, чем самому интересоваться её поиском. Таким образом, философию стоиков можно представить как способ подготовки идеального гражданина. Вопросы об истинности и лжи тех или иных установок стоиков не задаёт, а заботится только о следовании им. Заботиться о своём нравственном облике – значит трепетно относиться к соблюдению и исполнению законов. Заботиться о своём здоровье и образовании полагалось потому, что больной и глупый работник – плох. А стремление к уменьшению своих потребностей и безразличному отношению к невзгодам, считалось, не может не радовать правителя.

Таким образом, стоическая философия отказалась от вопросов познания и сосредоточилась на теме этики и воспитании человека, на «заботе о себе», видя только в ней единственное достойное занятие для человека и путь к счастью. При этом были разработаны как новые, так и актуализированы и дополнены уже существующие практики «заботы о себе». Они обогатили практику «заботы» такими техниками, использование которых актуально и по сей день.

Литература

1. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
2. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / пер., с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы; под общ. ред. А.Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
3. Луций Анней Сенека. Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977. 383 с.
4. Романов И. «Забота о душе» в исторической перспективе // Вторая навигация / сост. М.А. Блюменкранц. М.: Весть-Вимо, 2001. С. 124–154.

УДК 101.1:316.344.272:005.963.1
ББК 60.53:88.8

«ЗАБОТА О СЕБЕ» КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Я.И. Чаплинская

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск*

Освещена проблема профессионального выгорания. Ее актуализация в современном социокультурном пространстве привлекает взгляды ученых и исследователей дисциплин, не смежных стресс-менеджменту. Поэтому в работе представлено культурфилософское осмысление данного феномена и рассмотрена возможность его преодоления. Обосновываются взаимосвязь заботы о себе и решение проблемы профилактики профессионального выгорания, а также разработана технология данного процесса. Проблема данного исследования состоит в решении вопроса: Как преодолеть профессиональное выгорание с точки зрения культурфилософского осмысления? Объект исследования: пути преодоления профессионального выгорания. Предмет исследования: техники «заботы о себе» как возможность реализации «подлинного бытия». Цель исследования – рассмотреть «заботу о себе» как способ преодоления профессионального выгорания. Гипотеза исследования – преодоление такой формы отчуждения, как профессиональное выгорание, возможно через применение техник «заботы о себе», реализующих принцип «подлинного бытия».

Ключевые слова: забота о себе, профессиональное выгорание, подлинное бытие, отчуждение.

Впервые понятие «профессиональное выгорание» употребил в 1974 г. американский психиатр Г. Фрейденберг. Он изучал эту проблему у специалистов помогающих профессий. Те люди, которые работали с полной самоотдачей в общественных организациях, после месяца такой работы получали ряд общих симптомов. К примеру, раздражительность, цинизм и нежелание работать [6]. В 1982 г. исследования в контексте профессионального выгорания продолжила К. Маслач. Она расширила понимание данного синдрома: определила, что данный синдром может возникнуть среди специалистов, занимающихся видами «помогающих профессий», и выделила в

профессиональном выгорании эмоциональное истощение, деперсонализацию, снижение личностной результативности [7].

Таким образом, «burnout» – это длительный ответ на хронические эмоциональные и межличностные стрессоры на работе. Феномен определяется тремя измерениями:

1. Эмоциональное истощение: это ядро симптома выгорания. Если человек все чаще испытывает такие чувства, как: «У меня нет больше сил», «Я действительно не могу», «Я ощущаю себя опустошенным», «Что я здесь делаю?», «Мне очень нужен отпуск», то нужно задуматься об эмоциональной разгрузке. Также если он испытывает определенную степень неудовлетворенности в профессии, какой-то частной ситуации или в отношении обстоятельств, это может послужить питательной средой для выгорания.

2. Деперсонализация: изменение взаимоотношений с клиентами, партнерами, родственниками и друзьями. Зачастую проявляется в бесчувственном и циничном отношении. Возникают негативные эмоции к клиентам.

3. На этапе деперсонализации начинается процесс отступления от социальных контактов как попытка сохранить совершенный образ. Снижение жизненной активности. В отличие от двух предыдущих стадий, на которых человек проявляет гиперактивность, здесь активность минимальна. Важно понимать, что данный синдром имеет крадущийся характер.

Здоровье человека – это в первую очередь интерес самого человека. Необходимо быть внимательным к себе, своим потребностям и желаниям. Психологическое и физическое здоровье есть счастье человеческой жизни и способность быть неуязвимым к реалиям, разрушающим личность. Именно поэтому в современном мире мы встречаемся с многообразием тренингов и клубов, одной из целей которых является обучение людей своеобразным техникам «заботы о себе».

Так, в компаниях, где сотрудники оказываются в ситуации профессионального выгорания, важно обращение к тренингам. В тренингах возможно моделирование реальных жизненных ситуаций. Человек сталкивается «лицом к лицу» с проблемой в положении, вынуждающем ответить вызову. В результате тренинга вырабатывается установка к действию в отношении проблемы. Формат тренинга позволяет выработать человеку собственную стратегию успешности,

а в дополнение наполняется ощущением участия в индивидуальном проектировании жизни «здесь и сейчас» [1].

Тренинг является конкретным проектом техники «заботы о себе», благодаря которой возможно обнаружение подлинности, а ее внедрение в профессиональные практики активизирует состояние неуязвимости к профессиональному выгоранию. В современном мире «забота о себе» – это самостоятельный поиск себя, реализация которого возможна через тренинги. Так, для человека, оказавшегося в ситуации профессионального выгорания и утратившего подлинность своего бытия, самостоятельный поиск себя как современный способ заботы о себе будет ключевым для его преодоления.

Техники «заботы о себе» подробно рассмотрены М. Фуко в работе «Герменевтика субъекта» [4]. Данные техники являются основой разумного поведения в активной и духовно-осмысленной жизни. Индивид способен самостоятельно осуществить «определенное число операций на своем теле, душе, мыслях, поведении, и при этом так, чтобы производить в себе некую трансформацию, изменение» [3]. По М. Фуко, такие действия индивида представляют собой «технологии заботы о себе». Подлинным человеком возможно стать через преодоление витальности, прорыв к высшему и становление духовности. Это обрекает человека на заботу о тяжелом и прекрасном одновременно, о своей духовности. Поэтому техники заботы о себе – это забота о своей душе. М. Фуко рассматривает духовность как практику изменения себя, обращающую взгляд внутрь себя для постижения истины. В результате происходит преобразование себя. Трансформация бытия и познание истины рассматриваются во взаимосвязи. По М. Фуко, условием познания истины является изменение субъекта, для ее существования необходимо преобразование субъекта. Истина преобразовывает субъект. Поэтому изменение бытия и познание истины взаимообусловлены и взаимоположены как процессы, являющиеся частью самореализации личности. Невежество, «не подозревая о своем существовании», противостоит самореализации. Безвольное протекание жизни, некритическое восприятие и нежелание самого себя представляют собой невежество. Только при посредничестве другого человека, способного черпать «удовольствие в себе» и управлять собой, возможно выйти из состояния нежелания собственного «Я». В осуществлении заботы о себе принципиально наличие наставника, которого «заботит забота». Становление

субъекта из не-субъекта возможно при вмешательстве наставника. Человек индивидуально определяет: что есть самореализация, приоритеты в жизни, что есть душа. Поэтому техника «заботы о себе» неповторима и уникальна. Самостоятельно человек определяет действия, необходимые для реализации собственного жизненного проекта.

В практике «заботы о себе» М. Фуко значимы следующие выводы: предпосылкой управления другими является управление собой; самопознание есть познание духовного в себе; практикой преобразования субъекта является духовность; единство самопреобразования и самопознания образует самореализацию субъекта; практикой души является философия, соответственно наставник – философ; «забота о себе» уникальна.

Г.И. Петрова и А.К. Гураль обращаются к античной практике «заботы о себе» в работе «Античная практика “заботы о себе”, ее методологическое значение в современной культуре». Исследователи отмечают специфику современной культуры как хаоса, в котором устранены нормы и идеалы. «Отсутствие властного давления стимулировало человеческую активность и свободу в самоопределении как действительно подлинной “заботы о себе”».

Длительное время методический потенциал «заботы о себе» выражался через отыскание «архе» (сущности) как предела одного из фрагментов реальности. «Заботой» человека было восхождение к своей сущности, общей для всех. «Забота о себе» понималась посредством обращения к понятию «логос». Человек восходил к пределу своей сущности – разуму. Г.И. Петрова и А.К. Гураль описывают дальнейшее становление «архе», принимающего различные конструкции. Модификациями Разума как человеческой сущности считают «чистый разум» Канта, Абсолютную идею Г. Гегеля, а также производственные отношения К. Маркса.

Связь «”архе” – сущности – истины» человека с пределами, к которым человек стремится, овладевая техникой «заботы», выражает специфику древнегреческой «заботы о себе» в парадигме, ориентированной на то, что человек живет в свете истины. Свободное созидание себя не рассматривалось. «Забота» о себе была возможной в общих и определенных границах. Античная «забота о себе» заключалась в познании самого себя в своей предельной сущности для познания сущности Другого и дальнейшего умелого управления им.

Власть истины не допускала свободного созидания себя и позволяла «заботу» в отождествлении сущностных неизменяющихся оснований с индивидом.

Культурное развитие и новые способы идентификации человека сформировали новые дополнительные черты потенциала и содержания «заботы о себе». Культура пребывает в непрерывном движении, имеет динамичный характер и находит себя в залоге «пост». Поэтому человек, перенимая характеристики культуры, бытийствует в категориях «переходов» и «подвижных границ», в которых устойчивые сущностные характеристики стираются. Современное философское внимание к человеку переориентировано на самоизменения. «Забота о себе» осуществляется по-новому, в ее основе лежит непрерывность созидания себя. Отсутствие границ позволило увидеть человека в свободе, а значит, в подлинности его бытия.

Г.И. Петрова и А.К. Гураль в работе «Античная практика “заботы о себе”, ее методологическое значение в современной культуре» пишут о том, что такие черты культуры, как хаос, беспредельность, безнормность, не противоречат специфике существования человека. «Человек – это свобода, постоянное беспокойство движения и бесконечные поиски себя. Поэтому хаос и кризис не являются чужеродными человеку, напротив, они есть свидетельства его культурной и антропологической аутентичности». Человек находится в постоянном поиске твердой предметности и почвы, которые могут быть его опорой, но это незавершающийся процесс. При этом он находит себя в «переходности», в отличие от однолинейного прогнозируемого направления развития.

Г.И. Петрова и А.К. Гураль обозначают современный хаос как «культурный порядок», в котором обнаружено неумение человека осуществлять свою жизнедеятельность без власти пределов. Данная ситуация порождает новые формы «заботы о себе». По мнению Г.И. Петровой и А.К. Гураль, в современном мире «забота о себе» возможна через принятие «хаоса» культуры как «порядка», а также самостоятельный поиск себя и собственного стержня. Еще одной практикой «заботы о себе» является самоопределение.

На наш взгляд огромную роль в преодолении профессионального выгорания играют техники «заботы о себе» как возможность реализации принципов *Desin* – бытия. Раскрытие человека в наивысшем потенциале сформулировано в теоретической разработке темы под-

линности М. Хайдеггером в работе «Бытие и время» [5]. Dasein есть то, что должно только появиться в качестве собственного проекта, а не быть самопонятным и известным, удостоверяющим мир. Dasein противоположен Субъекту, взаимодействуя с миром без дистанции. Понимание Dasein возможно из контекста фактической жизни, «из» мира. Обращение к некому экзистенциальному пласту возможно лишь после фиксации человеком себя фактом мира. «Я» не «голый субъект», это часть мира с со-присутствием других. Человек определяется измерениями: как он есть и где он есть. Человек есть существование в его простой практичности. Для самоконструирования он использует субъективный материал мира. Человеку каждый раз предстоит кем-то быть, и он живет в ожидании этой возможности [1].

О.В. Михайлова в работе «Образование “человека успешного”: социокультурный анализ» раскрывает суть существования в неподлинном модусе. Осуществление в неподлинном модусе есть движение по пути, определенному обществом в рамках установленных законов с ограниченным выбором возможностей. Субъект ориентирован на внешние критерии устройства бытия и подтверждение правильности своих действий. В свою очередь, осуществление в подлинном модусе характеризуется проживанием жизни без гарантий. В таком бытии перспективы разомкнуты, есть активная включенность в проектирование жизни. В основе подлинного бытия лежит решимость, дающая силы на существование в постоянной неопределенности и ситуативности мира и выступающая основой в свершении ежедневного экзистенциального выбора [Там же].

У М. Хайдеггера состояние неподлинности первично, характеризуется как доминирующее и навязчивое. Такое состояние естественно и не имеет отрицательной оценки. Состояние неподлинности есть присутствие при мире в повседневности, банальности, усредненности с отсутствием отличий от Других. Dasein в повседневности присутствует как Некто, существуя под чужим бытийным проектом. Ощущение страха и предстоящих рисков не позволяет совершать действия от себя. Поэтому в неподлинном бытии упускаются возможности, а экзистенциальные задачи не находят своего решения.

Труднее описать подлинность с ее индивидуальным характером. Быть самим собой означает быть подлинным, и для каждого это различно. Не существует идеала подлинности. Задача в том, чтобы по-

нять, что является моей собственной возможностью быть. Концепт подлинности есть внимательное отношение к своему с опорой на социальный контекст [1].

Немецкий исследователь К. Цим в работе «Selbstständig arbeiten als Geistes- und Sozialwissenschaftler» полагает, что подлинное бытие связано с активным характером действий человека, с проявлением заботы о себе через заботу о корпоративных клиентах, коллегах, сотрудниках, что только широкая и актуальная информационная среда формирует подлинную успешную деятельность людей как определенного сообщества. Рассматривая технику заботы о себе, можно согласиться с утверждением К. Цима, что решающим фактором в реализации подлинности бытия является планирование как тактическое, так и стратегическое, т.е. мы можем полагать, что таким инструментом в формировании неотчужденного субъекта является его дорожная карта. К. Цим вполне правомерно подчеркивает, что успешность в формировании единого и толерантного подлинного бытия связана с профессионализмом, так как только высокий профессионализм субъекта приводит к сохранению идентичности личности и помогает избежать профессионального выгорания. Снятие профессионального выгорания возможно при создании позитивного бытия, на это указывает К. Цим, полагавший, что только эффективные деловые отношения, построенные на доверии и интересе к работе и к людям, содействуют успеху. Он совершенно справедливо отмечает, что только подлинные усилия и старания, их привлекательность для людей, стремление сделать хорошее для них, проявление заботы об удовлетворении потребностей в заботе о себе человека приводят к успеху в деятельности и к подлинному бытию [8].

Применение техник «заботы о себе» делает возможным обнаружение подлинного как методологическое продолжение идеи человека, существующего в подлинном бытии со стремлением к утверждению собственного экзистенциального проекта. Стремление к подтверждению жизненного проекта и его социальной значимости объясняется принципом «озабочивания». «Забота» как внимание к внешнему и внутреннему миру, потребность в достижении больших результатов ориентирует на действенное проживание жизни. Применение данных техник способствует созданию проектов как возможных способов преодоления профессионального выгорания.

Литература

1. Михайлова О.В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ: дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2009. 123 с.
2. Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2. С. 136–143.
3. Табачникова С. Мишель Фуко: историк настоящего // Фуко. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996. 315 с.
4. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс 1981/82 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 667 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. Бибихина. М.: Республика, 1993. 447 с.
6. Freudenberger Herbert J. Staff burn-out // Journal of Social Issues http://en.wikipedia.org/wiki/Journal_of_Social_Issues. 1974. № 1. P. 159–165.
7. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior // Acc. Chem. Res. 1981. № 2. P. 99–115.
8. Ziehm C. Selbstständig arbeiten als Geistes- und Sozialwissenschaftler. Bertelsmann Verlag, 2003. ISBN 3763931406. 164 p.

УДК 316-47
ББК 87.5

РОЛЬ ОТЦОВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СЫНОВЕЙ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРОИЗВОДСТВА МАСКУЛИННОСТИ¹

Е.В. Сухушина, М.О. Абрамова, А.Ю. Рыкун

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Статья посвящена изучению роли отца в социализации мальчиков. Социализация рассматривается в контексте структурно-функционального и конструктивистского подходов. Анализируется динамика отцовства как социального явления, проводится сравнительный анализ отцовства и материнства как социальных институтов, представляется динамика института отцовства, в том числе в историческом контексте. Представлены характеристики нормативного канона маскулинности и в контексте ее кризиса рассмотрены особенности социализации мальчиков. По результатам практического исследования представлен анализ роли различных агентов социализации, оказывающих ключевое влияние на воспитание мальчиков. В качестве ключевых агентов выделены отцы, влияние отцов рассмотрено в контексте сравнения с материнским влиянием. Другими важными агентами социализации, учитываемыми в процессе исследования, выступили школа / школьные учителя, сверстник / влияние «двора», спортивные секции.

Ключевые слова: социализация мальчиков, нормативная маскулинность, агенты социализации.

Актуальность проблемы

Важным качеством социального мира, в котором мы живем, является его гендерное разделение – мы все автоматически означаем явления вокруг с точки зрения половой принадлежности. Сложно найти такой элемент культуры, который не имел бы гендерной окраски. Это неизбежная, базовая, автоматическая практика нашего по-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта № 17-03-00842 «Настоящие» мальчики: современные вызовы социализации».

вседневного взаимодействия¹. Поэтому умение вести себя в соответствии с требованиями своего пола (как мальчик или девочка, мужчина или женщина) – это значит быть социально компетентным, и оно необходимо для установления эффективной коммуникации. Согласно И. Гоффману, именно виртуозное владение элементами гендерного дисплея является основой коммуникативного доверия [1. С. 22–27].

Однако современный мир демонстрирует ряд явлений, свидетельствующих о размывании гендерных границ. Речь идет не только о ставшей уже привычной трансформации института семьи и смешении семейных ролей, но и распространении гомосексуальных связей и браков, появлении новых репродуктивных практик, одновременно с распространением добровольной бездетности, переносом феномена сексуальности и возможности ее самоопределения в новую возрастную группу – детей. В качестве примера последнего можно привести январский номер 2017 г. журнала *National Geographic*, на обложку которого была помещена фотография ребенка-трансгендера, девятилетнего мальчика Айвери Джексона, считающего себя на протяжении последних четырех лет девочкой. Он целиком посвящен вопросу влияния половой принадлежности на жизнь ребенка. Сам же выпуск журнала был основан на интервью с 80 детьми из восьми стран мира, которые так же, как Айвери, чувствовали несоответствие между своим биологическим и психологическим полом. Как представляется, важным элементом возможности подобного явления является родительская позиция. С одной стороны, очевидно, что большинство родителей не допускают возможность возникновения подобной ситуации (ситуации гендерного самоопределения своего ребенка) в своей семье², с другой стороны, вопрос гендерного воспитания становится все более дискуссионным, содержащим огромное количество факторов влияния. Потому вопрос родительской позиции становится особенно актуальным, имеющим множество факторов влияния. В свою очередь родитель-

¹ Есть отдельные сообщества, где половая принадлежность не имеет перво-степенного значения для коммуникации, но количество подобных сообществ мало.

² Об этом свидетельствует эмоционально яркая и часто негативная общественная реакция на подобные явления.

ская позиция становится возможной только в ситуации наличия родителя. При этом речь идёт не столько об оценках или дискурсивных способах воздействия на ребёнка, сколько о гендерном дисплее, фактической демонстрации гендерно окрашенных поведенческих моделей родителем соответствующего пола.

Необходимо отметить, что число неполных семей за последние годы выросло до 30 %. «...всего их 6,2 миллиона. В стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек» – заявил П. Астахов [2]. Данная статистика указывает на особую актуальность изучения роли отца в воспитании ребенка.

В рамках данной статьи ключевой вопрос можно сформулировать следующим образом: какова роль отцовства в воспроизводстве маскулинности? Для ответа необходимо последовательно ответить на следующие вопросы:

- 1) каковы особенности отцовства как социального феномена?
- 2) каковы характеристики современной маскулинности?
- 3) какова роль различных агентов в процессе социализации мальчиков и возможно ли их заменять альтернативными социальными практиками?

Отцовство как социальный феномен

Интерес к институту отцовства в социологии появился позже, чем к институту материнства (в последней четверти XX в.), – именно тогда отцовство стало рассматриваться не только как социальная функция, необходимая для правильного воспитания детей (прежде всего сыновей), но как важный элемент мужской идентичности [3. С. 197].

Изобретение материнства, выразившееся в появлении детоцентрированных семей и в идее, что быть матерью – это главная функция женщины, оформило социальные практики, ориентированные на установление близких эмоциональных связей между матерью и ребенком [4. С. 116]. Это существенно отличалось от содержания традиционных функций отца. Традиционно отцовство подразумевает выполнение следующих функций: инструментальная функция, предполагающая материальное обеспечение семьи и детей, их физическую защиту, и символическая функция, выражающаяся в приучении к порядку, к дисциплине и подчинению внешнему авторите-

ту¹. В связи с этим именно позиция отца существенно отличается по своим содержательным характеристикам от позиции матери. Мать – это любящее и всепрощающее существо, находящееся в тесных эмоциональных отношениях с ребенком, которые во многом обусловлены ее природной, биологической связью с ним. В то время как отец – фигура куда более дистанцированная от ребенка, и, более того, подобная дистанцированность даже нужна для адекватного выполнения последней из указанных функций, например, эмоциональная твердость при применении санкций, что является необходимой частью установления символической власти, во многом делается возможной именно за счет дистанцированности отца от ребенка.

Однако в современности положение отца меняется: с одной стороны, мужчины все в меньшей степени могут выполнять функцию защиты, во многом эту функцию берет на себя государство, все больше вмешиваясь в дела семьи, в том числе посредством создания специальных служб. С другой стороны, под влиянием изменения семейных ролей формируется так называемое «вовлеченное отцовство», предполагающее выполнение отцами экспрессивной функции, которая означает сосредоточенность на психоэмоциональных потребностях детей и которая традиционно предписывалась матерям [5].

Трансформация института отцовства имела в Советском Союзе и на постсоветском пространстве свою специфику. Во-первых, государство сразу в гораздо большей степени вмешивалось в воспитание детей, чем это было в странах Западной Европы и США, делалось это за счет открытия детских садов, в том числе круглосуточных, появления групп продленного дня в школе и т.д. Во-вторых, женщины в Советском Союзе всегда были важным элементом рабочей силы, и государство в экономическом плане во многом опиралось на них, поэтому они массово были более востребованы и заметны в публичном пространстве, чем женщины европейских стран и США. Все это осложняло выполнение инструментальной функции по отношению к своей семье мужчинами из Советского Союза, однако в то же время в Советском Союзе и далее на постсоветском пространстве существовали факторы, усиливающие дистанцированность отцов от семьи [6, 7].

¹ Не случайно часто именно за отцом в семье остается решение о наказании ребенка.

Воспитание маскулинности в контексте ее кризиса

Есть множество подходов к определению маскулинности, однако часто за образец традиционной маскулинности берут признаки, изложенные Р. Бренноном в его описании гегемонной маскулинности. К ним относятся следующие:

1. Настоящий мужчина должен отличаться от женщин. Это означает, что он должен избегать всего женского, например, не носить женскую одежду, не пользоваться женской косметикой, не иметь женских манер и привычек.

2. Настоящий мужчина должен стремиться к тому, чтобы быть лучше других. Он должен постоянно находиться в ситуации достижения успеха и конкуренции, опережения других мужчин.

3. Настоящий мужчина должен быть независимым и самодостаточным – сильным как в физическом, так и в эмоциональном плане, никогда не проявлять слабость.

4. Настоящий мужчина должен уметь утверждать свою власть – он должен быть «крутым» и не бояться насилия [8. С. 75–76].

В то же время сейчас распространяется так называемый кризис маскулинности, проблематизирующий ее нормативность. Он отчетливо виден через два явления. Во-первых, через утверждение мужественной маскулинности – появляется понимание того, что в разных культурных контекстах, у различных социальных групп есть собственные образцы мужественности и, например, маскулинность рабочего существенно отличается от маскулинности представителя среднего класса. Во-вторых, кризис проявляется в осознании сложности выполнения мужской роли – «мужская роль стала смертельно опасной», а выгоды от ее реализации все менее очевидны [9. С. 136–168].

Исследования по воспитанию маскулинности свидетельствуют, что во многом именно эти характеристики нормативного канона маскулинности заложены в традиционной системе воспитания мальчиков. Они находят выражение в трех основных элементах воспитания мальчиков. Важной частью этого процесса является физическое и психоэмоциональное отделение мальчика от матери и дальнейшее его воспитание как существа принципиально отличного, противоположного женщине. Другой характерной установкой воспитания мальчиков является установка на трудность и болезненность достижения мужественности – даже при отсутствии специальных ритуа-

лов перехода, характерных для традиционных обществ, в современности есть аналогичные практики, например, мальчишеские сообщества, предполагающие явные и неявные процедуры посвящения отчасти напоминая традиционные обряды инициации. Еще одной значимой характеристикой является передача знания через личный контакт. Если воспитание девочек происходит автоматически через постоянный контакт с матерью, то воспитание мальчиков строится на основе разрыва с ними и большую роль в формировании маскулинности начинают играть взрослые мужчины и сверстники того же пола [10. С. 117–125].

В итоге «Мальчишеский кодекс» [11] является полным отражением ситуации, в которой сейчас находятся мужчины: и отцы, и мальчики чувствуют одновременно, с одной стороны, давление традиционного стереотипа о настоящем мужчине, а с другой стороны, его нестабильность (множество маскулинностей), его невыигрышность, неудобность (не хочу, но должен) и порой его неадекватность внешним обстоятельствам.

Воспроизводство маскулинности: роль различных агентов

Одной из целей практического исследования был анализ роли различных агентов в воспитании мальчика. Для того чтобы выявить роль отца, наиболее эффективным представляется сравнить социализацию в семьях, где отец есть и где отсутствует. Исследование проводилось методом фокус-групп. Каждая фокус-группа продолжалась от полутора до двух часов. Было проведено 5 фокус-групп, длительность каждой фокус-группы составляла порядка полутора часов. Объектами выступали как женщины, воспитывающие мальчиков без отца (далее – матери-одиночки)¹, так и матери, живущие в полных семьях.

Вопросом, который позволил выявить представление о маскулинности, было предложение сравнить особенности воспитания мальчиков и девочек. Он показал следующие результаты: матери из полных семьи связывают сложности воспитания в большей степени с характером ребенка; на пол (на то, что это мальчик) как фактор, усложняющий воспитание, в большей степени обращают внимание

¹ В данном контексте термин не носит юридического характера, а используется для удобства восприятия.

матери-одиночки. Также можно отметить разницу в оценке простоты воспитания: матери из полных семей считают, что мальчиков воспитывать проще, «к ним не надо особого подхода», «им сказал – они делают». Матери, воспитывающие мальчиков без отца, считают, что мальчиков воспитывать сложнее. Сложности эти связаны с необходимостью «устанавливать мальчикам строгие рамки, приучать к дисциплине и порядку». Это требует от того, кто воспитывает, большей строгости.

«Иногда оставляешь у бабушки на выходные, раз проснется, два проснется, в 9 часов приходишь – а ребенок еще в постели валяется. (Разводит руками). Начинаешь говорить – а зачем вы это делаете, а у бабушки с дедушкой свой взгляд, говорят – не нравится – не приводи. Но я считаю, что и в выходные большая часть режима должна соблюдаться» (мать-одиночка).

Необходимо отметить, что у матерей-одиночек большее напряжение в отношении воспитания сыновей – идет рефлексия по поводу того, правильно ли я поступаю или нет, сдерживание себя («с мальчиками нельзя сюсюкать»). И само отношение к наполнению воспитания более стереотипное.

«И вот сейчас у нас получилось такое трение: мой сын был у них в гостях, а подруга пошла ребятишек в хобби-центр записывать, и она его записала на «мягкую игрушку», то есть своих записала и моего записала. Я говорю – он не пойдет на «мягкую игрушку». «Ну он же вот хочет, ему интересно...». Да ради бога, он любит что-нибудь руками делать, пожалуйста, вон всякие запчасти, детали, коробки, банки – пусть руками делает, но не мягкие игрушки. А она вот этого не понимает» (мать-одиночка).

Матери из полных семей более свободны – они как будто не задумываются об этом. Большой блок вопросов был посвящен факторам / методам формирования маскулинности в воспитании ребенка. Чтобы их оценить, использовалось несколько переменных, в частности, представление об обязательных повседневных практиках ребенка-мальчика, влияние школы, роль учителей и сверстников, строгость наказания и т.д.

Школа является важным элементом социализации ребенка. Информанты продемонстрировали представление о том, что именно учителя-мужчины очень важны для воспитания мальчишек. Содержание стереотипа включает мнения, что учитель-мужчина, во-

первых, более доходчиво объясняет, во-вторых, менее безразличен по отношению к детям (если он стал учителем, то только от большого интереса к профессии и детям), в-третьих, легко устанавливает свою власть, и ребяташки его лучше слушаются, и, в-четвертых, лучше развивает самостоятельность.

«Пока все спустились, пока все обулись, ботинки еще не могут – они просят физкультурника мужчину, опять же-таки. А он говорит – нет, давайте сами. То есть вот, они начинают уже друг у друга уже учиться как-то самостоятельности... Не так, что пришел – застегните мне ботинок... Физкультурник будет застегивать – да нет конечно. – А женщины застегнут? – Конечно (смеется). Как в начальной школе, женщина и застегнёт, и завяжет...» (мать из полной семьи).

Есть довольно интересное суждение о школьной системе в целом:

«Какой была бы школа, если бы 90 % педагогов были бы мужчины? А женщины были бы, допустим, только вот учителями литературы... Она была бы более четкой, более структурированной, более дисциплинированной. Сейчас школа под девочек заточена, под мальчиков школа не заточена вообще. Девочкам надо там шушукаться, играть, мальчикам надо бегать, а бегать нельзя, и все в телефонах. Если бы были мужчины в школе – было бы все совсем по-другому» (мать-одиночка).

В качестве важной практики в воспитании мальчика признается спортивная секция.

Причем у матерей из полных семей меньше ориентированность на секции, чем у матерей, воспитывающих сына без отца, им достаточно самостоятельных спортивных занятий. Возможно, это связано с тем, что у них меньше времени или им достаточно тех спортивных и физических навыков, которые у ребенка формирует отец.

Матери из полных семей дают большую свободу в выборе секции или кружка своему ребенку, чаще руководствуются принципом «чтобы ему было интересно», также они не настаивают на необходимости какой-то дополнительной занятости ребенка в принципе, в то время как для матерей, воспитывающих мальчика без отца, такая секция, желательно, чтобы была мужской и выполняла компенсирующую роль – прививала те качества, которые должен прививать отец.

К сверстникам и «двору» как источнику воспитания родительницы из обеих групп относятся настороженно – отмечается необходимость ограждать, контролировать и обсуждать взаимодействие с ними ребенка. Некоторые высказывали мнение, что двор необходим для воспитания ребенка и особенно мальчика, но все же преобладало мнение, что опасность от его бесконтрольного влияния выше, чем потенциальная польза.

Большую роль отца признают обе группы. Разница состоит в том, что матери из полных семей говорят, что он должен быть, а вторая группа (матери-одиночки) подчеркивает, что он должен обладать позитивными качествами. Это связано с тем, что высказывания, характерные для матерей из полных семей («отец должен быть», «желательно, чтобы был отец»), латентно подразумевают, что он обладает необходимыми качествами, для второй же группы это неочевидно, поэтому они акцентируют внимание на качестве необходимых характеристик отца.

Обе группы отмечают необходимость или крайнюю желательность контакта с мужчиной, делая акцент не только на то, что мужчина дает определенные образцы поведения, но и на то, что мужчины и женщины демонстрируют разные стили воспитания, отмечая, что детям с мужчиной более весело, он меньше заиклен на домашних делах, на правильности действий, на страхах, связанных с физической активностью, столь необходимой в воспитании мальчика.

«Папа на многие вещи более проще смотрит. Почему вот существует такое мнение, что мама ушла, папа с детьми дома черт знает, что сделает, но при этом дети веселы и счастливы, и довольны, что при маме они бы эти вещи делать не стали, были бы забитые и несчастные. ...Мама – это какой-то цербер, это ты должен сделать, это делать тебе нельзя, это так, это саяк» (мать-одиночка).

Причем в полных семьях отчетливо прослеживается ситуация, что формально папа, хоть и главный, но он на самом деле «помощник главного воспитателя», т.е. он во многом выполняет функцию установления порядка и наказания.

«Сначала я, если я не могу одна, он [ребенок] не понимает, тогда да, папа помогает. Когда я прошу, чтобы он подключился и как-то поговорил с сыном, чтобы он понял» (мать из полной семьи).

Матери из полных семей отмечают, что ребенка из неполной видно сразу по манере поведения – он либо ведет себя, «как девочка», либо очень агрессивен.

«Либо он агрессивный, либо женственный, как девочка по характеру, вот именно женское воспитание» (мать из полной семьи).

«Просто наблюдая за семьями, где не было отцов, ...видно, что женское воспитание. То и интересно, женское воспитание, ...мальчики... агрессивными становятся. ...женщина все равно не справится так, как мужчина. Сразу видно проблемы» (мать из полной семьи).

Эту ситуацию признают и представители другой группы (матери-одиночки).

Отмечалось, что есть отдельные сферы, в которых матери не могут быть достаточно компетентными и дать хороший совет мальчику. К таким сферам относятся как вопросы сексуальных переживаний, так и вопросы, связанные с сугубо мужскими практиками, например умением что-то смастерить. Не случайно поэтому обе группы, но более активно матери-одиночки отмечают необходимость контакта детей с так называемыми мужскими практиками. Под ними подразумевается – быть с мужчиной и заниматься мужскими делами, например: ходить в мастерскую и что-то ремонтировать, строить, водить машину, ходить на рыбалку, ходить только с папой в магазин и даже ходить в баню. Отмечается, что именно такое ненавязчивое воспитание оказывает позитивное влияние на воспитание мальчиков.

Очень важно, чтобы у них были мероприятия без женщин.

«Если они едут на рыбалку, в поход – надо, чтобы не было там женщин, потому что они по-другому общаются между собой. Это важно для них. У нас одно время папа брал его в баню. И, то есть там мужики, какие-то вещи такие он услышит, и они обсуждают там совершенно другие вещи» (мать-одиночка).

Таким образом, практическое исследование показывает преобладание традиционного подхода к воспитанию мальчиков, но в то же время, когда мы говорим о роли отца, необходимо учитывать, что факт наличия / отсутствия отца носит многогранный характер. В процессе исследования выявилось, что бинарный подход является в данном случае упрощенным, и существует очень большое количест-

во семейных практик, в которых отцовство включено в различные формы и виды, которые и определяют систему воспитания.

Вопрос об альтернативах фигуре отца решается информантами различным образом, причём альтернативы находятся тем проще, чем менее интимна та или иная компонента маскулинного поведения. Альтернативы в целом уместнее, когда речь идёт об инструментальных, а не об эмоциональных или волевых характеристиках. При этом матери-одиночки не только в большей степени склонны операционализировать маскулинность, но и, как ни странно, мистифицировать её, акцентируя желаемые характеристики мужского поведения, которые они пытаются развить в своих детях.

Литература

1. *Здравомыслова Е., Темкина А.* Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход: коллективная монография / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2007. С. 9–32.
2. *Число неполных семей в России выросло до 6 миллионов* // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2012/04/26/semiya-anons.html> (дата обращения: 07.12.17).
3. *Тартаковская И.Н.* Гендерная социология. М.: ООО «Вариант» при участии ООО «Невский Простор», 2005. 368 с.
4. *Гидденс Э.* Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
5. *Авдеева А.В.* «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования. 2012. № 11. С. 95–104.
6. *Чернова Ж.* Модель «советского» отцовства: дискурсивные предписания // Российский гендерный порядок: социологический подход / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. С. 138–168.
7. *Лыткина Т.С.* Домашний труд и гендерное разделение власти в семье // Социологические исследования. 2007. № 9. С. 85–90.
8. *Кон И.С.* Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
9. *Берн Ш.* Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
10. *Бадэнтер Э.* Мужская сущность. М.: Новости, 1995. 304 с.
11. *Поллак У.* Настоящие мальчики. Как спасти наших сыновей от мифов о мальчишестве. М.: Ресурс, 2016. 560 с.

УДК 101
ББК 87

ПРОБЛЕМА «ОСМЫСЛЯЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ» КАК «ЗАБОТЫ О СЕБЕ» В ТЕХНОГЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Е.З. Бахтиярова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Культура, понимаемая как целостное образование, включает в себя такие самостоятельные составляющие, как религия, философия, наука, искусство. Сегодня мы наблюдаем серьезные изменения в культуре, вызванные бурным развитием науки. Особенностью современной науки выступает ее техногенный характер, проявляющийся в сращивании науки и технологий, – технонаука. Техногенный характер развития современной цивилизации оказывает решающее влияние на все сферы человеческого бытия – природного, социального, духовного. Это влияние может привести к необратимым изменениям самой структуры человеческого бытия, что начинает проявляться не только в экологическом, но и в антропологическом кризисе. Антропологический кризис включает в себя большое проблемное поле и может быть рассмотрен в разных аспектах. Одним из возможных аспектов рассмотрения антропологического кризиса может выступать проблема «утраты осмысляющего раздумья», обусловленная особенностями современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: культура, технонаука, антропологический кризис, осмысляющее мышление, образование, понимание, техники «заботы о себе».

Обратимся к творчеству одного из самых известных мыслителей XX в. М. Хайдеггера. Личность философа по ряду причин до сих пор вызывает много споров, но без его произведений трудно представить современную философию.

В своих поздних работах, еще в середине прошлого века, автор, размышляя о будущем человечества, высказывает опасения, связанные с «потерей корней»: «...сейчас под угрозой находится сама *укорененность* сегодняшнего человека. Более того: потеря корней не вызвана лишь внешними обстоятельствами и судьбой, она не происходит лишь от небрежности и поверхностности образа жизни человека. Утрата укорененности исходит из самого духа века, в котором мы рождены» [1. С. 106]. Проясним, что это за корни, потеря кото-

рых грозит человеку, и каковы причины, приводящие к их утрате. Одной из причин выступают небрежность и поверхностный образ жизни человека, приводящий к нарастающей бездумности. «Бездумность – зловещий гость, которого встретишь повсюду в сегодняшнем мире, поскольку сегодня познание всего и вся доступно так быстро и дешево, что в следующее мгновение полученное так же поспешно и забывается» [1. С. 103]. К состоянию бездумности приводит преобладание вычисляющего мышления над осмысляющим. Эти два вида мышления решают задачи разного уровня и одинаково необходимы в жизни человека. Вычисляющее мышление решает частные задачи, калькулирует, перебирает возможности, приводит к практическому результату, при кажущейся его сложности оно поверхностно и механизировано. Осмыляющее мышление задается вопросами о сущности вещей и явлений, о смысле, царящем во всем. Оно призывает человека целиком, требует большего усилия от него. В современной ситуации, некогда и незачем обращаться к осмыляющему раздумью, все стоящие на повестке вопросы можно решить при помощи вычисляющего мышления. Через утрату осмыляющего мышления человек утрачивает собственную сущность, укорененность в мире, перестает быть человеком. «Потому что человек – это мыслящее, т.е. осмыляющее существо» [Там же. С. 105].

Причины, приводящие к потере укоренённости, связаны не столько с ролью самого человека, сколько с особенностями времени, в котором он живет. М. Хайдеггер называет его атомным веком. Сегодня смысл прозрений М. Хайдеггера раскрывается в исследованиях техногенной цивилизации, в анализе достижений и рисков [2]. Истоки «техногенной» цивилизации закладывались в Новое время и в эпоху Просвещения. В этот период, в результате радикальной смены мировоззрения, человек изменяет своё отношение к миру. Природа утрачивает свою сакральность и неприкосновенность, превращается в объект научного познания. «Природа стала лишь гигантской бензоколонкой, источником энергии для современной техники и промышленности» [1. С. 107]. Человек из части мира превращается в преобразователя мира, вооруженного научной рациональностью и окрылённого идеей прогресса. Прошло всего около 350 лет с тех пор, как наука обрела самостоятельное положение в системе культуры. И за столь короткий исторический промежуток времени она не

только сама претерпела ряд серьезных изменений, но и оказала необратимое влияние на все сферы человеческой жизни. Особенностью современной цивилизации выступает не просто наука, а технонаука. «Технонаука – это новые взаимоотношения между фундаментальным и прикладным научным знанием: исследование реальности и производство новых технологий все сильнее сращиваются друг с другом» [3. С. 38]. Наука интегрируется в организованную по новым принципам систему взаимодействия науки и технологий. Такое сращивание уже не просто расширяет присутствие человека в мире, а делает возможным вторжение в саму природу человека, биологические основания его существования в мире. Примером тому могут служить открытия в генетике, позволяющие создать человека с заданным набором свойств, программирование пола ребёнка, положительное решение проблемы долголетия. Перечисленные достижения, бесспорно, имеют позитивное значение для человечества, но очевидна и обратная их сторона, изменение генофонда, нарушение естественного гендерного баланса, углубление социального неравенства. Изменение биологических оснований может привести к необратимым последствиям для человечества, связанным с трансформацией смыслов базовых универсалий культуры. Данную проблематику обозначают как антропологический кризис. Антропологический кризис включает в себя большое проблемное поле и может быть рассмотрен в разных аспектах.

Одним из возможных аспектов рассмотрения антропологического кризиса может выступать проблема «утраты осмысляющего раздумья», обусловленная особенностями современной социокультурной ситуации. С одной стороны, техника все ближе подходит к биологическим основаниям существования человека в мире, но в данной работе нас интересует другая сторона опасного сближения человека и техники. Влияние технических устройств на внутреннее содержание человека, выражающееся в том, что силы техники всё плотнее окружают человека и «требуют его к себе» [1. С. 107]. Отношение «техника для человека» смещается на отношение «человек для техники» в силу того, что человек становится зависимым от неё. Техника становится частью человека, нарушает его целостность, достраивает его собой. Человек все больше передает свои умения и навыки техническим устройствам, все меньше затрачивает собственных усилий для решения жизненных задач. Создаётся впечатле-

ние внешнего движения вперед, человек ощущает себя всемогущим, но это могущество кажущееся, так как не имеет опоры на внутреннее содержание человека. Образуется разрыв между миром техники, символизирующим собой мир материальный, и миром человеческим, подразумевающим мир духовный. «Обратим внимание на опасный характер разрыва между прогрессом в области научного знания и технологий и отсутствием нравственного прогресса» [4]. Человек оказывается «пересаженным в другую действительность», к которой он не готов [1. С. 106].

Особый интерес эта проблема представляет в современном образовательном пространстве в силу специфики участников этого процесса. Современное молодое поколение уже не мыслит себя без различных технических устройств, оно выросло вместе с гаджетами. Смартфоны, планшеты стали неотъемлемой частью жизни современного человека, образовав с ним одно целое. Мир воспринимается через технику, он рядом, он доступен, одно легкое движение – и любая информация под рукой. Благодаря технике открываются невиданные до сегодняшнего дня возможности. Образование предполагает процесс обучения, связанный с усвоением нового знания, но новое знание не может быть понято и присвоено, если не найдет опору внутри на уже имеющееся знание, отсюда два следствия – сложность с усвоением нового и фрагментарность полученного знания. Через специфику современного социокультурного контекста, выраженного в технологизации человеческого пространства, можно проследить изменения, происходящие в портрете современного студента. К характерным чертам портрета можно отнести отсутствие целостной картины мира, размытые базовые смыслы, позволяющие превращать информацию в знание, неспособность выстраивать собственную траекторию образования и развития.

«Между тем технический прогресс будет идти вперед все быстрее и быстрее, и его ничем нельзя остановить» [Там же. С. 107]. Это утверждение при всем желании не получится опровергнуть и даже поставить под сомнение. Следовательно, опасность трансформаций и разрывов, связанных с все большим влиянием техники, будет только усиливаться, в свою очередь приводя к серьезным изменениям не только в структуре отдельного субъекта, но и конфликтам внутри социального пространства, вызванным несовпадением ценностных ориентиров различных социальных групп. Обобщая боль-

шое количество существующих на сегодняшний день определений культуры, обратимся к первоначальному смыслу понимания культуры как возделывания, характеризующему специфику человеческой жизнедеятельности. Возделывание, понимаемое в первую очередь как возделывание себя, неразрывно связанное с процессом образования. Система образования выполняет важную функцию в системе культуры, через нее транслируются и усваиваются базовые культурные смыслы. Молодое поколение, присваивая базовые культурные смыслы, встраивается в культурное пространство, разделяет принятую систему ценностей. Нарушение процесса передачи и усвоения культурных смыслов может привести к потере целостности социальной ткани, вызвать серьезное социальное напряжение.

Особое значение в современном образовании приобретает философия и как система знаний, и как способ познания мира, и как практика «заботы о себе». Включение практики «заботы о себе» в структуру систематической философии позволит соединить теоретическое и практическое измерения философии, которые в ней присутствовали всегда. Особенно отчетливо практический уровень философии проявился через практики «заботы о себе» в Античности, где философия была неразрывно связана с образом жизни философа. Античный период практик «заботы о себе» акцентирует внимание на гносеологическом аспекте. Познание самого себя связано с познанием бессмертной души, благодаря которой можно приблизиться к подлинному бытию, что послужит основанием добродетельной жизни. Рассмотрению античного и средневекового опыта практик «заботы о себе» посвящена работа французского философа М. Фуко «История сексуальности – III: Забота о себе» [5].

Современная интерпретация практик «заботы о себе» акцентирует их онтологический аспект, обретение подлинности собственного существования. Экзистенциальное измерение практик обращает внимание на обнаружение подлинности внутри человека, включает не только рефлекссию, самопознание, сосредоточенность на себе, но и особые переживания, позволяющие обрести смыслы собственного существования, сохранить свою идентичность.

В завершение хотелось бы обратиться вновь к словам немецкого философа – «в самой основе своего бытия человек обладает способностью к мышлению, «духу и разуму», и мышлению предназначен и уготован» [1. С. 103]. Практики «забота о себе» и осмысляющее раз-

думье дают возможность сохранить человеческое измерение, целостность, обрести почву для укоренения: «Мы впус­тим технические приспособления в нашу жизнь и в то же время оставим их снару­жи...» [1. С. 109].

Литература

1. *Хайдеггер М.* Отрешённость // Разговор на просёлочной дороге: сб. / пер. с нем.; под ред. А.Л. Доброхотова. М.: Высш. шк., 1991. 192 с.
2. *Стёпин В.С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
3. *Лекторский В.А.* Рациональность, социальные технологии и судьба чело­века // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. XXIX, № 3. С. 35–48.
4. *Черникова И.В., Черникова Д.В.* Проблема природы человека в свете NBIC-технологий // Изв. Том. политехн. ун-та. Экономика. Философия, социология и культурология. Томск: Изд-во ТПУ, 2010. Т. 316, № 6. С. 88–92.
5. *Фуко М.* История сексуальности – III: Забота о себе / пер. с фр. Т.Н. Ти­товой, О.И. Хомы; под общ. ред. А.Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.

РАЗДЕЛ 3

ОБНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 001.1+378.016

ББК Ч448.44+ЮЗ

ФИЛОСОФСКАЯ ПРАКТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПРАКТИКА «ЗАБОТЫ О СЕБЕ» (ОПЫТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Е.В. Гредновская, В.А. Кленовская

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

Рассматривается педагогический и методологический опыт кафедры философии Южно-Уральского государственного университета в реализации античного концепта «заботы о себе». Данный концепт на современном этапе развития гуманитарного знания эффективно реализуется в международном направлении «философская практика». «Философская практика», являясь в последние годы стратегическим направлением кафедры, представлена в ее деятельности как в разнообразных формах реализации, так и в научной рефлексии сотрудников.

Ключевые слова: «забота о себе», философская практика, субъект образования, философия образования, философия для детей, философия партнерства.

Неудовлетворенность традиционной системой образования и поиски новых стратегий, нарастающие с середины XX в., обусловлены, как известно, цивилизационными разрывами. Во-первых, это разрыв между ориентацией образования на усвоение как можно большего объема знаний и увеличением появляющейся информации. Во-вторых, между «поддерживающим» образованием, рассчитанным на относительную стабильность ситуации, и быстро меняющимся и усложняющимся социальным миром. В-третьих, это дистанция между установкой на профессионализацию и узкую специализацию и потребностью в целостном, системном видении мира.

И наконец, между культурно-национальной спецификой образования и потребностью современного технологического развития в единых стандартах образования и т.п. Поэтому решение многих глобальных проблем на уровне ЮНЕСКО, Римского клуба, различных международных культурно-образовательных организаций напрямую связывалось с ликвидацией цивилизационных разрывов и подготовкой «*субъекта образования нового типа*» [16, 17].

В поисках решения этой проблемы ключевыми понятиями в инновационных проектах образования (как школьного, так и высшего) стало понятие «мышление» и связанный с ним ряд таких понятий, как «критическое мышление», «рефлексивное образование», «обучение как исследование», «интерактивное обучение», «сократический метод обучения». Акцент был смещен с усвоения учащимися количества знания на качество их способности к рассуждению и наобретение навыков самостоятельного мышления. Их общая цель – придать интеллекту большую пластичность в разрешении неординарных проблемных ситуаций, увеличивающихся в XXI в., а также инициировать соединение интеллектуальной и моральной грамотности и ответственности. И крайне важным на этом этапе является то, что без обращения к философии идея «критического мышления», или «рефлексивного образования», может быть извращена либо вообще утрачена [17].

Как известно, образование является трудно реформируемым институтом общества, обладающим консервативным управленческим аппаратом. И дело не только в том, что существующие здесь традиции обретают жесткость, а сознание занятых в нем огромного количества людей сложно изменить. Сегодня главным препятствием реформы образования является отсутствие адекватных современности определений его целей и средств, требующих понимания того, что есть «субъект образования», и таких вещей, как «мышление», «разумность», «познание», «ценности» и т.д. Именно этого и невозможно достичь без философии. То есть изменения в образовании требуют философской проработки самих инструментов, которые предполагается использовать для подготовки «нового субъекта образования». Кроме того, введению в школах, колледжах, университетах курсов по «критическому мышлению» мешают предвзятость по отношению к философии и, конечно, господствующая рыночная

система, производящая и рекламирующая множество образовательных «товаров» [4, 16].

В этой связи очень убедительной представляется, например, теоретико-педагогическая и философская концепция Мэтью Липмана, направленная на «обучение с целью уменьшения насилия». Эта позиция основана на двух предпосылках: во-первых, веры в разумность человека, во-вторых, убеждения, что образование, если оно станет рефлексивно-исследовательским (пока оно не является таковым), станет способным существенно уменьшить неразумие, насилие и саморазрушительность человека, будет способным к развитию миролюбия [11].

Важный аспект переосмысления современного образования связан с тем, что в XXI в. происходит переход к медиареальности, люди становятся лишь ее фрагментами, обезличенными субъектами коммуникации. Новая реальность, согласно В.В. Савчуку, может быть описана теперь как «все есть медиа», «медиа внутри нас» и «медиа воспринимают нами» [13]. В силу того, что новые технологии и порождаемая ими медиареальность не только становятся самостоятельным, но и единственным онтологическим условием существования человека, они уже не являются техническими посредниками. Они сами транслируют нечто, что в них отсутствует, но через них передается. Кроме того, они уже сами предстают всепоглощающей и всеохватывающей средой, т.е. реальностью опыта и сознания, характеризующей новую стадию развития человека. «Эффекты медиа», «эпоха новых медиа» вводят в уже существующую проблему дополнительную специфику: «нынешние дети / будущие взрослые» оказываются в «слепой зоне» всепоглощающей виртуализации мышления, обозначаемой Ж. Бодрийяром как «делегирование мышления машине» [4]. Все это указывает не только на неотложность осмысления происходящего и уже произошедшего, но и на назревшую необходимость осмысления нового субъекта познания, критерии и ориентиры которого уже обозначались с позиции необходимости нового образования [9, 13]. Таким образом, в условиях нынешних перемен закладываются не только новые основания образования, но и новые основания самой философии и способов философствования, каким, в частности, является уже утвердившее себя направление «философская практика» [1, 6, 7, 10].

Итак, с точки зрения коллектива единомышленников кафедры философии ЮУрГУ, философская практика, зародившись как интеллектуальное движение из ситуации и идеи неудовлетворенности современным высшим образованием и в результате дистанцирования от него, теперь обладает ресурсом, *способным помочь современному образованию*. Пафос этого утверждения не является сугубо теоретическим, так как он стал результатом практической деятельности преподавательского состава кафедры. Во-первых, это выразилось в интуитивной реализации методологических установок, используемых в философской практике, задолго до знакомства с ними. И, во-вторых, в осознанном их применении в последние годы, в период активного сотрудничества с философами-практиками, известными за рубежом и в России (Р. Лахав, О. Бренифье, А. Макаров, Л. Ретюнских, С. Борисов) [7].

Несмотря на то, что сама философия существует уже давно, «философская практика», как подчеркивает С.В. Борисов, – это новый и весьма эффективный способ использования философствования для решения многих повседневных и глобальных проблем, с которыми сталкивается современный человек [7]. И так как в основе всех этих проблем лежат проблемы мировоззрения, то философская практика и становится «практикой заботы о себе», заботы о своей душе, которую каждый из нас может осуществить индивидуально. Философская практика – это возвращение философии к своему первоначальному статусу, который она имела в античной культуре. И в этом контексте философия – уже не только теории и не системы знаний, а это набор упражнений для душевной, интеллектуальной и эмоциональной заботы о себе, для «завершения идей собственной жизни», вынашиваемых каждым из нас.

Философская практика начала институализироваться сравнительно недавно – в 80–90 гг. прошлого века [10], так как именно на рубеже веков возникла необходимость сбросить с философии маску «научности», которая прочно приросла к ней, но никогда не была ей органична. Практическая направленность новой науки потребовала практической направленности философии, философии стало тесно в душных университетских аудиториях, и она «вышла на улицу». У философской практики как нового направления появились свои «Сократы» и свои «Протагоры» и даже наметились некие «схоластические» разногласия, но эти институциональные аспекты вовсе не мешают реализовывать главную миссию этого интеллектуального

движения – сделать философию эффективным средством для достижения осознанной и счастливой жизни.

Все многочисленные течения философской практики можно условно разделить на два концептуальных подхода: 1) «терапевтический подход» и 2) «развивающий подход». «Терапевтический подход» акцентирует свое внимание на работе с той или иной мировоззренческой проблемой, которая становится предметом индивидуального или группового консультирования. В рамках этого подхода проведено немало исследований, которые большей частью недоступны российской публике, поскольку еще не переведены на русский язык, и материал которых отражает тенденцию синтеза философской практики и психотерапии. К их числу относятся популярные произведения из области гуманистической психологии, экзистенциальной психотерапии, гештальттерапии, различных форм арт-терапии и т.д. В этой связи наибольший интерес представляют книги, статьи и записи выступлений Г. Ахенбаха и деятельность Международной ассоциации философской практики (IGPP) Германии, Австрии и Швейцарии [1]. Следует также отметить деятельность и издательские проекты Л. Мариноффа и «Американской философской ассоциации практиков» (APPA), деятельность «Общества практической философии» (SPP) Великобритании и российской ассоциации психологов и философов «Экзистенциальная и гуманистическая психология» (Р. Кочюнас, И. Глухова, Т. Щитцова, В. Каган, С. Бабин) [6]. «Развивающий подход» акцентирует свое внимание на достижении понимания и процедуре «завершения идей о жизни», проверке их на состоятельность с помощью разнообразных интеллектуальных средств и построении траектории дальнейшего духовного роста. Главное отличие от «терапевтического подхода» здесь заключается в том, что индивидуальная и групповая работа ведется не в контексте мировоззренческих проблем и психологических ситуаций, а в контексте идей о жизни, анализируются и расширяются возможности построения целостного мировоззрения. В рамках этого подхода работает Институт философской практики под руководством О. Бренифье (Франция) [8]. Институт имеет представительства в разных странах, в том числе и в России. Серия популярных произведений О. Бренифье для детей и взрослых переведена на русский язык. Данные философские практики направлены на формирование

навыков критического мышления, умение выражать свои мысли, аргументировать.

Следует также отметить иную тенденцию, наметившуюся в рамках «развивающего подхода», связанную с деятельностью сообщества Philo-Practice Agora (Р. Лахав, К. Завала), суть которой в достижении принципов философского партнерства, переживания индивидуального или совместного опыта мировоззренческой трансформации и «завершенности идей». Начиная с 1994 г. с периодичностью раз в два года проходят международные конференции по философской практике, ежегодно проходят международные семинары, организуемые представителями различных ее направлений [5].

Говоря о деятельности кафедры в русле стратегии философской практики, в первую очередь следует отметить, что нас привлекает сам концепт философской практики, содержащий в себе глубокую и богатую античную идею «заботы о себе». Практика «заботы о себе» может быть эффективно реализована как в академическом (как теория), так и внеакадемическом (как «чистая практика») форматах. Именно в современном образовании, в условиях медиарельности, концепт «заботы о себе» приобретает особую остроту и значимость в силу его ориентированности на сохранение и развитие духовного измерения в человеке. Согласно М. Фуко, «забота» «подразумевает отказ от некоторых более прибыльных видов деятельности, например ведения войны или исполнения государственных обязанностей, которые отнюдь не связаны с поиском и обретением целостности» [15].

Что же означало проявлять заботу о себе в античной традиции? Согласно Платону [15], невозможно постичь истину, не имея определенного практического навыка или даже целой системы практических навыков. К ним относятся: 1) практика духовной концентрации; 2) практика отшельничества – анахорезис (видимое отсутствие); 3) практика терпеливости (надо уметь переносить страдания). Платон полагает, что человек обязан проявлять заботу о самом себе с тем, чтобы стать способным управлять другими людьми и полисом (городом-государством); следовательно, забота о себе должна превратиться в искусство, *techne*, умение, которое позволило бы одному человеку руководить другими [Там же].

Поэтому в античной традиции складываются три типа мастерства, три типа умения – *techne*, три типа отношения к другому, необходимые для формирования молодого человека. Во-первых, это на-

ставление примером: пример великих людей и сила традиции формируют модель поведения. Во-вторых, наставление знаниями: передача знаний, манеры поведения и принципов. И в-третьих, это наставление в трудности: мастерство выхода из трудной ситуации, сократовское *techne*. Нужно создать себя как субъекта, и в этот процесс должен вмешаться другой, который выступает в роли исполнителя преобразования индивида и в его формировании как субъекта [15].

Итак, как видим, для «заботы о себе» налицо тема некоего общего отношения, своеобразной манеры смотреть на мир, действовать, вступать в отношения с другими людьми, где «забота о себе» – некое отношение и к самому себе, и к другим, и к миру в целом. Кроме того, «забота о себе» – это своего рода форма внимания, когда происходит переключение взгляда, перенесение его с внешнего, окружающего мира с других на самого себя, где забота о себе предполагает своего рода наблюдение за тем, что ты думаешь, что происходит внутри твоей мысли. И наконец, «забота о себе» также всегда означает определенный образ действий, осуществляемый субъектом по отношению к самому себе, а именно действий, которыми он проявляет заботу о самом себе, изменяет, очищает, преобразует и преображает себя [Там же]. При этом в данном концепте важно то, что в «отношении к себе как задаче самореализации» становится необходимым *Другой* для того, чтобы форма, которую эта самореализация определяет, действительно достигла своего объекта, т.е. своего «Я», чтобы самореализация достигла того «Я», на которое она нацелена [Там же].

Идея при реализации такой «заботы о себе» в условиях ускоренных, обезличенных и стандартизированных форматов современной жизни, культуры и образования остро встает вопрос об онтоантропологических основаниях философской практики в системе образования. Поэтому, на наш взгляд, важно отрефлексировать проблему аутентичности преподавателя философии в практике философствования в системе образования. Важно понять роль личного философского бытия современного философа-преподавателя и его философствования в преподавательской деятельности. Только индивидуальная саморефлексия, только собственная практика «заботы о себе» и, как ее результат самотрансформация преподавателя-философа могут стать основанием эффективной «заботы о другом». Благодаря такой

установке образование может быть преобразовано из информирования в трансцендирование, что является крайне востребованным в контексте избыточности медиаобразования. И в этой связи, на наш взгляд, очень эффективными могут оказаться «невербализируемые философские процедуры»: фоновые и перформативные методы, предлагаемые философами-практиками.

Многообразие форм философской практики и их применение в системе высшего образования в последнее время плодотворно и активно обсуждались коллективом кафедры на методологических семинарах и школах. Очевидная и реальная возможность их существования в системе образования вполне возможна в виде кластерной структуры их реализации в системе образования. На базе нашей кафедры уже заявили о себе в практической деятельности такие известные формы и направления, как «философское партнерство», «философское консультирование», «философия детям», «арт-практики», а также такие еще только формирующиеся направления, как «философский перевод» и «экология сознания».

Помимо общих стратегических форм и направлений философской практики, для нас важными являются модусы реализации эвристического ресурса концепта «заботы о себе». И в качестве таких обязательных модусов мы рассматриваем концепт автопроектирования в преподавании философии, перформативный модус философской практики и партнерский диалог как форму образовательной коммуникации в философской практике.

И еще один существенно важный аспект, значимый для любого плодотворного процесса, стал предметом нашего пристального внимания. Мы обозначили его условно как «полюса философской практики». Он включает в себя различного рода проблематизации и противоречия, естественные для всего, что является по-настоящему живым, не сконструированным и механистичным. Так, темами наших дискуссий становятся различные терминологические прояснения, в частности, таких понятий, как «философская практика», «философские практики», «практическая философия», «философское партнерство». Серьезное обсуждение готовится в русле критики метода «сократического диалога» в процедурах О. Бренифье. Плодотворно прорабатывается тематика осмысления философской практики как «заботы о себе» с позиции методологических оснований таких дихотомий, как «философствование как травма» / «философствование

как удовольствие» и «философская практика как мировоззренческая терапия» / «философская практика как порождение новых идей» (Р. Лахав).

Итак, существующее положение дел в высшем образовании уже очевидно указывает на то, что установка формировать только компетентного, конкурентоспособного и успешного человека не решает очень многих проблем современного человека. Многие исследователи полагают, что теперь назрела необходимость антропокосмической парадигмы, гуманизации и гуманитаризации образования в контексте новой социально-политической и экономической реальности, связанной с условиями глобализации. Поэтому парадигмальной ценностью такого образования является человек не просто знающий, умеющий, но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самообразованию. Для реализации этой цели уже предлагается образование, сориентированное на личностное развитие на основе герменевтической понимающей педагогики. И, на наш взгляд, потенциал *философской практики как «заботы о себе»* является наиболее адекватным и к уже сложившимся позитивным преобразованиям, и тем целям, которые ставит перед собой новое образование [2, 12, 14].

Литература

1. Ахенбах Г.Б. Основное правило философской практики / Г.Б. Ахенбах // Социум и власть. Челябинск, 2016. № 6 (62). С. 99–106.
2. Беляева Л.А., Беляева М.А. Современный российский университет: смена парадигм (на примере научно-исследовательской работы преподавателей) // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы: матер. XVIII Всерос. науч.-практ. конф. / ред. кол.: Л.А. Закс, Л.А. Мясникова, С.Д. Балмаева и др. 2015. С. 26–29.
3. Беляева Л.А., Чугаева И.Г. Модернизация российского образования глазами студентов и преподавателей // Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии: матер. XIX Междунар. науч.-практ. конф.: к 25-летию Гуманитарного университета. 2016. С. 435–438.
4. Бодрийяр Ж. Ксерокс и бесконечность // Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000. С. 75–87.
5. Борисов С.В. Философия понимания и партнерства: заметки о XIV Международной конференции по философской практике (4–8 августа 2016 г., Берн, Швейцария) / С.В. Борисов // Социум и власть. Челябинск, 2016. № 5 (61). С. 134–139.
6. Борисов С.В. Философская практика и экзистенциальная психотерапия: точки соприкосновения / С.В. Борисов // Случевские чтения: феноменология и

экзистенциальная психотерапия: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. СПб.: Изд.-полиграф. компания «Коста», 2016. С. 88–102.

7. *Борисов С.В.* Философская практика как средство оптимизации качества жизни в мире повседневности [Электронный ресурс]. URL: <http://tsniisvr.com/docs/magazine/issue-6/39-43-Borisov.pdf>. (дата обращения: 13.10.2017).

8. *Дыдров А.А.* Заметки о философской практике О. Бренифье / А.А. Дыдров, Р.В. Пеннер, К.Е. Резвушкин // Социум и власть. Челябинск, 2016. № 6 (62). С. 112–115.

9. *Корецкая М.А., Савенкова Е.В.* Созвездие Горгоны (эссе об эффектах медиа). СПб.: Алетейя, 2012. 328 с.

10. *Лахав Р.* Философская практика – Quo Vadis? / Р. Лахав // Социум и власть. Челябинск, 2016. № 1 (57). С. 7–14.

11. *Лилман Мэтью* [Электронный ресурс]. URL: <http://gefeter.ru/archive/17944> Смысл и противоречия педагогики ненасилия <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207309> (дата обращения: 13.10.2017).

12. *Ретюнских Л.Т.* Философии для детей и традиционное образование // Философия школьников и дошкольников / под науч. ред. Е.М. Сергейчик, К.В. Романова: матер. науч.-практ. конф. «Философия для детей». 21–22 февраля 2014 г. СПб., 2014. С. 68–73.

13. *Савчук В.В.* О предмете медиафилософии. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/mezhdunarodnyu-zhurnal-issledovaniy-kultury/k3-2011/16666-o-predmete-mediafilosofii.html> (дата обращения: 13.10.2017); http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/books/mediaphilosophy_1/ (дата обращения: 13.10.2017); http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/articles/savchuk_inevitability/ (дата обращения: 13.10.2017).

14. *Философия для детей* // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://gefeter.ru/archive/17944> <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH012ba3daf986377d05e1772b> (дата обращения: 13.10.2017).

15. *Фуко М.* Забота о себе и самопознание [Электронный ресурс]. URL: <http://gefeter.ru/archive/17944> Герменевтика субъекта: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000553/> (дата обращения: 13.10.2017).

16. *Юлина Н.С.* О школьной программе для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://gefeter.ru/archive/17944> <http://academyrh.info/html/ref/20051009.htm> (дата обращения: 13.10.2017); http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/r1_1.pdf (дата обращения: 13.10.2017).

17. *Юлина Н.С.* Философия для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://gefeter.ru/archive/17944> <http://www.klex.ru/a59> (дата обращения: 13.10.2017).

УДК 37.01
ББК 87.5

АКТУАЛЬНОСТЬ ЗАБОТЫ О СЕБЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА¹

Л.В. Фомина

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск

Понятие «забота о себе» связывают со способностью человека осуществлять образовательное проектирование самого себя. В статье показаны востребованность студентами процесса самопознания, развития личности и опыт использования в образовательном процессе практик, формирующих полноценного специалиста в сфере управления персоналом. Управление персоналом показало, что выбор данной сферы деятельности не всегда осуществляется абитуриентом осознанно и с должным пониманием специфики профессии. Студенты младших курсов недостаточно полно осознают и соотносят свои способности и личностные качества с предстоящей профессиональной деятельностью. Забота о себе позволяет скорректировать и оптимизировать процесс формирования личности и необходимых для осуществления профессиональной деятельности компетенций.

Ключевые слова: формирование, самопознание, развитие личности, самопроектирование, экологическая культура.

Понятие «забота о себе» исходит еще из античной культуры поэтому данной тематике посвящено достаточно много литературы и обозначено достаточно много разных точек зрения и интерпретаций. Данный феномен связывают со способностью человека осуществлять образовательное проектирование самого себя, желанием непрерывно себя образовывать. За этот период до настоящего времени произошло много переходов и трансформаций, в том числе и по причине реформ системы образования.

Опыт реализации образовательных программ по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом» показал, что выбор данной сферы деятельности не всегда осуществляется абитуриентом

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» (проект № 16-16-24015).

осознанно и с должным пониманием специфики профессии. Чтобы эффективно управлять другими, лицо, наделенное властными полномочиями, должно уметь управлять собой. Студенты младших курсов недостаточно полно осознают и соотносят свои способности и личностные качества с предстоящей профессиональной деятельностью.

Часть студентов изначально считает, что управление персоналом – это только работа с документами. Но Профессиональный стандарт специалиста по управлению персоналом, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 6 октября 2015 г. № 691н, выделяет 8 обобщенных трудовых функций:

1. Документационное обеспечение работы с персоналом.
2. Деятельность по обеспечению персоналом.
3. Деятельность по оценке и аттестации персонала.
4. Деятельность по развитию персонала.
5. Деятельность по организации труда и оплаты персонала.
6. Деятельность по организации корпоративной социальной политики.
7. Операционное управление персоналом и подразделением организации.
8. Стратегическое управление персоналом организации.

Для эффективного управления персоналом важными умениями и навыками являются правильное формулирование и постановка цели подчиненным, распределение и четкое формулирование задач, мотивация и стимулирование персонала, осуществление контроля, принятие управленческих решений. Немаловажным является способность нести ответственность за свою деятельность и деятельность подчиненных. Кроме того, управленческая деятельность требует от руководителя постоянного личностного развития.

Направления работы над собой должны стать предметом постоянной практики заботы о себе. С конца XX в. феномен «забота о себе» активно переосмысливается с точки зрения практик разного уровня (духовных, психологических, психотерапевтических и др.), коррелирующих с античными образовательными практиками [1].

Ранее процесс самопроектирования самого себя был облегчен наличием верований, единства взглядов, формированием традиций, социальных стереотипов, норм и ценностей. Причем в последнее время понятие ценности привлекает все большее внимание, так как

показывает человеку то, что для него дефицитно и ценно. Именно ценности позволяют нам представлять целостную картину мира. В настоящее время имеет место потеря преемственности, единых оснований, которые могли бы стать основой для осмысления своей жизни, для управления ею. Наблюдается процесс постоянного выбора разных точек зрения, разных мнений и взглядов, их сравнение между собой и с собственными, если они вообще сформированы. Такое положение приводит к возникновению явлений снижения уверенности в себе, возникновению страхов, тревог, сомнений. В таком состоянии человеку сложно полностью раскрыть свой потенциал и быть успешным. Вследствие этого у человека возникают потребности в более полном осмыслении своего существования, обретении целостности, познании самого себя, своей роли, своей значимости.

В процессе обучения в вузе у студента наряду с получением знаний продолжается процесс формирования личности. Ни для кого не секрет, что учебная мотивация студентов в последнее время имеет тенденцию к снижению. Проведено достаточно много исследований, изучающих учебную мотивацию. Стандартные общепринятые технологии обучения уже не дают требуемой эффективности. Поэтому преподавателю приходится искать, разрабатывать и применять другие подходы, давать учебный материал в такой форме, чтобы вызвать эмоциональный отклик, активизировать познавательные психические процессы, создавать новые нейронные связи. Необходимо использовать комплекс методов, включающий эмоциональные, познавательные, волевые и социальные подходы.

Одной из современных интерпретаций заботы о себе является технологическая интерпретация. Более того, она породила новую культуру – так называемую «тренинговую культуру», которая сегодня во многом определяет стиль заботы о себе. Психологические, экономические, управленческие тренинги, корпоративные и некорпоративные тренинги, коучинг, включающий общение с личным коучером [2].

В процессе личностного развития человек сталкивается со сложными, быстро меняющимися ситуациями, порой нестандартными ситуациями. Решение таких задач требует обретения нового опыта и знаний, развития гибкости ума, креативности, целеустремленности. Умение формулировать, ставить перед подчиненными и достигать

поставленные цели требует согласования своих персональных целей с другими в ходе формирования совместной деятельности. Опыт использования развивающих данные способности технологий в процессе обучения будущих специалистов по управлению персоналом показывает, что студенты испытывают определенные трудности при формулировании личных целей. Они не задумываются о предстоящем будущем, процесс прогнозирования своей жизненной стратегии слабо развит. Они предпочитают решать преимущественно только текущие задачи, стараясь затратить минимум своих ресурсов. Анализ данной ситуации показывает наличие у студентов страхов, формирования негативных стереотипов. Получив отрицательный опыт, они бояться ошибок и попросту зачастую начинают бездействовать.

Одним из способов заботы о себе является самопознание. Первоначальным этапом процесса личностного развития является диагностика и определение текущего уровня. Для этого можно использовать различные методики. В ходе проведения практических занятий по дисциплине «Психофизиология профессиональной деятельности» были использованы психологические тесты, деловые игры, ситуационные задачи, ассессмент-центр. Например, в ходе проведения деловых игр были определены уровни сформированности ряда профессионально важных компетенций (коммуникативные способности, умение убеждать, работа в команде, навыки самопрезентации и др.) и способы их дальнейшего развития. Проводя диагностику потребностно-мотивационной сферы, практика показала, что студенты как очной, так и заочной форм обучения испытывают трудности при формулировании и написании своих потребностей. И здесь важным является то, что человек должен четко осознавать именно свои потребности, а не те, которые ему навязывает действующая ситуация, которые неподконтрольны. Зачастую обучающиеся и не задумываются о своих истинных потребностях. А потребностно-мотивационная сфера оказывает значительное влияние на поведение человека, в том числе и на трудовое. Так, оно связано с желанием работника удовлетворить свои потребности.

Опыт реализации дополнительных образовательных программ по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом», в частности, переподготовка, показал, что слушатели и более зрелого возраста испытывают практически те же трудности, что и студенты.

В таких ситуациях забота о себе в виде самопроектирования позволяет будущим специалистам получить навыки не только относительно себя, но и в дальнейшем применить подобный опыт в профессиональной деятельности. Использование в образовательном процессе подобных практик находит эмоциональный отклик обучающихся, они более активно включаются в учебный процесс, повышается уровень их учебной мотивации, осознания своей роли, формируется позитивный настрой. *Забота о себе*, таким образом, может трактоваться как практика, необходимая для *заботы о других*, в частности, для государственного управления. Поэтому она не только привилегия, но и долг всех управленцев или тех, кто собирается ими стать.

Еще одним из актуальных направлений развития человека посредством заботы о себе является гармонизация взаимодействия с окружающей природной средой через формирование экологической культуры.

Высокий уровень экологической культуры населения предполагает возможность активного использования каждым человеком не только материальных, но и рекреационно-развивающих ценностей природы для своего личностного развития и самосовершенствования [3].

Социологический опрос 250 человек г. Красноярска показал, что информационное обеспечение населения по проблемам экологии региона недостаточно, это отметили более 60 % респондентов. В качестве основных источников информации о чрезвычайных экологических событиях были указаны телевидение и Интернет, при этом 2/3 считают необъективным и искажающим отражение реальной экологической ситуации. Половина респондентов считает целесообразным установку отдельных контейнеров для разных видов мусора. По мнению участников опроса, основными причинами сложившейся экологической ситуации являются выбросы промышленных предприятий и автотранспорта, а также отсутствие экологической культуры у самого населения – 30 и 28 % соответственно. Таким образом, результаты проведенного опроса показали актуальность и необходимость дальнейшего формирования экологической культуры населения.

С целью формирования и повышения уровня экологической культуры будущих специалистов по управлению персоналом в

структуру выпускной квалификационной работы включен раздел «Экология».

В данном разделе студенты отражают следующие вопросы:

1. Методы экологического менеджмента на предприятии. В этой части проводится описание требований к экологически безопасным производственным процессам и перечня задач, стоящих перед производственным коллективом, решение которых будет залогом системной деятельности по охране окружающей среды.

2. Организация экологической службы предприятия. Данная часть раздела посвящена описанию организационной структуры управления природоохранной деятельностью на конкретном предприятии; мероприятий по эффективной организации охраны окружающей среды, координации природоохранной деятельности.

3. Достоинства и недостатки экологической службы конкретного предприятия. В данной части раздела выявляются достоинства и недостатки экологической службы, предлагаются мероприятия по устранению недостатков.

Специалисты в сфере управления должны иметь представления о всех процессах деятельности организации, в том числе и природоохранной. Экологическое поведение руководителя определяется особенностями его экологического сознания и освоенными практическими умениями в области рационального природопользования. Изучение системы экологического менеджмента конкретного предприятия в ходе выполнения выпускной квалификационной работы дает более глубокое осмысление важности данного направления деятельности организации, сформировать экологическую компетентность. Формирование экологической культуры можно рассматривать и как некий механизм социализации будущих специалистов.

Культурологический подход означает, что экологическое образование шире, чем образование в области экологии (как науки). Культура – глобальный саморегулятивный механизм адаптации человека и общества к условиям природного и социального окружения. Экологическая составляющая в ней присутствует изначально и имманентно. У разных народов, обитающих в различных условиях, в культуре исторически закрепляются как способы адаптации к природной среде (отношения, установки, ценности, традиции и т.д.), так и способы трансляции их новому поколению [3].

Забота о себе позволяет скорректировать и оптимизировать процесс формирования личности, так как это забота о своем благополучии во всех сферах жизнедеятельности: душевной, семейной, материальной, культурной, образовательной, социальной. При этом она не должна рассматриваться как эгоизм.

«Забота о себе» как образовательная практика позволяет студенту сформировать себя как гармоничную личность, с достаточным уровнем необходимых для осуществления профессиональной деятельности компетенций, способную выдержать конкуренцию на рынке труда, успешно трудоустроиться, способную решать более сложные профессиональные задачи, проявлять инициативу. «Забота о себе» должна стать определенным образом жизни, социальной практикой.

Литература

1. Пичугина В.К., Безрогов В.Г. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (8). С. 116–128. URL: <http://ИИ21.petsu.ru/journal/article.php?id=2649> (дата обращения: 08.11.2017).
2. Лехциер В.Л. Забота о себе и проблема философского образования // Идея университета и топос мысли: матер. конф. 3–5 октября, 2005 г. Самара: Самар. гос. ун-т, 2005. С. 51–65.
3. *Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения* / под ред. В.М. Захарова. М.: Акрополь, Центр экологической политики и культуры, Центр экологической политики России, 2008. 340 с.

УДК 37.013.77

ББК 74.48

АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАТИВНОГО СПОСОБА МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.О. Черепова

*Российский государственный университет правосудия
(Западно-Сибирский филиал), г. Томск*

К рассмотрению предложена проблема необходимости развития интегративного типа познания у студентов высшей школы способом мышления, позволяющим анализировать и решать все более усложняющиеся профессиональные задачи. Обоснованы и предложены некоторые принципы интегративного способа познания, необходимого при изучении базовых дисциплин и при последующей реализации в практической деятельности, предложены критерии оценки овладения интегративным мышлением. Интегративное мышление является важным средством повышения эффективности профессиональной деятельности, поскольку обеспечивает развитие системы целостного взгляда на мир, понимание существенных взаимосвязей, явлений и процессов, приводит к пониманию того, что к природе и в обществе применим единый системный подход, выражающий внутреннее единство мира.

Ключевые слова: интеграционное мышление, интегративное познание, системное восприятие, целостный анализ.

В настоящее время общество выдвигает современному студенту ряд требований, соответствие которым предполагает не только владение необходимыми знаниями, умениями и навыками (то, что общепринято называть компетенциями и компетентностью), но и владение свойством системности профессионального мышления. Профессионализм в современном понимании определяется, прежде всего, эффективностью и конкурентоспособностью выдвигаемых идей, гипотез, решений кризисных ситуаций. Умение просчитывать ситуации, возможные пути их реализации и в конечном счете получение оптимальных результатов – те необходимые качества, которых неизбежно требует от специалиста современное общество.

Так, мы неизбежно приходим к мысли: для осуществления современных общемировых требований необходимы такие

профессионалы, которые владеют усовершенствованным способом мышления, которые способны анализировать и решать все более усложняющиеся задачи, неизбежно возникающие в стремительно меняющихся условиях жизни. Следовательно, основной задачей высшей школы становится не воспитание навыков заучивания преподавательских наставлений, а формирование системы свободного распоряжения научными знаниями. То есть необходим такой тип познания, который так или иначе сочетал бы в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию. Подобный тип познавательной активности получил в науке традиционное название «интегративный способ мышления».

Интегративный способ мышления – это не просто осуществление шаблонных мыслительных операций. Это определенная парадигма рассуждений, сопоставлений и доказательств, владение дедуктивной и индуктивной логикой выстраивания процесса познания изучаемого объекта или явления. Интегративное мышление дает возможность человеку строить гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, сопоставлять теоретические и практические познания [1. С. 12–13]. Интегративный тип познания обеспечивает развитие системы целостного взгляда на мир, пониманию существенных взаимосвязей, явлений и процессов, приводит к пониманию того, что к природе и в обществе применим единый системный подход, выражающий внутреннее единство мира.

В основе мыслительной деятельности человека лежат два основных компонента: рациональная и интегративная форма мышления. Функциональная нагрузка этих двух фундаментальных компонентов отобразилась в двух базисных формах мышления.

Посредством рационального мышления мир рассматривается в дискретном проявлении, и каждая его часть исследуется человеком для определения ее свойств, качеств, функциональности и т.д. Посредством же интегративного мышления части изучаемого становятся слаженной системой, создавая единую, целостную картину мира, которая обретает смысловую конкретику и функциональное единство.

Конечным продуктом мыслительного действия рациональным способом будут являться фрагментарные (точечные) знания об изучаемом объекте (объектах). Продукт интегрального мышления явля-

ет собой целостную интерпретацию всей изучаемой системы. Оба вида мышления взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга. Взаимодействуя, они создают основу для преобразующей деятельности разумного организма.

Как для рационального, так и для интегративного способа мышления применяется собственная техника (инструментарий), благодаря которой осуществляется развертывание рационального или интегрального мыслительного процесса. Так, рациональное мышление располагает широким спектром понятий и терминов, категорий, сравнительных параметров, измерителей и т.д., которые приводят к умозаключениям о том или ином изучаемом объекте. Рациональное мышление – это, так сказать, компоновка из различных констатаций, полученных от природных анализаторов (органов чувств). Интегральное же мышление основывается на мыслечувственных переживаниях, определяющих образы, связанные с фундаментальными свойствами мира: его единства, целостности, атрибутивности и взаимосвязи всех его компонентов [2]. Таким образом, интегративное мышление выгодно отличается от классического рационального тем, что возникает как результат работы головного мозга, направленный на восприятие целостной картины изучаемой системы, окружающей среды, мира в целом.

Форма процесса рационального мышления выражается следующими характеристиками: линейность, однонаправленность, дискретность. Однонаправленность и линейность рационального мышления выражаются в потоке следующих друг за другом знаний, получаемых с помощью вышеупомянутого процесса параметрального изучения объектов, дискретность же проявляется в прерывистости и дробности получаемых сведений о предмете. Следовательно, рациональное мышление становится непродуктивным для целостного восприятия мира. Интегральное мышление, напротив – нелинейно, оно всеобъемлюще и целокупно одновременно. Оно одновременно сопровождает все бесконечное множество линейных процессов как целостность, причем целостность иерархически структурированную [2]. В отличие от рационального миропонимания, где по сути происходит элементарное накладывание знаний друг на друга, их простое наращивание, интегративное познание предполагает создание принципиально новой модели формирования знаний за счет установле-

ния взаимообуславливающих и взаимодополняющих связей и появления на основе этого комплексного системного мышления.

Таким образом, интегративное мышление приобретает все большую актуальность на современном этапе развития цивилизации. Оно является безусловным показателем эффективности мыслительного процесса, который характеризуется скоростью, глубиной и масштабностью обработки получаемой извне информации, что является самоценным качеством будущего профессионала. Ведь мы понимаем: интегральный интеллект – качество глубокомыслящего, широкообразованного, потенциально мобильного специалиста, способного выстраивать профессиональную деятельность в необходимом ключе. Вот почему, приобретая «предметную» сумму знаний, молодые специалисты испытывают трудности в целостном восприятии окружающего мира, в решении многофункциональных задач, с которыми неизбежно приходится сталкиваться в профессиональной деятельности, в моделировании процессов и систем окружающей действительности.

Организация образовательного процесса в высшей школе обязательно включает огромное количество терминологии и теоретической базы в целом. Поэтому усвоение теоретических знаний как системы научных понятий развивает у студентов основы рационального теоретического мышления. В этих условиях неизбежно возникает смена образовательных приоритетов: значимым становится приобретение готового знания посредством собственных усилий, выраженности желания и инициативы, субъективный смысл этой деятельности. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем уже мысленно (умозрительно) строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего соотношения. Следовательно, основное содержание теоретического обобщения определяет процессы синтеза, осуществляемые как переход мысли от известной закономерности к применению ее в конкретных условиях [3. С. 19]. Так, мы отходим от традиционной рациональной формы мышления и определяем расширение сферы границ мышления, преобразуя, таким образом, рациональное в интегративное.

Обретение человеком интегративного способа мышления должно опираться не на стандартные алгоритмы решений, а на анализ зависимостей между изучаемыми объектами друг с другом и средой

их формирования. Подобный путь позволяет исследователю избежать формализации, направляет его на продуктивное творческое мышление, обеспечивая тем самым подлинный научный поиск.

Изучаемое понятие подсознательно индуцирует интеграционный мыслительный процесс. При этом разнопредметные и разноуровневые знания собираются в систему нового понимания. В процессе их формирования осуществляется тот самый необходимый интеграционный процесс.

С этой целью интегративное (синтезирующее, полимодальное) образование должно организовать реализацию процесса образования в системе взаимодействия и взаимодополнения элементов различных концепций и направлений. Здесь мы имеем в виду обобщение предметных структур и способов учебной деятельности, как-то: системность, проблемность обучения, диалогичность и рефлексивность деятельности. Изучать предмет не ради предмета, а видеть значение рассматриваемых проблем (значение теоретическое, практическое, для расширения кругозора студента, профессиональных качеств будущего специалиста и т.п.) [4].

В действующих образовательных программах учебных дисциплин вузов имеется множество вопросов, задач и тем для дискуссии, которые носят формальный абстрактный характер. Безусловно, эти задачи выполняют возложенную на них функциональную нагрузку по выработке необходимых навыков, обозначенных в цели, задачах и компетенциях, соответствующих ФГОС. Но работа с подобными упражнениями, особенно на первых этапах изучения темы, часто кажется студентам формальной, а порой ненужной. Разумеется, отработка темы с применением стандартных классических методов и рационального мышления приведет, в конечном счете, к положительным результатам, а выполняемую работу к завершению, но ни в коем случае не даст возможности прорасти навыкам интегративного мышления, столь необходимого для студента. Коль скоро мы говорим о том, что дальнейшая деятельность по отработке вычислительных и каких-либо других практических навыков нужна будет для того, чтобы в будущем самостоятельно решать подобные сложные проблемы, то этап проведения тренировочных упражнений не будет выглядеть оторванным от практических нужд. Речь идет о конструировании задач, которые бы включали элементы междисциплинарных проблем. Включение на этом этапе элементов интегра-

ции всё более и более будет способствовать выделению практической значимости проводимой тренировочной работы.

Конструирование проблемных вопросов или задач рекомендуется производить таким образом, чтобы для их реализации требовался выход за рамки привычного способа мышления. Поиск нестандартного способа решения поставленных проблем неосознанно подключает функцию оригинальности мышления. Возможно, что пути решения приведут к тупиковым ситуациям, неверности решения вопроса. Поэтому ход рассуждения, цепочка умозаключений должны выноситься на обсуждение, спор, дебаты. Координатором этого процесса выступает преподаватель. Но опыт показывает (и доказывает), что работа в группах над любой проблемной ситуацией реализует обмен знаниями, мнениями и в конечном счете приводит к обоснованному ответу на поставленную задачу. Безусловно, широкий круг охватываемых дисциплин при решении той или иной задачи был бы неестественным, если бы выдвигаемые гипотезы были не обоснованы и логически не доказаны. Построение доказательства, логика обоснования средствами различных наук – еще одна задача интегративного мышления. При интеграции знаний очень важно выделять и анализировать существенное, уметь достигать поставленной цели, формулировать и защищать выводы рассматриваемой проблемы для того, чтобы после обобщения использовать полученные результаты в дальнейшем. Все эти компоненты общего алгоритма развития обуславливают глубину, целенаправленность и широту мышления и в конечном счете формирование целостного интегративного мышления.

Конструкция интегрированного занятия состоит в том, что выбираемая задача, или проблема дискуссии, или ситуационная задача и т.п. должна быть пограничной относительно нескольких дисциплин. Исследование при этом должно быть многокомпонентным, всесторонним, охватывающим все структурные элементы возможного изучения. Исследование должно отображать значимость решаемой проблемы и возможность применять тактические приемы решения этих задач в практической научно-исследовательской деятельности.

Нами предлагается схема научного метода исследования проблемы (гипотезы, задачи, версии, ситуации и т.п.), которая может быть применена в практической деятельности студента (рис. 1).

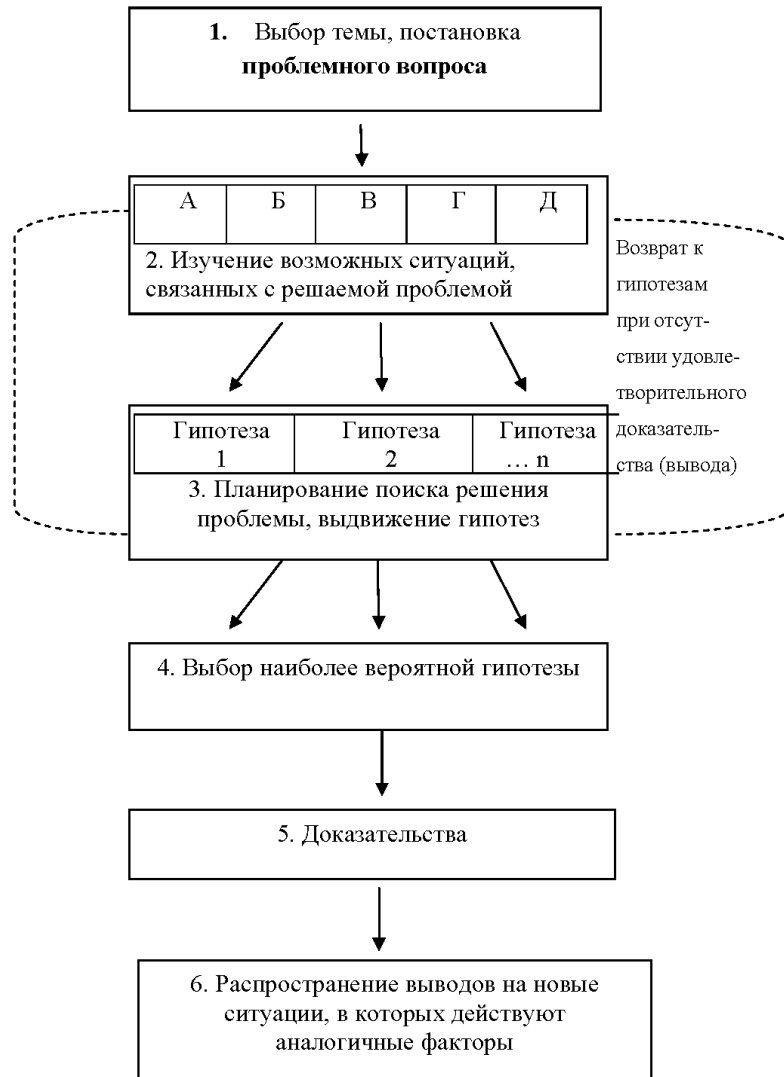


Рис. 1. Схема научного метода исследования проблемы

Здесь важно обратить внимание на п. 6 схемы: если предыдущие этапы исследования проблемы являются собой классический научный исследовательский алгоритм, то п. 6 характеризует этап формирования интегративного мышления.

Выработка навыков переноса от общего к частному делает возможным овладеть познаниями широко, активно, быстро и грамотно. Возможности интегративного способа познания поистине безграничны, но в любом случае это будет не изучение отдельно стоящих предметов и явлений, а целостное, систематизированное восприятие изучаемых систем и принципов функционирования систем. Умение формировать теоретические понятия и оперировать ими как сложными категориальными системами выводит мышление студентов на уровень концептуального, разностороннего осмысления объекта, позволяет достаточно полно овладеть методами научно-теоретического исследования. Приобретенные навыки такого подхода позволят будущему специалисту отыскивать наиболее краткий и зачастую единственно правильный путь достижения цели, обрести такие качества, как целенаправленность, рациональность, экономия мышления.

Владением интегративным типом мышления могут служить следующие качественные показатели:

– понимание универсальных научных принципов и осознание взаимосвязи изучаемых наук. В современных условиях жизни становится очевидной потребность формирования у студентов не частных, а универсальных навыков интегративного мышления, обладающих свойством широкого переноса, основываясь на принципах научности при решении тех или иных профессиональных задач;

– умение переводить теоретические знания дисциплин в практическую сферу деятельности. Логические построения научных теорий, связи и закономерности процессов и принципы функционирования систем должны иметь практическое отражение в общественной практике будущего специалиста по созданию материальных и духовных ценностей общества;

– владение способностью поливариативного поиска решений, из которого в конечном счете приоритет отдается наиболее оптимальным. При этом решение будет удовлетворять общественным и индивидуальным потребностям, иметь принадлежность к прогрессивному пути развития науки и общества;

– осознание будущим специалистом востребованности, продуктивности и значимости своей деятельности, возможности интеллектуального и профессионального развития.

Познавательная активность студента, владеющего интегративным типом мышления, обладает рядом специфических черт. Как-то: осознание необходимости расширения границ познаваемых объектов, систем, явлений, поиск и обнаружение способов устранения пробелов и разрывов между изучаемыми дисциплинами и разделами конкретных наук, овладение способностью прогнозирования перспектив развития того или иного научного направления с возможностью впоследствии реализовать эти перспективы в своей профессиональной деятельности [5].

Таким образом, опираясь на вышеизложенный теоретический материал, а также на практический опыт, можно с уверенностью утверждать обоснованную необходимость развития интегративного мышления современного студента. Планирование результата, поиск оптимальных путей достижения этого результата, применение идей, средств, приёмов исследования проблемы и её претворения в жизнь – те самые наиглавнейшие компетенции, которыми должен обладать современный выпускник высшей школы.

Литература

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: ПО «Север», 1994.
2. Петров И.К. Основы теории интегрального мышления [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proza.ru/2014/10/28/743.htm> (дата обращения: 30.10.2017).
3. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: УРАО, 1997.
4. Костарев И.С. Концепция интегрированного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.school4-perm.narod.ru/kio.htm> (дата обращения: 29.10.2017).
5. Токарева Т.Ю. Формирование культуры профессионального мышления бакалавра // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2011.

УДК 304.2+378.4
ББК 87.52

МНОГООБРАЗИЕ ФИКСАЦИЙ КОНЦЕПТА «ЗАБОТА О СЕБЕ» В ОБРАЗОВАНИИ

И.С. Кузнецова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Рассматриваются вопросы развития и корреляции таких концептов, как «забота о себе» и образование. Концепт заботы о себе проходит лейтмотивом через историю развития образования, в частности университетского. Так, в Средние века превалирует идея классического университета, предполагающая приоритет метафизического знания и корпоративную организацию. Эпоха Нового времени во многом продолжает эту традицию, рождая концепцию интеллектуального университета, нашедшую отражение в идеях Дж. Ньюмена и В. фон Гумбольдта. Параллельно развивается тенденция к пониманию университета как утилитарно ориентированной организации (redbreaks). В условиях современной плюралистической действительности можно наблюдать деконструкцию всех предыдущих смыслов и содержаний, что значительно усложняет определение роли как образования, так и «заботы о себе» в жизни современного человека. Это проявляется в позиционировании образования как продукта рыночных отношений. Тем самым происходит материализация и десакрализация априори духовного феномена.

Ключевые слова: культура, классическое образование, либеральное образование, забота о себе, истина.

Аутентичное определение концепта заботы о себе подразумевало интегрированность человека в «воспитательный процесс как осознание своего бытия, выходящего за рамки зоологического существования» [1. С. 111]. Это ярко выражается в системе древнегреческого образования, понимаемого как «пайдея» – приобщение, восхождение человека к универсалиям – нормативным этическим и эстетическим идеалам (архе и арете), поскольку их единство мыслилось как наивысшая ценность. В классической интерпретации древнегреческая либеральная система образования предполагает на выходе конечный продукт в лице гармонически развитого и свободно мыслящего человека. Таким образом, античность порождает понятие «заботы о себе» и задаёт его сущность – это онтологический

долг человека, связанный с обретением собственного места в жизни. Последнее определяется в опыте личного переживания действительности, причем «этот процесс несводим ни к теоретическому акту познания, ни к следованию внешнему моральному предписанию, ни к волевому усилию» [2. С. 220].

Развиваясь в рамках рациональной традиции мышления, средневековая культура порождает «классический университет», который по сути своей есть духовно ориентированная форма осмысления человеком себя. В статье «Ностальгия по классике университета...» Г.И. Петрова даёт стройную характеристику данного феномена. С эпистемологической точки зрения классический университет ориентирован на достижение абсолютной и объективной истины; знание здесь зиждется на авторитете преподавателя, а также на рационализме и универсальности знания. Среди социокультурных критериев университета упоминаются также его автономия, элитарность и привилегированность; воспитание высокого духовного мира, имеющего в своей основе абсолютные ценности, усваиваемые и транслируемые в социальное окружение субъектом культуры. Антропологическая миссия классического университета выражается в возведении человека к его идеальному сущностному образцу, дающему ему завершенную форму [3. С. 22].

Последующие исторические события с необходимостью влияют на современную образовательную систему. Реформация, научно-техническая революция запускают механизм ускоренной десакрализации мира наряду с возведением человека в абсолют. На примере Великобритании можно заметить, как происходит резкое раздвоение университетского знания по качественному признаку. С одной стороны, ещё сильны идеи необходимости совершенствования духовного начала студента, что ярко иллюстрирует фигура Джона Генри Ньюмена (1801–1890). В прочитанной им в 1825 г. на базе Оксфорда лекции «The Idea of a University» он употребляет понятие «идея университета». Будучи богословом, он, в первую очередь, утверждает, что «церковь нравственно укрепляет человека в исполнении своего долга» [4. С. 10]. Идея интеллектуального университета в Новое время апеллирует к классическому университету Средневековья и идеям воспитания в аспекте приобщения к универсальным основаниям бытия, абсолютной истине. Приобщение к ним в данном случае мыслится как забота о себе. По Ньюмену, университет априори

либерален, поскольку является сосредоточением интеллектуальной культуры, которая достигается через «циркуляцию мысли», овладение культурой аргументированного спора, уважение к оппонентам и взаимопомощь. То есть критическое мышление как интеллектуальное знание становится символом автономности личности. Свобода мыслится как высшая цель.

Второй вектор развития университетского образования Англии в XIX в. следует за актуальными экономическими деформациями, которые тесным образом связаны с прикладным освоением внешнего мира. В результате образование меняется в сторону формализации и унификации. Появление так называемых «redbricks» (1836 г. – Лондон, 1851 г. – Манчестер) ознаменовало новую эру университетской организации. Характерными чертами нового устройства становятся традиции массовости, доступности образования. Здесь свобода выступает инструментом реализации демократии, нивелируется ценность личностного начала, а забота о себе – включение в экономическую деятельность, соответствие профессии. Это в полной мере определяет десакрализацию и профанизацию образовательного процесса.

В это же время в 1830-х гг. появляется идея научно-исследовательского университета Гумбольдта (1769–1859), который реализует идею классического образовательного либерализма. Он рассматривает свободу как возможность развития личности, обеспечиваемую государством. Достижение этой цели сопровождается следующими установками: 1) единство преподавания и исследования: преподаватель обучает студента в рамках своей исследовательской деятельности; 2) добровольный выбор наставников студентами; 3) академическая свобода – избрание деканов и ректора, учебных курсов и самостоятельное формулирование тем, целей и задач образовательных курсов; 4) финансирование со стороны государства, назначение выдающихся интеллектуально развитых людей, которые будут стимулировать развитие учебного заведения. Таким образом, устанавливается взаимодействие государства и университета, что в соответствии с гумбольдтовской концепцией положительно сказывается на развитии культуры. Таким образом, главное назначение личности, по Гумбольдту, и концепт «забота о себе» мыслятся как целостное и соразмерное развитие сил личности. Непре-

менное условие для этого – свобода и разнообразие, любое ограничение губительно.

Несмотря на основополагающие тенденции культуры XIX в., тяготеющей к материализации, массовости, обезличиванию знания, где свобода мыслится как инструмент деятельности, остаются актуальными и активно претворяются в жизнь традиции классического университета с присущими ему ценностями метафизического порядка и трактовкой свободы как категории гносеологического порядка. Стоит отметить, что в это время происходит сохранение средневековой университетской корпорации (Ньюмен), сохраняется идея союза образования и доминирующего социального института, которым в XIX в. становится государство (Гумбольдт). В это время происходит разделение оригинальной образовательной практики на различные теории с преимущественным доминированием какого-то одного аспекта. К этому же периоду относится проведение жёсткого разграничения определения либерализма, он мыслится как форма: а) идентификации личности через осознание своей индивидуальности; б) познания истины. Одно не противоречит другому, наоборот, является необходимым дополнением. Но в условиях доминирования утилитарного мировоззрения либерализм как цель изживает себя, оставляя большую потенцию для номинальной реализации идеи либерализма.

Личность доминирует как субъект познания, она формирует условия осуществления познавательной деятельности. Индивидуализация, анатомизация, субъективизация истины наконец – суть важные следствия доминирования личности как субъекта познания. В этом смысле Сверхчеловек Фридриха Ницше становится настоящим героем XIX столетия. Сверхчеловек восстаёт против рационального целеполагания человеческой жизнедеятельности и призывает к духовным превращениям, внутреннему развитию и воспитанию собственной личности, ответственной за свое будущее [5]. Сверхчеловек – это феномен, который объединяет в себе сразу две природы: аполлоническую – воля, открытость и дионисийскую – себялюбие как стремление к «мощи», понимаемой в ключе самосовершенствования. Сверхчеловек Ницше – это не антигерой. Он ещё хранит в себе идеи гуманитарного служения. Его образ актуализирует идею заботы о себе, через дуальность образа указывает на лиминальную фазу установления новой картины мира и, следовательно, неопре-

делённость концепта. Надо полагать, что самосовершенствование отдельно взятого человека как части социума – это адекватный и едва ли не единственно существующий путь развития общества в целом. Здесь уместно вспомнить об «эффекте бабочки» (Эдвард Лоренц), чтобы понять, насколько важно то, как поступит человек в той или иной ситуации и как это в конечном итоге повлияет на функционирование других систем.

Итак, уже в XIX в. концепт «заботы о себе» представляет собой результат цивилизационной системы потребительских ценностей, которая, по О. Шпенглеру, сигнализирует о декадансе и гибели культуры [6]. Получение знания – уже не целостная практика заботы о себе, но ее инструмент. Университетское образование становится актором изменений в окружающей действительности; оно нацелено на её планомерное преобразование-разрушение. Роль отдельного человека становится всё более очевидной, и образование в сущности своей ориентируется на организационный сепаратизм, сознательный уход от универсальной картины мира и противостояние ей. Наблюдается двойное отступление от заданной системы координат – сначала в рамках университетской организации, а затем и в отношении отдельного студента. Вот почему в Новейшее время остро встаёт вопрос о целях, задачах и, самое главное, методах образования. Последнее выказывает дихотомические признаки: утилитаризм–гуманизм. Подобного рода дихотомия обличает проблему самоопределения личности, а это важный вызов текущей эпохи. Вопрос о проекте человека требует отдельного рассмотрения, но стоит отметить, что сущность человека определяется овладеваемым им знанием – инструментом осуществления жизнедеятельности.

Ранее основной функцией системы образования выступала социализация человека через трансляцию социальных знаний и умений. В современных социокультурных условиях социализация человека и воспитание его как гражданина в университетском образовании отходят на второй план, уступая место стремлению индивида получать как можно больший объём узконаправленного практического знания с целью его дальнейшей коммерциализации [7]. В век знания и информации на образование возлагается особая ответственность – формирование у индивида адаптации в условиях стремительности информационных потоков, организации жизни на основе

быстроменяющегося знания, для чего необходимо формирование представлений об универсальных нормах.

Современная парадигма бытия качественно отличается от предыдущих периодов человеческой истории. Дигитативность, мобильность и импульсивность жизни – все эти критерии описывают нашу действительность благодаря масштабному рывку в развитии культуры. Современная культурная парадигма характеризуется отсутствием целостной, общепринятой картины мира. Целеполагание жизнедеятельности переходит в форму прагматичного монолога с окружающим миром. Разумная природа человека стала аргументом в пользу гегемонии над природой. Это, с одной стороны, положительный показатель экзистенциальной реализации как высшего блага, но вместе с тем налицо и факт отчуждения человека от мира, и концентрация на личных интересах.

Пиком тенденции анатомизации культуры, пассионаризации личности, эгоистичной в своём желании развиваться, становится *американское либеральное образование* (L.A.), нацеленное на предпринимательскую инициативу во всех сферах жизни и делающее акцент на лидерских компетенциях личности. В противовес этому выступает культура как духовный опыт человека, накопленный и передаваемый от поколения к поколению в качестве ценностей и субъективных форм переживания действительности. Излишний рационализм преодолевается и создаётся основание для обретения свободы. Так, человек социализируется через заданную картину актуальной парадигмы бытия, овладевает своими внутренними духовными ресурсами. Однако сегодня это лишь дополнительный результат реализации концепта заботы о себе. Гротескность и аксюморизация классических норм бытия, по мнению автора, нивелирует богатый опыт духовных поисков человека. Что же касается основных особенностей системы американского L.A., то к ним следует отнести персональный план, междисциплинарность, диалогическую форму проведения занятий. Это синтез свободы, творчества и инноваций. Самостоятельность в формировании образовательного курса без ориентира на единую систему ценностей и идеалов делает образование не структурным основанием культуры, а дополнительным элементом. Познание выступает средством обретения социальных благ, а не целью и образом бытия. Образование становится элементом рыночных отношений. В данной связи стоит обратить внимание на

идеи Пекки Вильякайна – советника президента «Сколково». Он говорит о цикле жизни продукта, который с каждым годом становится всё меньше, что отрезает возможность получения всего массива накопленных знаний и тех новостей, которые случаются в мире ежедневно. Советник заявляет, что университеты не могут научить человека, но могут создать среду, которая подтолкнёт его к творческому самосозиданию. Это особенно актуально в информационную эпоху, где невозможно приравнять обучение к передаче знания. В данном случае необходимо показать человеку способы извлечения знания и пути работы с ним.

Следуя данной логике, концепт заботы о себе понимается как самоконструирование личности, которое реализуется в понятии *lifelong learning*. Суть состоит в индивидуальном выборе образовательных маршрутов даже за пределами университета. Цель такого проекта – человек, умеющий осуществлять изменение самого себя вне институционально и, что также важно отметить, без указания направления совершенствования. В этом и заключается основная проблема интерпретации современного образования. *Life-long* – реальность как непрерывный образовательный процесс сталкивает нас лицом к лицу с побочными эффектами современного образования – это и псевдообразование, где важен не сам процесс, а результат, точнее, то, какие преимущества он даёт в практической организации жизни; образовательные симулякры (*e-learning*: система Moodle). Именно образовательные симулякры становятся средством формального достижения блага при том, что его результативность важна только как номинальный факт, не как опыт переживания. Таким образом, здесь очевидно, что важно изменение как таковое, а не суть и глубина этого изменения.

Синтез образования как продукта и необходимости формального включения индивида в социокультурные отношения отождествляется с саморазвитием. Важно, что получение знания в аспекте заботы о себе осуществляется через рыночные отношения, где образовательная услуга имеет свою стоимость, является способом формирования бренда университета. Здесь можно рассмотреть проведение летних школ, которые, по словам проректора НИ ТГУ по международным связям А. Рыкуна, являются «частью рекрутинговой политики университета за рубежом» [8. С. 9]. Он также отмечает «усиление тренда на распространение компактных форм образования, когда знания

получаются небольшими порциями всю жизнь» [8. С. 9]. Эта двойная политика внеопределённости человека, постоянное желание потреблять разнотипное знание, должны способствовать формированию универсального человека, о котором говорилось уже в античности. Но далее А.Ю. Рыкун продолжает: «...если мы предложим большую модульную программу, то можно рассчитывать, что эти люди захотят провести здесь месяц или полгода» [Там же].

Как видим, рационализм часто работает против человека. Он может приводить к господству целесообразности, ограничивающей возможности духовного «очеловечивания» индивида, превращая его в умный, но бездушный механизм, не готовый мыслить масштабно. Стив Джобс, революционер современной культуры, в своей речи перед студентами Стэнфордского университета указал на то, как линейное и целенаправленное университетское образование ограничивало его познавательный интерес. Только занявшись тем, что на самом деле было ему интересно (каллиграфия), но не связанное с его основной специальностью, он смог выйти за пределы своего опыта и создать уникальную систему шрифтов для операционных систем [9]. Сделав самостоятельный выбор, Стив Джобс позаботился о себе, реализовав себя как личность. Именно этого он желает выпускникам – искать, делать выбор, а не слепо следовать догмам.

Современные студенты не всегда могут принять на себя ответственность за свои решения. Инфантилизация образа жизни, феномен «взрослых детей» приводят к неосознанности в получении образования, пассивному жизнетворчеству. Университет или профессию часто выбирают, руководствуясь соображениями престижности или под давлением старших. Абитуриент, а порой и студент, не всегда воспринимает университет как потенциальную возможность для самораскрытия. Происходит разрыв между высшей школой и всей остальной жизнью, которая, как известно, несоизмеримо больше. В таком случае забота о себе работает в особом статусе самосохранения. Сегодня университет в любой его модификации, субъект познания и забота о себе как возможность использования свободы для самосовершенствования взаимно обособлены. Отсюда вопрос: как в эпоху бесцельности, духовной замкнутости и обезличивания пробудить в человеке чувство ответственности хотя бы за себя?

Как бы то ни было, забота о себе есть особый антрополого-педагогический проект культуры личности, инициированный антич-

ностью и пролонгированный вплоть до наших дней. Он напрямую связан с развитием образования. Следовательно, необходимо утверждать имманентную онтологическую потребность в нём. Сегодня понятие заботы о себе вписано в цепь таких понятий, как само-реализация, само-развитие. Но многополярность мировоззрения, отсутствие общепринятой системы ценностей, плюралистичность знания не дают оснований для формирования универсального образа истинного знания и, в частности, роли заботы о себе в индивидуальном становлении студента. Забота о себе как продукт либеральных тенденций развития европейской культуры на примере российской действительности терпит провал в утверждении свободы как ценности. Человек сам отказывается от неё, поскольку не желает быть ответственным за свои решения, выходить на пограничный уровень организации своей жизнедеятельности. Комфорт признается высшим благом, свобода же часто становится причиной разрушения положительного образа студента.

Самообразование сегодня – это не столько включение студента в лоно культуры, сколько возможность реализации своих амбиций. Среди выделенных автором основных вех становления образовательной системы проблематично выделить идеальную модель, поскольку идеальность объекта определяется потенциальной возможностью к изменению. К тому же образование как продукт культуры обуславливается характером времени, т.е. к нему невозможно подобрать универсальные критерии. Именно поэтому определение и сущность образования следует интерпретировать с точки зрения актуальной парадигмы культуры, которая сегодня пребывает в лиминальной стадии перехода от одной картины мира к другой. Однако даже в таком контексте необходимо подчеркнуть должное превалирование духовного аспекта в образовательном процессе как фактор, обеспечивающий достойную человека жизнедеятельность.

Литература

1. Бибихин В.В. Язык философии. М.: Языки славянской культуры, 2002. 416 с.
2. Смирнов С.А. Форсайт человека: Опыт по неклассической философии человека. Новосибирск: ЗАО ИПП «Офсет», 2015. 660 с.
3. Петрова Г.И. Ностальгия по классике университета: возможность оправдания и реальность перспективы / Универсум современного университета:

классические и неклассические формы и содержание образования // Классический университет в неклассическое время: Труды Том. гос. ун-та. Т. 269. Сер. культурологическая. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. С. 20–24.

4. *Идея университета* / Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 208 с. (Universitas).

5. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. М.: Эксмо-Пресс, 2016. 352 с.

6. *Шпенглер О.* Закат Европы. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2000. 1373 с.

7. *Петров В.В.* Университет мирового класса: американская модель в российских условиях / Университет и проблема капитализации знаний // «Третья миссия» университета современной России: новации и интеллектуальные традиции: сб. науч. тр. V Сибирского философского семинара / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2016. С. 173–180.

8. *Шарапова Н.* Они уедут и расскажут о нашем университете своим друзьям. Международные школы помогают привлечь иностранных студентов в ТГУ / Н. Шарапова // Газета Том. гос. ун-та Alma Mater. 2017. № 8 (2606). С. 9–10.

9. *Джобс С.* Речь Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета [Электронный ресурс]. URL: <https://cramerlabs.org/8544-rech-stiva-dzhobsa-pered-vypusknikami-stenfordskogo-universiteta?BPCTRY=1>.

УДК 316.346.32-053.6+378.017
ББК 60.54+74.200.51

СТУДЕНТЫ О «ЗАБОТЕ О СЕБЕ» КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Н.Л. Микиденко. С.П. Сторожева

*Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики,
г. Новосибирск*

Рассматривается забота о себе в контексте дискуссии о непрерывном профессиональном образовании. Обсуждаются образовательные планы и траектории студентов бакалавриата. На основе проведенного авторами первичного социологического исследования приводятся высказывания студентов-бакалавров о содержании антропологического концепта «забота о себе», обосновывается возможность рассмотрения образовательных стратегий непрерывного образования и поступления в магистратуру как практики заботы о себе. Делается вывод о готовности студентов-бакалавров к «образованию через всю жизнь», которое рассматривается как одна из современных форм реализации заботы о себе.

Ключевые слова: непрерывное образование, самообразование, образовательные траектории, образовательные планы, забота о себе, высшее профессиональное образование, магистратура.

Современные темпы технологического развития заставили по-новому звучать традиционные вопросы образования «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?». В форсайтных исследованиях отмечается [1], что уже в ближайшие десятилетия будут востребованы мультипрофильные высококвалифицированные специалисты, способные заменить 3–4 специалистов или даже целое подразделение, обладающие широким набором профессиональных компетенций. Знания в профессии уступают место компетенциям в профессиональной деятельности. Особое место в профессиональных компетенциях отводится креативности, ответственности, коммуникабельности, открытости, критичности мышления, стрессоустойчивости, навыкам работы в команде, управления временем и др., получившим название «мягкие» навыки / компетенции – softskills. По данным, приводимым на сайте «Деловой квартал», к 2030 г., чтобы сохранить работу, соискателю надо будет обладать такими компетенциями, как

способность принимать решения, умение обучать других, оригинально и нестандартно мыслить. Последний навык определяется ключевым [14]. Но компетенции, по мнению экспертов, при таком уровне развития технологии будут стремительно устаревать. В форсайтных исследованиях дан прогноз относительно устаревания и появления новых профессий. Процесс устаревания профессий определен динамикой развития технологии (искусственный интеллект, автоматизация) [1, 14]. Наметившиеся тенденции обусловили потребность поиска новой модели образования, которая должна соответствовать запросу высокотехнологичного рынка труда. В таких условиях традиционная система образования, транслирующая знание, перестала соответствовать требованиям бизнеса и рынка труда.

Начало дискуссии о модели образования во второй половине XX в. положено в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть» (1972), когда была озвучена концепция непрерывного образования. Сегодня эта концепция приняла реальные очертания модели «образования через всю жизнь». Ряд государств реализуют модель непрерывного образования (Япония, Франция), создано единое европейское образовательное пространство (Болонский процесс). В российской системе профессионального образования произошел переход от знаниевой концепции образования к компетентностной, создана площадка для диалога бизнеса с системой образования, создаются механизмы и процедуры признания, валидации компетенций, приобретенных на рабочем месте.

Введение трехуровневой модели образования (бакалавриат–магистратура–аспирантура), направлений подготовки вместо специальностей отвечает вызовам со стороны высокотехнологичного рынка труда и актуализирует вопросы образовательных стратегий и планов современной молодежи. Образовательные планы студентов могут быть рассмотрены в контексте дискурса «заботы о себе», который был определен идеями М. Фуко [15] и получил в российских публикациях новые интерпретации в связи с выходом книги Г.В. Иванченко «Забота о себе. История и современность» (2009) и конференциями, где было продолжено развитие этой темы [6, 7, 11]. Забота о себе рассматривается в них в контексте исторических и современных практик культуры, образования, самосовершенствования личности.

Проблему осуществления образовательной заботы о себе в современных условиях ставит В.К. Пичугина, по мнению которой, если «в античной педагогике выдвигались различные стратегии, которые включали пути и способы непрерывности образования для заботящегося о себе человека» [9. С. 5], то в современном обществе практики правильного образовательного выбора, качества образовательных ресурсов в условиях их массовости и доступности, возможностей образовательного контента он-лайн платформ, также могут быть соотношены с установками античных практик заботы о себе.

Е.Н. Болотникова отмечает, что образование «как социальный институт непосредственно нацелено на “производство самости”, которое занимает буквально все время жизни современного индивида. ...Образование сегодня – тотально значимая сфера для всех членов общества, вне зависимости от возраста. На всех уровнях и этапах образование должно приводить индивида к осознанию и пониманию того, что сегодня он существует в условиях постоянного движения и потому от него требуются самостоятельность, личностная идентификация, социальная адекватность, успех, состоятельность и другие значимые бонусы» [2. С. 217].

В то же время, соотнося понятия «забота о себе» и образовательные планы, Г.В. Иванченко обращает внимание на то, что «забота о себе» является не только «инвестированием в свой человеческий капитал»: ее отличает существенно меньшая прагматичность. Хотя в широком плане в долгосрочной перспективе забота о себе может оказаться чрезвычайно полезной. Забота о себе не дает гарантированных результатов, но способна обеспечить состояние, в котором эти результаты могут быть достигнуты. На процесс самосовершенствования заботящийся о себе ориентирован в той мере, в которой тот позволяет достичь желаемого состояния» [4. С. 9].

Г.И. Петрова, проявляя смысловое содержание концепта «забота о себе», подчеркивает, что сформированное умение жить «в «хаосе» как «порядке» – это и означает проявлять постоянную «заботу о себе», самостоятельно себя искать – искать свой собственный стержень. В этом случае образование как онтология человека и способ его бытия превращается в антропологию, а педагогика как наука, организующая образование, ставит перед собой действительно антропологические проблемы – конструирование человеком самого себя» [8. С. 139].

Таким образом, забота о себе становится проявлением отношения субъекта образования к самому себе, своим образовательным планам, построению собственной образовательной траектории, стремлением и способностью к профессиональному и личностному развитию. Индивид с уникальным набором свойств и знаний, конечно, обладает социальными перспективами, но сконструировать себя он может только сам [2].

Дискурс «заботы о себе» находит отражение в повседневных практиках и представлениях молодежи. Для выявления того, что понимает молодежь под «заботой о себе», авторы предложили студентам ответить на несколько вопросов, которые позволили бы прояснить, насколько актуальной для студентов является «забота о себе» и как они понимают эту образовательную практику.

Для исследования был выбран метод личных документов. В центре внимания здесь оказывается документальное или устное описание событий с точки зрения самого «случая». Значимые социальные связи и мотивы действий получают освещение «с точки зрения деятеля». К личным документам могут быть отнесены художественные и проективные тексты (свободные ассоциации, фантазии), которые выявляют внутренний мир автора. К достоинствам метода личных документов принято относить возможность «путем сопоставления нескольких исследованных и сравнимых случаев (рабочие семьи, семьи бывших кулаков, семьи интеллигенции, семьи партийных активистов и т.д.)» обнаружить повторы или вариации «на темы, которые являются показателем существования прочного социального явления» [12. С. 146].

Студентам было предложено написать эссе, которое было структурировано и включало следующие вопросы: «Как Вы понимаете словосочетание «забота о себе»?», «Как в повседневной жизни современный человек может или должен проявлять «заботу о себе»?», «Актуальна ли для современного этапа развития общества идея «непрерывного образования», «образования через всю жизнь»?», «Пытались ли Вы выстраивать собственную образовательную траекторию?», «Ваши образовательные планы после окончания бакалавриата?». Было получено 105 эссе студентов-бакалавров старших курсов обучения разных направлений подготовки Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики. Полученные тексты различались объемом, глубиной проработки вопросов и

обобщения. Тем не менее в высказываниях студентов можно проследить определенные общие позиции и совпадения оценок в ответах на поставленные вопросы.

В своих суждениях о сущности «заботы о себе» студенты высказали ряд мнений, глубина которых различна. Так, в наиболее развернутых суждениях забота о себе рассматривается студентами как «забота о состоянии своего здоровья, поддержание морально-психологического равновесия в себе. Саморазвитие в интересующей области» (P:1), «забота о своем физическом и психологическом здоровье» (P:17), «уважение к себе, к своему телу и внутреннему миру» (P:20), «поддержание психического и физического здоровья» (P:31), «ответственность за себя и свои поступки» (P:44), «создание гармонии между мыслями, поступками и окружающими людьми» (P:58), «процесс выстраивания благоприятного настоящего (а также создание основы для лучшего будущего) для себя» (P:60), «Я выделяю два принципа «заботы о себе»: первый – забота о внешности, второй – забота о внутреннем мире человека. Каждый человек должен заботиться о своей внешности, быть аккуратным и всегда опрятным, т.е. проявлять о себе заботу. Но самое главное, человек должен не забывать о своем внутреннем мире, он должен также поддерживать его в порядке и постоянно обогащать новыми знаниями» (P:63), «Забота о себе, для меня, это самостоятельное поддержание состояния организма. То есть действия, которые улучшают физическое и душевное состояние человека» (P:64), «способность человека ухаживать за собой, содержать себя в порядке, свое внутреннее и внешнее состояние» (P:81), «сбалансированное питание, полноценный сон, соблюдение гигиены, а также формирование своего окружения, соблюдение определенной «дистанции» в отношениях с людьми, ведь не всякий должен входить в близкий круг» (P:84), «это бережное отношение к самому себе» (P:85), «как ответственность за себя, как саморазвитие и как гармония с самим собой» (P:87), «...деятельность на поддержание своего эмоционального, психического и физического состояния» (P:92), «самоконтроль своего физического, эмоционального и психического состояния» (P:105).

В ряде суждений акцент был сделан на удовлетворение личных потребностей: «реализация личных потребностей» (P:3), «любить себя, уделять себе внимание. Внимательно относиться к своему

здоровью и самочувствию, удовлетворять свои желания» (P:7), «удовлетворение своих потребностей, как низших физиологических, так и духовных» (P:10), «набор действий и убеждений, направленный на приобретение любого вида благ для самого себя» (P:15), «получение из внешнего мира благ для собственного удовлетворения» (P:27), «делать все, чтобы ощущать себя в комфорте» (P:34), «обеспечение своей безопасности и удовлетворение всех своих потребностей» (P:35), «пытаться всегда получать только самое лучшее» (P:73), «под понятием «забота о себе» я также понимаю постоянное умственное и физическое саморазвитие» (P:87).

Были предложены и оригинальные высказывания: «это как ты любишь себя» (P:102), «забота о себе подразумевает полную самостоятельность, финансовую независимость, полную ответственность за свои действия, осознанность. При этом человек заботящийся о себе не должен забывать и о других» (P:61), «желание оградить себя от стресса, каких-либо переживаний» (P:79), «Необходимо любить себя, не подвергать себя неоправданным рискам. Если что-то случится, сразу же обращаться в необходимое для решения этих проблем место» (P:8), «главное – оставаться в здравом уме» (P:4), «значит, не отдавать все 100 % себя в окружающий мир, в каких-то вопросах надо оставаться эгоистом» (P:12).

Часть предложенных суждений затрагивала вопросы организации гигиены, питания, распорядка дня: «личная гигиена, уход за телом, правильное питание и физическая активность любого рода (зож, танцы и т.д.)» (P:14), «следить за тем, что употребляешь в пищу, сколько спишь, доволен ли своей работой? Развивать себя» (P:16), «элементарно делать простые вещи (мыться, бриться, носить хорошие вещи)» (P:18), «лечь спать, когда захочешь, сделать что-то хорошее для себя» (P:49).

В суждениях студентов о том, как в повседневной жизни современный человек может или должен проявлять «заботу о себе», в первую очередь также выделяются практики заботы о теле: «одеваться по погоде, развлекать себя» (P:5), «Следить за своим здоровьем, питанием, внешностью» (P:6), «Одеваться по погоде, чтобы не болеть, беречь зрение, сидя в телефоне или компьютере, соблюдать паузы для перерыва. Мыть руки» (P:11), «надо оставлять себе право на отдых, иногда потакать своим мимолетным желаниям (не в ущерб себе)» (P:12), «уделять время себе, и только себе,

хотя бы один час в день (даже поваляться в ванне)» (P:16), «нужно обязательно вылезать из соц. сетей, интернета» (P:19), «необходимо иметь правильный распорядок дня» (P:23), «человек должен думать о том, что ему одеть, что есть... должен думать о своем душевном состоянии, должен задумываться о своем будущем (семья, работа и т.д.), как-то саморазвиваться» (P:24), «высыпаться...» (P:62), «ведь даже тепло одеться в холодную погоду – это значит позаботиться о своем здоровье, о себе» (P:77), «вовремя питаться, тепло одеваться по погоде, отдыхать вовремя» (P:82).

Еще один аспект заботы, на который обратили внимание студенты, это внутренний мир человека, психическое и эмоциональное состояние, интеллектуальное и духовное развитие: «не вступать в бессмысленные конфликты, которые могут повлиять на психоэмоциональное состояние» (P:1), «следить за своим здоровьем, эмоциональным и физическим состоянием» (P:33), «заниматься любимым делом» (P:47), «забота о себе может проявляться в разных сферах, например, физиологическая сфера..., социальная (заведение новых знакомств, поддержание связи с уже приобретенными друзьями), интеллектуальная (приобретение новых навыков)» (P:60), «абстрагироваться от всевозможных негативных эмоций» (P:73), «человек должен заботиться о своей безопасности, вести здоровый образ жизни...» (P:75), «Выбрать профессию по душе, не портить намеренно собственное здоровье, не нарушать закон, руководствоваться личными интересами, обеспечить себе финансовую независимость, сделать себя счастливым» (P:86), «Человек должен в первую очередь заботиться о своём душевном комфорте и отношении с самим собой. Также не забывать о своём теле, здоровье и отношении с окружающими его людьми» (P:87), «В повседневной жизни «забота о себе» должна проявляться сначала в элементарных вещах (зарядка по утрам, соблюдение личной гигиены, правильное питание и т.д.), а также в более серьезных вещах (получение образования, развитие навыков, занятия хобби и т.д.)» (P:88), «это может быть реализация творческих начал, достижение гармонии с самим собой, поддержание дружеских отношений с другими людьми, а также забота о своем физическом и психическом здоровье» (P:92).

Размышляя о высокотехнологичном рынке труда и запросе работодателя на компетентного сотрудника, готового следовать принци-

пу «образования через всю жизнь», непрерывного образования, студенты проявили высокую согласованность мнений: «Считаю, что постоянное обучение полезно для саморазвития человека. Как минимум постоянная умственная работа идет на пользу человеку» (P:1), «учиться необходимо всю жизнь, после окончания бакалавриата продолжать учиться в вузе не планирую, но самообразование никто не отменял» (P:7), «образование через всю жизнь – СУПЕР! Да, пыталась и пытаюсь строить свою образовательную траекторию. После бакалавриата я планирую продолжать работу в сфере IT-технологий..., а там не соскучишься» (P:16), «я согласна с этим мнением. Сама сталкивалась с таким, работая на фрилансе. Люди, постоянно обучающиеся новому, становятся более востребованными на рынке труда» (P:10), «...без непрерывного образования не будет работы...» (P:22), «мы должны постоянно успевать за миром и сами его совершенствовать» (P:24), «Образование – это обязательное условие успешного в работе человека» (P:63), «Рано или поздно технологии окажутся у вас на работе, и вы должны будете ими пользоваться» (P:67).

Признавая необходимость обучения после окончания бакалавриата, студенты отметили значимость самообразования: «планирую после университета самостоятельно осваивать программирование» (P:32), «но мне кажется немаловажную роль играет самообразование» (P:60), «буду учиться самостоятельно, изучать новые компьютерные технологии и не отставать от развития новых технологий» (P:70), «очень важно идти со временем в ногу, заниматься саморазвитием, обучением» (P:79), «вижу в самообразовании, то есть чтение книг по определенной тематике, получение знаний и опыта от других людей» (P:80), «учиться нужно всю жизнь, но это необязательно должны быть какие-либо курсы, или обучение в вузе, это может быть различная литература, фильмы, интернет-пространства, касающиеся твоей профессии» (P:84).

Однако встретились и альтернативные единичные мнения о неоднозначности непрерывного образования: «К сожалению, непрерывное образование зачастую может мешать заботе о себе, так как это требует больших затрат времени» (P:67), «мне кажется, что все зависит от профессии и не каждая профессия требует постоянной учебы...» (P:75).

Взвешенные мнения прозвучали и в ответах о соотношении понятий «забота о себе» и «непрерывное образование»: «Получать знания на протяжении жизни в какой-то степени – забота о себе: (P:18), «если ты умеешь использовать полученные знания и изучать, интересоваться чем-то новым, то будет легче жить» (P:19), «постоянное образование позволяет не выпасть из социальной и рабочей жизни» (P:35), «получая образование, создаешь себе возможности и перспективы на будущее, то есть забота о себе» (P:35), «взаимосвязаны, так как образованному человеку легче добиться своих целей» (P:48), «На мой взгляд, «забота о себе» и «непрерывное образование» – это два взаимодополняющих слова, т.к. есть часть людей, которые считают, что благодаря постоянному получению новых знаний, а также саморазвитию, человек заботится о себе, не давая мозгу деградировать» (P:66), «Непрерывное образование позволяет человеку не останавливаться на месте. К примеру, для пожилых людей особенно важно поддерживать активную мозговую активность, так как это снижает вероятность возникновения определенных заболеваний. Любому человеку будет полезно регулярно учиться чему-то новому, это забота о себе в чистом виде» (P:86), «каждый человек должен заниматься своим саморазвитием всю жизнь. Но это не означает, что необходимо посещать образовательные учреждения до конца своих дней. Это значит читать книги, полезные статьи, посещать музеи и исторические памятники, а также иметь большой интерес к жизни и мотивацию к развитию» (P:100), «забота о себе может подтолкнуть человека к саморазвитию и изучению чего-либо нового» (P:103), «я считаю, что «непрерывное образование» это и есть в каком-то смысле «забота о себе». Т.к. учишься ты для себя, а не для кого-то. Если не заниматься самореализацией, долго ты не протянешь в современном обществе. Так что когда человек развивается, занимается самообразованием, он как раз-таки заботится о самом себе» (P:105).

В то же время были предложены суждения, в которых студенты высказывают противоположные мнения, в частности, о непрерывном образовании: «Есть множество людей без образования, которые считают себя счастливыми. Они заботятся о себе по-другому» (P:34). «Придется либо сделать выбор: образование в ущерб заботе

о себе или работа в ущерб образованию. Лучший вариант – нахождение баланса между этими вариантами» (P:1).

Признавая взаимосвязь заботы о себе с непрерывным образованием, студенты не так однозначно оценили высказывание относительно того, что выбор образовательного пути и движение по нему на протяжении всей жизни – это часть «заботы о себе»: *«Скорее, это не забота о себе, а забота о своем будущем при помощи обучения» (P:1), «нет, потому что самообразование так же сильно влияет на человека» (P:4), «в моем понимании забота о себе не должна включать постоянное обучение только одному направлению. Забота о себе в меньшей степени подразумевает непрерывное обучение» (P:12), «непрерывное образование мало связано с заботой о себе: т.к. при посещении института на очной форме ты не высыпаться, вечерами и ночами готовишь здания и т.д., а это я не считаю заботой о себе. На примере: я даже сейчас при написании данного текста засыпаю, но у меня есть интерес это писать. Постоянное обучение – это физическое подавление себя» (P:77), «в связи с различными жизненными обстоятельствами образование не всегда может помочь нам в жизни» (P:80), «забота о себе не соотносится с выбором образовательного пути» (P:85).*

В высказываниях другого типа студенты оценили образовательные планы как часть «заботы о себе»: *«развиваться умственно, расширять свой кругозор – это тоже забота о себе» (P:17), «Да, ведь обучение в течение всей жизни не дает мозгу атрофироваться» (P:32), «да, так как получение образования занимает достаточно много времени, но в будущем дает возможность хорошей работы» (P:43), «образование открывает дверь в будущее» (P:44), «в большинстве случаев образование помогает нам строить карьеру, зарабатывать деньги, обеспечивать себя и свою семью» (P:62), «непрерывное образование – это часть жизни современного человека, оно позволит всегда быть» (P:74), «в современном мире трудно без него сохранить работу. Если совершенствуются технологии, то и человек должен развиваться, постигая эти технологии. Образование никогда не будет лишним» (P:81), «Да, я соглашусь с этим. Выбор образования – это как раз проектирование, планирование своего будущего, забота о себе и своем будущем» (P:88), «выбор профессионального пути, возможно и есть в каком-то смысле «за-*

бота о себе», ведь тем самым мы выбираем свое будущее, строим свою дальнейшую жизнь» (Р:89).

Таким образом, анализ суждений студентов позволяет констатировать определенную стереотипность высказываний о содержании и практиках «заботы о себе», при этом акцент сделан на практиках заботы о своем физическом и эмоциональном состоянии и на понимании роли образования применительно к личной стратегии «заботы о себе».

Одной из образовательных практик, которые предлагает современная система профессионального образования, становится прохождение двухуровневого обучения: бакалавриат – магистратура. В ситуации перехода к Болонской двухуровневой системе профессионального образования магистратура становится одним из этапов высшего профессионального образования и возможностью коррекции профессионального выбора, сделанного на этапах поступления в вуз и его окончания. Это «ситуация, когда вновь и вновь приходится «довыбирать», «перевыбирать», переопределять критерии и взвешивать шансы, анализировать открывающиеся возможности» [5. С. 119]. На современном этапе для многих студентов сохраняется высокая дискуссионность и неоднозначность выбора магистерских программ как образовательной траектории. Требования к профессиональным квалификациям, а также преференции на рынке труда, предоставляемые выпускникам магистратуры, еще продолжают формироваться и в оценках работодателей, и в оценках студентов и их родителей.

В проведенном авторами весной 2017 г. социологическом исследовании образовательных траекторий студентов приняло участие 387 бакалавров выпускного курса разных факультетов Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск), обучающихся по инженерно-техническим и социально-экономическим направлениям профессиональной подготовки (распределение респондентов по факультетам представлено на рис. 1). 60,7 % – юноши, 39,3 % – девушки. Респондентам задавались вопросы об их информированности о магистерских программах, планах поступления в магистратуру, мотивациях выбора образовательных траекторий, оценках значимости магистерских программ для профессионального и личностного роста. Проведенное исследование было направлено на описание образовательных пла-

нов выпускников бакалавриата в отношении продолжения образования в магистратуре в условиях формирующейся системы многоуровневого профессионального образования.

Распределение респондентов по факультетам

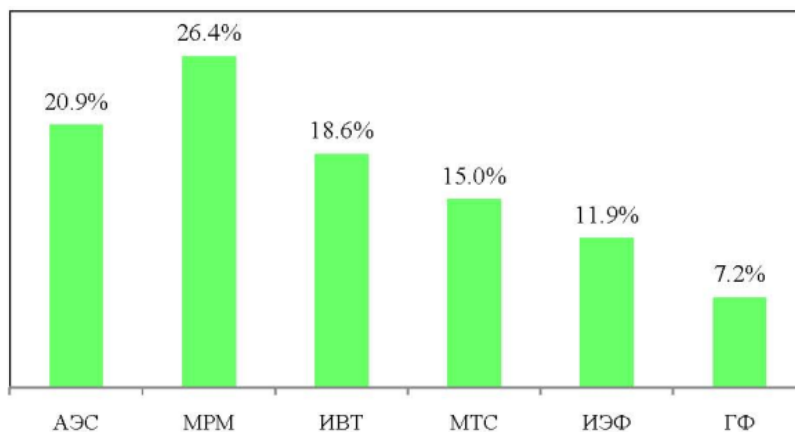


Рис. 1

Планируете ли Вы поступать в магистратуру?



Рис. 2

На вопрос о планах поступления в магистратуру 27,6 % ответили, что планируют следующий этап профессионального образования, 44,8 % – не планируют поступать в магистратуру, 27,6 % – не определились в своих образовательных планах (рис. 2) (N ответов=383).

На вопрос о причинах поступления в магистратуру допускался выбор нескольких подсказок. В большинстве случаев бакалавры ожидают от магистратуры повышения своей конкурентоспособности на рынке труда и получения новых профессиональных знаний / умений / навыков (70 и 72 % соответственно) (рис. 3). В то же время нередкими являются и внешние факторы, такие как получение отсрочки от армии, возможность проживания в общежитии (7 и 14 %). 7,8 % мотивировали поступление в магистратуру решением начать карьеру в науке. Обучение в магистратуре рассматривается как возможность углубить теоретические знания в профессиональной сфере (31,3 %), расширить практические умения и навыки по выбранной специальности (27,6 %), получить конкурентоспособный на рынке труда диплом (18,0 %), заниматься научной работой (17,1 %). Для 6,0 % студентов магистратура – это возможность подготовиться к обучению в зарубежном вузе. Распределение ответов представлено на рис. 3 (допускалось выбрать не более 3 вариантов ответа) (N ответов=237) и рис. 4 (допускалось выбрать не более 3 вариантов ответа) (N ответов=434).



Рис. 3



Рис. 4

Нас интересовали мнения студентов, которые на выпускном курсе бакалавриата не планируют поступление в магистратуру или еще не определились со своими планами (N ответов=277). На вопрос «По какой причине не планируете поступать в магистратуру, 51,6 % респондентов ответили, что для построения карьеры достаточно диплома бакалавра. 23 % полагают, что для них будет сложно поступить и учиться, 26,2 % работают и не могут совмещать работу с учебой. 26,2 % выбрали подсказку «В магистратуре я не узнаю ничего нового» (рис. 5) (допускалось выбрать не более 3 вариантов ответа) (N ответов=155). В свободных ответах высказывались мнения: «поступлю в магистратуру позже» (P:298), буду «заниматься саморазвитием» (P:323), служба в армии, семейные обстоятельства. Не планируют поступать в магистратуру студенты, обучающиеся по программам специалитета.

Дальнейшие планы респондентов связаны с устройством на работу или продолжением образования. По получаемой профессии планируют работать 50,8 % респондентов, работать по профессии, которая не связана с получаемым образованием, – 32,6 %, получить второе высшее образование по смежной профессии – 3,3 %, получить второе высшее образование в другой профессиональной сфере, не связанной с получаемым сегодня образованием, – 13,3 % (рис. 6) (допускалось выбрать не более 3 вариантов ответа) (N ответов=181).

Если Вы не планируете поступать в магистратуру, то по какой причине?



Рис. 5

Если Вы не планируете поступать в магистратуру, то каковы Ваши дальнейшие планы?

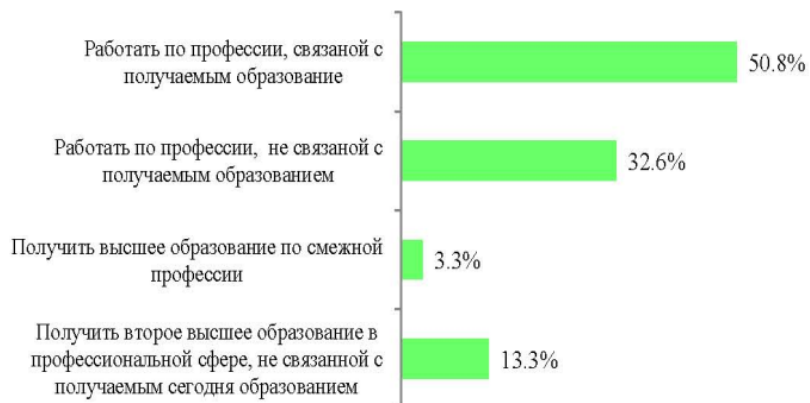


Рис. 6

При оценке планов обучения в магистратуре девушек и юношей обращает на себя внимание гендерное распределение ответов среди выпускников, не определившихся окончательно в решении о поступлении в магистратуру. Девушки дольше колеблются в принятии решения о продолжении обучения, что отражено в распределении ответов «Не определился с планами». Распределение ответов отражено в таблице.

Различия между юношами (N=235) и девушками (N=148) в ответах на вопрос «Планируете ли Вы поступать в магистратуру?» (p < 0,05)

| Показатель | Юноши | Девушки | Итого |
|--|---------------|--------------|---------------|
| Планирую поступать в магистратуру (N) | 67 28,5 % | 39 26,4 % | 106 27,7 % |
| Скоррект. остаток | 0,5 | -0,5 | |
| Не планирую поступать в магистратуру (N) | 113 48,1 % | 59 39,9 % | 172 44,9 % |
| Скоррект. остаток | 1,6 | -1,6 | |
| Не определился с планами (N) | 55 23,4 % | 50 33,8 % | 105 27,4 % |
| Скоррект. остаток | -2,2 | 2,2 | |
| Итого (N) | 235 100 % | 148 100 % | 383 100 % |

Вывод. Исследования мнений и оценок студентов показывают, что «непрерывное образование» становится реальностью современного общества. И молодежь так или иначе принимает его вызов и вызов рынка труда, проявляет готовность к «образованию через всю жизнь», рассматривает его как часть заботы о себе. В то же время «образование через всю жизнь» понимается не только как готовность продолжить обучение, накапливая свои профессиональные навыки и квалификации, но скорее как неформальное самообразование (чтение, путешествия, самообразование и т.п.) или получение практических навыков, которые могут быть использованы в повседневной жизни.

В то же время, по представлениям ряда исследователей [4, 9], непрерывное образование как забота о себе способствует большей внутренней и внешней свободе человека, позволяющей выстраивать

эффективные стратегии самореализации, взаимодействия с другими людьми и с миром, достигать успеха в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Атлас* новых профессий. М., 2015. URL: <http://edu2035.org/pdf/GEF.Atlas-ru.pdf> (дата обращения: 7.10.2017).
2. *Болотникова Е.Н.* Забота о себе как фактор становления личности в системе современного образования // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Философия. 2016. № 3. С. 34–41.
3. *Болотникова Е.Н.* Культурная политика в образовании: штрихи к портрету // Модернизация культуры: от культурной политики к власти культуры: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под ред. С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. 2016. С. 215–221.
4. *Иванченко Г.В.* Забота о себе. История и современность. М.: НПФ «Смысл», 2009. 290 с.
5. *Иванченко Г.В.* На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. Т. 14, № 2. С. 97–125.
6. *Мы все в заботе постоянной...* Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры: матер. междунар. конф. «Забота о себе в педагогике, социологии, психологии: история и современность» (НИУ ВШЭ, Москва, 10–12 сентября 2015) / под ред. М.А. Козловой, В.Г. Безрогова. Ч. 1: Постоянство пребывания с собою. М.: Канон+, 2015. 416 с.
7. *Мы все в заботе постоянной...* Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры: матер. Междунар. конф. памяти философа, социолога, психолога Г.В. Иванченко (1965–2009) (НИУ ВШЭ, Москва, 9–11 сентября 2015) / под ред. М.А. Козловой, В.Г. Безрогова. Ч. 2: Что-то ведет нас вглубь самих себя. М.: Канон+, 2015. 1442 с.
8. *Петрова Г.И.* «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестник Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2. С. 136–143.
9. *Пичугина В.К.* Непрерывная образовательная забота о себе в эпоху метамодерна // Непрерывное образование XXI в. 2014. № 4(8). С. 116–125.
10. *Пичугина В.К., Безрогов В.Г.* Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2015. № 3(38). С. 118–128.
11. *Практики заботы в современном обществе:* матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Практики заботы в современном обществе». Саратов: Саратовский источник, 2017. 322 с. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29806259_91128213.pdf (дата обращения: 14.10.2017).
12. *Семенова В.В., Мещеркина Е.Ю.* Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М.: Институт социологии РАН, 1994. 147 с.

13. *Список* вымирающих профессий уже составлен: чью работу заберет блокчейн. URL: <http://www.dk.ru/news/spisok-vumirayuschih-professiy-uzhe-sostavlen-chyu-rabotu-zaberet-blokcheyn-237091025> (дата обращения: 14.10.2017).

14. *Три* навыка, необходимых, чтобы сохранить работу к 2030 году. Деловой квартал. URL: <http://ekb.dk.ru/news/tri-navyka-neobhodimyh-chtoby-sohranit-rabotu-k-2030-godu-237090824> (дата обращения: 14.10.2017).

15. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году. СПб.: Наука, 2007.

УДК 316.4
ББК 60.55.55

КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В КЛАССИЧЕСКОМ И НЕКЛАССИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Т.В. Гурская, С.И. Кузнецова

Технический университет УГМК, г. Верхняя Пышма

В истории развития практики образования и разработки его теоретических вопросов всегда отыскивались новые идеи, вариативные и альтернативные доминирующим методам его изучения. Говорить о единой одобряемой модели образования как в прошлом, так и в настоящем невозможно. Тем самым современное образование обладает разнородными характеристиками и не вмещается в единую парадигму исследования. Главными проблемами в условиях формирования новой парадигмы образования являются понимание образования и оценка его качества, рисков и неопределённости, прогнозирование и поиск путей развития.

Ключевые слова: классический университет, неклассический университет, неопределенность, компетенции, компетентностный подход.

Образовательная парадигма, изменившаяся в XXI в., играет существенную роль в рефлексии относительно места и траектории развития образования в целом. Главными проблемами в условиях формирования новой парадигмы образования являются понимание образования и оценка его качества, рисков и неопределённости в этой сфере, прогнозирование и поиск путей развития.

Одним из следствий неопределенности парадигмы, общего сдвига в представлении об образовании является размытие формы университета. Сохранение традиций классического университета сопровождается появлением новых неклассических моделей. Это ставит вопрос о наследии классического университета и возможности его сохранения в новых условиях, о целесообразности переноса принципов классического университета в другую культуру. Тот же вопрос стоит и относительно неизменности «идеи университета» XXI в. [6]. Новое культурное содержание эпохи XXI в. вызывает и новые представления об университете. Сегодня относительно их

строятся прогнозы, разрабатываются возможные направления будущего развития неклассической науки [7].

Обратимся к некоторым тенденциям в выстраивании современной системы образования. Во-первых, сегодня возникает спрос на новые компетенции и способы их формирования. Современный специалист должен обладать высоким адаптационным потенциалом (гибкость, креативность, самостоятельность, критическое мышление, способность к командной работе, умение работать в разных культурных и технологических средах). Изменение представлений о содержании, процессе и результатах образования требует преобразований системы в целом, что входит в понимание неклассического университета. Вторая тенденция – «спрос на высокоскоростное образование, которое готовит работников под узкий круг задач для данного рабочего места» [2]. Третий ключевой момент – потребность в непрерывном обучении в течение всей жизни. Формальные институты в таком случае становятся одним из этапов *life-long learning*.

Насколько существующие формальные институты готовы к данным изменениям?

В литературе и устных дискуссиях по теме современного университета констатируется, что в условиях развития современной культуры «вызывают интерес новые формы университета – исследовательский, технический, корпоративный, инновационный и пр.» [5]. В системе новых моделей университета особый интерес в системе классического и неклассического образования вызывает корпоративный университет. Для определения статуса корпоративного университета в образовательном пространстве проведено 9 экспертных интервью с преподавателями корпоративного Технического университета Уральской горно-металлургической компании (ТУ УГМК, г. Верхняя Пышма). Остановимся на экспертном анализе и диагностировании функционирования современного образования в неклассических формах.

Анализ литературы позволяет выделить наиболее часто встречающиеся характеристики (критерии) университета. К ним относятся: 1) авторитет абсолютной и объективной истины, ориентация на её достижение; 2) фундаментализм, всеобщность, универсальность и научная рациональность знания; 3) авторитет педагога, монологические формы обучения; 4) автономность университета; 5) элитар-

ность, привилегированность; 6) ориентация на абсолютные ценности; 7) развитие целостной личности [4].

По результатам экспертного опроса мы вносим уточнения названных критериев. Во-первых, классический университет в современных условиях использует консервативные технологии образования, что отмечается экспертами и в литературе (монологичный стиль преподавания). Во-вторых, в университете осуществляется подготовка *«специалистов укрупнённых направлений, а жизненные реалии требуют "узких" специалистов»* [Эксперт 1]. При этом существует ориентация на *«количественные показатели обучаемых и их платёжеспособность. Конечный результат обучения мало кого интересует»* [Эксперт 1]. Благодаря проводимым реформам и постоянным сменам образовательных программ и стандартов исчезают *«организации конкурса для отбора абитуриентов»* [Эксперт 4]. *«Программы диктуются "сверху", отсутствует творческое начало в обучении»* [Эксперт 1]. Подконтрольность и стандартизация лишают существующие классические университеты их классичности.

Однако характеристики и особенности реального положения классического университета в экспертных интервью подчеркивают сохранение статуса фундаментального образования в традиционном его понимании. Эксперты отмечают, что *«классический университет – (это) фундаментальность образования и подготовка высокоинтеллектуального выпускника, способного к самообразованию в течение всей жизни, умеющего ставить перед собой и достигать новые цели»* [Эксперт 4]. Он *«является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности»* [Эксперт 5].

Элитарность, привилегированность классических университетов сохраняется благодаря установкам части населения. Это подпитывается недоверием по отношению к нововведениям в образовании неклассического периода. Однако констатация несоответствия классической формы образования тенденциям его развития в настоящее время обнаруживает ограниченность возможностей классики: акторы образовательного процесса заинтересованы в динамичности и гибкости, способности не только получить знания, но и применить их.

Неклассический университет не исключает характеристик классики, обладая набором изменений, соответствующих трансформациям образовательного, социокультурного и технологического про-

странств. В литературе можно выделить следующие характеристики неклассического университетского образования: 1) либерализация истины; 2) ориентация на междисциплинарность с сохранением фундаментальной науки; 3) потеря автономности университета; 4) коммерциализация университета; 5) глобализация образовательного пространства; 6) постоянная адаптация личности к изменяющимся условиям; 7) образование как личностное самоопределение, выстраивание индивидуальных траекторий.

Хочется обратить внимание, что совокупность всех перечисленных факторов делает образовательное учреждение неклассическим университетом, поскольку доминирование одного или нескольких критериев (например, коммерциализация) не создает целостности университетского образа.

Если раскрыть подробнее приведенные выше критерии, то стоит обратиться к ответам экспертов относительно неклассических университетов. Вот вывод одного из них: *«Вновь возникающие университеты имеют большую возможность для манёвра: специалисты готовятся под потребности конкретных "заказчиков", в нужном количестве, есть возможность в быстром реагировании на изменение учебных планов, но статус диплома при этом может быть несколько ниже, чем при классическом образовании, хотя прикладные возможности у специалистов будут выше»* [Эксперт 1]. *«Приобретение практического опыта и получение профессиональных навыков становится важной образовательной задачей»*, отмечает Эксперт 5. Практикоориентированность выделяют и другие эксперты в ходе интервью. Эта характеристика в наибольшей степени перекликается с современными требованиями к выпускникам – наличие не только знаний широкого профиля, но и способности применять их в профессиональной деятельности. Акцент на снижение теоретизирования в пользу практики становится востребованным среди всех участников образовательного процесса: студенты, университет, работодатели.

При этом статус неклассических университетов остается ниже классических: *«Вновь возникающие университеты – к сожалению, предоставляют возможность получения диплома о высшем образовании»* [Эксперт 4]. Сохраняется недоверие неклассическим формам образования, вызывает споры их отход от традиционных подходов ведения занятий, выход на конкретный запрос работодателей, а так-

же рассмотрение студента как субъекта, одного из заказчиков в образовании.

Разграничение классики и вновь возникающих университетов не исключает диффузности выделенных характеристик. Эксперты отмечают, что соответствие высшего образования стандартам Министерства образования сближает классические и неклассические университеты. Среди таких требований выделены: 1) организация учебного процесса (семестровое обучение, аудиторные и практические занятия и т.д.); 2) программы высшего образования (*«тяга к программам, разработанным Минобразом»* [Эксперт 1]); 3) структура организации (существование кафедр и т.п.); 4) оценивание; 5) методическое обеспечение (ОПОП, УП, РПД и т.д.).

Черты неклассического университета также перетекают в классическую форму образования: эксперты выделили переход на дистанционное обучение, применение новых образовательных технологий.

Классификация современных университетов имеет основания в их различии не только в дихотомии классическое – неклассическое. Обратимся к некоторым типам новых университетов: инновационный, технический, исследовательский и корпоративный.

Основная характеристика инновационного вуза сходится с потребностью реальной практики и прикладных исследований. Практическая деятельность студента органично вписана в учебный процесс.

Технические университеты появились на волне технологических достижений. Они сохраняли образцы классического университета (акцент на фундаментальное образование), но появились дополнения в организации с добавлением научно-учебных комплексов в структуру образования. Следствием таких трансформаций является уменьшение автономности университетов, уход от знаниеориентированного подхода, теоретизирования к реальным социальным, экономическим, производственным запросам.

Университеты исследовательского типа ориентированы на подготовку специалистов-практиков и теоретиков. Научное знание, полученное в таких университетах, имеет большое значение в сфере технологических разработок и фундаментальной науке.

Корпоративные университеты появились в ответ на запросы сегодняшней реальности. Корпоративный университет является уни-

верситетом особого порядка. Его специфика – дуализм целей, когда он работает одновременно и с государственным заказом на образование, реализуя соответствие стандартам федерального закона, с заказчиком в лице организации. На примере корпоративного технического университета Уральской горно-металлургической компании (ГУ УГМК, г. Верхняя Пышма) рассмотрим метаморфозы университетской модели высшего образования. Поскольку в настоящее время это единственный корпоративный вуз горно-металлургического профиля в России, предоставляющий инженерное образование, его опыт наиболее концентрированно описывает статус современного неклассического университета. В рамках дихотомии классических и неклассических университетов остановимся на вопросе: обладает ли корпоративный университет чертами классического университета или он является новой моделью образования?

Большинство экспертов ставят акцент на преемственности классического образца университета в корпоративных университетах. Перенимаются методическое обеспечение, организация обучения и т.д.: *«...за основу все равно берут классические технологии»* [Эксперт 2]. Такая преемственность имеет положительный отзыв экспертов, как и сохранение классических образцов в образовании. *«Основные полезные черты – это наличие общеобразовательных дисциплин, хотя их роль в классическом образовании намного выше; профессиональная составляющая для обучения имеет определяющее наполнение в образовании, и это очень важно»* [Эксперт 1].

Цели учебных заведений при этом имеют различия. Эксперт 2 разграничил цели корпоративного и классического университета: *«Цели у этих организаций разные. Цель корпоративного университета – это интересы компании, корпорации. Тогда как заказчиком в классических вузах служит государство, т.е. в приоритете – интересы государства»*. Стоит внести оговорку, что государственный заказ в виде соответствия программам и требованиям к ведению деятельности обязателен (при наличии лицензии на предоставление высшего образования). Заказ корпоративного университета при этом может быть более конкретным и расширять программу, предложенную Министерством образования. Это подтверждает дуальность целей корпоративного университета в системе высшего образования.

Следствия из особенностей корпоративного университета (отсутствие штатного преподавательского состава, сотрудничество с

организациями заказчика) приближают его к неклассического типа. *«Например, многочисленные исследования показали готовность корпоративных университетов к индивидуальному сотрудничеству с преподавателями традиционных университетов, с условием, что они готовы будут разрабатывать программы, отвечающие требованиям корпорации, постоянно обновлять свои знания, <...> владеть современными техническими средствами обучения и т.д.»* [Эксперт 2]. Основное требование – введение новых образовательных технологий с упором на практикоориентированность – отличает его от классического университета. *«...самая привлекательная черта – это заинтересованность в конечном результате обучения и возможности применения полученных знаний в производстве»* [Эксперт 1].

Неоднозначность проявилась и во мнениях экспертов. *«Корпоративный университет имеет одну главную задачу: подготовить и обучить специалистов в своей сфере деятельности, тем самым обеспечить подготовленными и профессиональными кадрами определенное предприятие (сеть или корпорацию)* [Эксперт 5].

Пример Технического университета УГМК – это интеграция инженерного образования и непосредственной производственной практики на предприятиях холдинга. Инновационность корпоративного университета обладает чертами, отличающими такое образование от классических университетов. Во-первых, образование заточено на потребности предприятий холдинга. Отличием корпоративного вуза в существующей системе образования является его прямое взаимодействие с работодателем и развитие тех навыков, умений и знаний, которые одобрены «заказчиком». Кроме того, по требованию заказчика у студентов формируются дополнительные профессиональные и корпоративные компетенции. Во-вторых, практикоориентированность, т.е. прямое взаимодействие с производством. В-третьих, все проекты, учебные работы, задачи практики связаны с реальными производственными заданиями, что свидетельствует о прикладном характере образования. Темы выпускных квалификационных работ изначально ориентированы не на абстрактное решение какой-то задачи, а на решение конкретной производственной задачи для предприятия, что обуславливается расчетом на экономическую выгоду от внедрения проекта. Университет выполняет роль не толь-

ко подготовки кадров, но и научного центра, где студенты включены в научно-исследовательские проекты, определенные заказчиком.

Таким образом, пример Технического университета УГМК совмещает черты неклассических форм инновационного, технического, исследовательского университетов и сохраняет преемственность классическому образцу, что проявилось в ответах экспертов. Это достаточно концентрированный образ нового университета.

Какие плюсы и минусы существуют в корпоративном высшем образовании?

Эксперты выделили сильные стороны, среди которых: 1) инновационные технологии; 2) материальная база; 3) практикоориентированность, взаимодействие с производством; 4) заинтересованность в результате; 5) подготовка востребованных специалистов.

«Одной из сильных сторон корпоративного университета является не боязнь использовать новые технологии для обучения персонала, тогда как в классическом ко всему новому относятся с настороженностью и предпочитают не сразу внедрять инновации в образовательный процесс. Также можно добавить, что обучение студентов проходит практически на будущем рабочем месте, т.е. использование практикоориентированного обучения» [Эксперт 2].

«Подготовка востребованных специалистов для реально существующего производства с возможностью прохождения всех видов практик на своем будущем рабочем месте» [Эксперт 4].

Из слабых сторон эксперты отметили: 1) предопределенность будущего; 2) более высокий контроль со стороны университета и предприятий; 3) ограниченный выбор специальностей; 4) выстраивание работы с преподавателями.

Что касается предопределенности, то это противоречивый критерий. Речь идет о понимании студентом своего рабочего места по окончании университета. С одной стороны, это решает проблему трудоустройства выпускников по специальности. С другой стороны, у студента меньше выбора (как сохраняется и вероятность остаться безработным). *«Пожалуй, слабой стороной является тотальный контроль за студентами. За них уже всё решено и предложено решение всех возможных проблем»* [Эксперт 1].

Требования корпоративных университетов к сотрудникам значительно шире, нежели в государственных вузах. *«Одной из слабых сторон является «ограниченность в маневрах» сотрудников корпо-*

ративных университетов. Связано это со многими факторами, например, нацеленность только на определенные интересы компании, что сразу сужает круг научных исследований, сложности с публикацией статей, имеющих коммерческую тайну, в научных журналах и т.д.» [Эксперт 2]. Ограниченность в некоторых сферах, приведенная экспертом, при этом открывает возможности использования новых образовательных технологий, лабораторий, проведения занятий практически в производственных условиях. Таким образом, присутствуют существенные различия в требованиях к преподавателям между классическим и неклассическим корпоративным университетом.

Практикоориентированность и владение педагогическими технологиями ставит перед университетом сложную задачу: сотрудничество с преподавателями классических вузов часто влечет за собой теоретизирование курса, от чего неклассическая форма ведения занятий отказывается. При этом корпоративные преподаватели не всегда владеют той самой «теоретической» и педагогической базой. «Возможная слабая сторона – отсутствие профессионалов-практиков (производственников), владеющих образовательными технологиями и способных эффективно и результативно обучать студентов» [Эксперт 4]. Это ставит большую задачу перед университетами нового типа – подготовка не только кадров для производства (будущих выпускников), но и кадров для подготовки таких выпускников.

Выводы

Образование, ранее направленное на передачу традиционными методами информации, обеспечение объемом знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности на всю жизнь, в современной реальности представляет собой рудимент. Непрерывность, динамичность в условиях неопределенности становятся отличительными требованиями к образованию, которые в старых рамках труднореализуемы.

Современное образование находится перед решением вопросов практикоориентированности и конкурентоспособности. Возможность использовать информационные технологии позволяет развивать образовательные и научные услуги в новых неклассических вариантах. Слияние образования, науки, производства, бизнеса становится распространенным явлением и, более того, обоснованным.

Способ сосуществования классического и неклассического университетов делает образовательное пространство более доступным и разнообразным.

Стоит отметить, что критерии классики в образовании имеют свойство преемственности. Современные университеты включают характеристики классического и не торопятся в корне от них избавляться, модифицируя устоявшиеся традиции и подкрепляя их новыми. В большей степени это касается ведения образовательного процесса и необходимости соответствовать образовательным программам. Экспертное мнение подтверждает сохранение классического университета как образца и *образа* качественного образования.

При этом запросы общества требуют изменений, к которым в большей степени готовы неклассические университеты: формирование компетенций, адаптация к изменяющимся условиям, высокая скорость изменений и гибкость. На примере корпоративного вуза выделены характеристики неклассического университета: коммерциализация; тесная связь с производством, бизнесом; инновационность; выход в образовательное пространство, в том числе на конкурентной основе; подтверждается потеря автономности университетов в общем образовательном пространстве; акцент ставится на развитие компетенций.

Таким образом, монополия классических университетов сегодня утрачивается, на смену или в дополнение к старым формам приходят новые типы университетов, по опыту которых среди них возможно будет определить наиболее удачные и отвечающие запросам будущего. «*Университет всегда должен быть университетом, вне зависимости от прилагательных, к нему поставленных*» [Эксперт 4].

Литература

1. Баразгова Е.С., Попова О.И. Имидж преподавателя вуза в актуальном образовательном взаимодействии. LAP Lambert Academic Publishing. 2013. 248 с.
2. Будущее образования: глобальная повестка. С. 15. URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения: 05.02.2017).
3. Палей Е.В. Онтологические основания и цели образования: противоречия трансформации // Изв. вузов. Сер.: Гуманитарные науки». 2015. Т. 6, вып. 1. С. 21–25.

4. *Петрова Г.И.* Ностальгия по классике университета: возможность оправдания и реальность перспективы. Классический университет в неклассическое время // Труды Том. гос. ун-та. Т. 269. Серия культурологическая. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. С. 20–23.

5. *Виžo В.Ю., Петрова Г.И., Тарабанов Н.А.* Образовательная субъективность классического университета в поисках научной истины // Вестник Том. гос. ун-та. 2008. № 312. С. 37–40.

6. *Фалеева Л.В.* Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 157–160.

7. *Шитов С.Б.* Социально-философское осмысление парадигмы современного высшего технического профессионального образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskoe-osmyslenie-paradigmy-sovremennogo-vysshego-tehnicheskogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.03.2017).

УДК 37
ББК 74

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА И ВОПРОСЫ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Е.С. Каргаполова^а, Е.Г. Леоненко^а, М.Р. Москаленко^б

^аУральский федеральный университет, г. Екатеринбург

^б Филиал Удмуртского государственного университета в г. Нижняя Тура

Рассматривается ряд сложившихся мифов, заблуждений и стереотипов в понимании студенческой идентичности. Это, во-первых, влияет на адекватное восприятие образа студента, и, во-вторых, сам студент зачастую поддается их влиянию и предстает в нерелевантном современности образе. Этому способствует массовизация современной культуры и современного образования.

Ключевые слова: мифы, стереотипы, образ студента, научная культура, мировоззрение.

Образ студента современного вуза в массовом сознании достаточно сильно отличается от того, что был во времена СССР. На восприятие в обществе современного студента оказывает влияние ряд факторов.

Прежде всего, в обществе в целом и в среде учащихся в частности достаточно широко распространены определенные заблуждения, мифы и не соответствующие реальности стереотипы относительно тех или иных аспектов исторического развития. Эти стереотипы в той или иной степени были свойственны и студентам «классических» университетов предыдущих поколений, но в настоящее время, как показывает опыт авторов данной статьи, они приобрели гораздо более выраженный характер.

Первая группа стереотипов уходит своими корнями еще к дискуссиям западников и славянофилов XIX в., «Философическим письмам» П.Я. Чаадаева и связана с представлениями об отсталости страны, которые, ввиду особенностей российского менталитета, часто переходят в убеждения об исторической ущербности российской цивилизации и «неполноценности» отечественной культуры. При сравнении России с развитыми странами Запада делается вывод, во-

первых, о серьезных отличиях российской культурно-исторической и политико-правовой традиции и, во-вторых, об отставании в ряде областей научно-технического развития. Любой профессиональный историк отметит, что это совершенно нормальная ситуация для стран «догоняющей модернизации», или «второго эшелона», в которых главная цель научно-технического развития была подчинена оборонным задачам – не отстать от Запада в военном плане, чтобы не стать объектом колониальной экспансии. С этой задачей страна в целом справлялась, естественно, в ущерб развитию гражданского сектора экономики и общему уровню жизни населения. Но часто в массовом сознании негативные стороны отечественной истории абсолютизируются и воспринимаются вне исторического контекста.

Так, например, при изучении «соревнования» двух систем (СССР и США) студенты обращают внимание на отставание Советского Союза по ряду ключевых социально-экономических показателей (особенно в уровне жизни населения). Но при этом часто совершенно не берут в расчет исходные, стартовые позиции двух стран в целом и степень ущерба от мировых войн в особенности. Например, результаты Первой мировой войны: для России – потеря миллионов убитыми, жесточайший системный кризис, гражданская война и разруха (на 1921 г. промышленное производство по сравнению с 1913 г. сократилось в 7 раз!), для США – практически никакого урона, огромная прибыль на военных заказах, новые производственные площади, положение мирового финансового центра. Почти столь же удручающим выглядят и сопоставительные результаты Второй мировой войны. И вот на анализе подобных примеров у студентов формируются навыки сравнительно-исторического подхода, которые совершенно необходимы для образованного человека.

Вторая группа стереотипов связана с неверными представлениями об отдельных аспектах истории техники, которые возникают в основном благодаря не совсем верным описаниям, представленным в литературных произведениях и кинематографе. Так, например, в советских фильмах о Великой Отечественной войне немецкие солдаты изображались в основном с пистолетом-пулеметом МП-40 (ставший легендарным «Шмайсер», хотя конструктор Людвиг Шмайсер имеет очень отдаленное отношение к конструированию данной модели). У зрителя складывалось впечатление об их серьезном преимуществе перед советской пехотой, вооруженной в основ-

ном винтовками Мосина, и это давало очередную пищу для упомянутого выше мифа об отсталости и ущербности России. Между тем в начале войны подавляющее большинство немецкой пехоты было вооружено винтовками «Маузер 98» и карабинами «Маузер 98к», которые лишь незначительно отличались от советской «трехлинейки» [1]. Конечно, художественная литература и кинематограф предполагают определенную долю вымысла и фантазии автора, но иногда они создают весьма обманчивое представление о действительности.

Третья группа стереотипов связана с неверными представлениями об особенностях отдельных периодов истории человечества. Так, например, когда заходит речь о первобытном обществе, то процветает заблуждение, что древнейшей профессией женщины была проституция («женщины древнейшей профессии» – такое выражение часто можно встретить в СМИ и популярной литературе). Данный миф, во-первых, принижает место и роль женщины в мировой истории и культуре, создает ее исторически деструктивный образ, а во-вторых, является серьезным искажением исторической действительности. Обычно объясняешь учащимся, что древнейшими занятиями женщин было воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, собирательство и др., связанные с хозяйственной деятельностью племени.

Четвертая группа стереотипов и заблуждений связана с резким падением научной культуры общества в России по сравнению с советским периодом [2]. Современные СМИ переполнены антинаучной, псевдотехнологической информацией – публикациями астрологических прогнозов, всевозможными рассказами о колдунах, экстрасенсах, пророчествах и т.д. Наглядный пример – массовая истерия в СМИ по поводу якобы ожидаемого в 2012 г. «конца света». Чрезвычайно показательны данные опроса, проведенного ВЦИОМ в 2011 г.: каждый третий россиянин считает, что Солнце вращается вокруг Земли, а не наоборот. Любопытны также другие заблуждения: радиоактивность – дело рук человеческих (55 %); люди жили в эпоху динозавров (29 %), а каждый пятый из опрошенных уверен, что полный оборот вокруг Солнца наша планета совершает за один месяц, пол ребенка определяют только материнские гены и т.п. [3]. И это происходит в обществе, которое (по статистическим данным) является одним из самых образованных в мире: в настоящее время

высшее образование имеют 54 % россиян, причем по данному показателю Российская Федерация уступает всего трем странам – Южной Корее, Японии и Канаде [4].

Сейчас официальная наука (в связи с кризисом сциентизма и идеи прогресса) не может предложить массам достаточно устойчивую мировоззренческую концепцию, примиряющую с действительностью и дающую ощущение стабильности и психологического комфорта. Кризис сциентизма (веры во всемогущество науки, на которой была основана вся индустриальная цивилизация) и мировых идеологий (которые задавали ясный идеал будущего, структурировали реальность и отвечали на вопросы о смысле бытия человека и нации) привел к возрождению веры в мистику и сверхъестественное, к критике возможности рационально-научного объяснения реальности. Происходит утрата человеком ощущения себя как творца истории, появляется тревожная тенденция мироощущения себя всего лишь как потребителя или субъекта воздействия – власти, мистических сил и т.п. Падение научной культуры, возрождение веры в сверхъестественное, восприятие себя пассивным субъектом воздействия власти или мистических сил – это характерные черты мышления эпохи Средневековья, которые начинают стремительно воспроизводиться в нашей действительности.

На этом фоне неудивительно, что достаточно широкое распространение получают паранаучные исторические концепции – о высокоразвитых цивилизациях древних русов, ариев, гиперборейцев, «новая хронология» А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского, популяризируются откровенные небылицы – например, о создании гитлеровской Германией секретных подводных баз в Антарктиде в конце Второй мировой войны и др. Это создает достаточно мозаичную и синкретичную картину мира современного человека, где наука пересекается с мифами, и часто сложно отделить одно от другого.

Все это не лучшим образом сказывается на научной культуре общества в целом и студенчества в частности. Поэтому для улучшения качества подготовки студентов и приближения их к стандартам «классического» университета в преподавании гуманитарных дисциплин следует уделить повышенное внимание данным вопросам.

Литература

1. *Исаев А.В.* Антисуворов. Десять мифов Второй мировой. М.: Эксмо; Яуза, 2004.
2. *Москаленко М.Р., Дорошенко В.А.* Учебная дисциплина «История науки и техники» в контексте эволюции системы образования // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012. Т. 104, № 3. С. 33–40.
3. *Инновационная образовательная сеть «Эврика».* URL: http://eureka.net.ru/ewww/promo_print/18679.html (дата обращения: 26.01.2016).
4. «Солнце – спутник Земли», или Рейтинг научных заблуждений россиян // Око планеты. Пресс-выпуск № 1684. URL: <http://oko-planet.su/science/sciencediscussions/59853-solnce-naznachili-sputnikom-zemli.html> (дата обращения: 26.01.2016).

УДК 130.2
ББК 87.6

ТЕОЛОГИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ СВЕТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е. Гизбрехт

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Рассматривается проблема академического присутствия теологии. Делается вывод, что легитимность теологии в светском университете определяется в познавательном, политическом и образовательном измерениях посредством категорий положительного эпистемического статуса, справедливости и «заботы о себе» соответственно.

Ключевые слова: теология, университет, положительный эпистемический статус, справедливость, забота о себе.

Проблема академического присутствия теологии – это, прежде всего, проблема ее легитимности в пространстве светского университета, и ставится она главным образом в особом социальном контексте. В постсоветский период формы и сама возможность присутствия теологии в российских университетах становятся предметом дискуссий. Однако в академическом дискурсе данный вопрос ставится преимущественно в рамках педагогики, тогда как проблема может быть исследована в философском ключе.

Российская ситуация представляет вопрос о формах присутствия теологии в университете как окончательно не решенный, уточняющийся, и потому данная ситуация демонстрирует основные константы, определяющие легитимность академического присутствия теологии. Данные константы могут быть рассмотрены в трех аспектах: познавательном, политическом и образовательном.

Познавательный аспект академического присутствия теологии

В общем смысле теология – это учение на основе Откровения, которое строится в логических формах [1]. Таким образом, она представима в качестве системного применения познавательных стратегий религии. Значимость этих стратегий в академическом пространстве определяется в том числе и познавательным статусом

религии (или, в аналитико-философской трактовке, религиозных высказываний). В свою очередь, он связан со статусом научного знания, которое, начиная с Нового времени, воспринимается как эпистемический стандарт. По этой причине в современных российских реалиях некоторые сторонники академизации теологии связывают данное учение с наукой [2, 9], чтобы способствовать ее легитимации в пространстве университета.

Характеристики научного и внеучного знания, а также практик их формирования могут быть обобщены проблемой положительного эпистемического статуса. Несмотря на то, что сам термин возник в XX в., по существу данный вопрос ставился и ранее. Положительный эпистемический статус при первом приближении является нормативным качеством (или совокупностью нормативных качеств), достаточная мера которого (которых) делает истинное верование знанием [7].

Специфика проблемы положительного эпистемического статуса, её отличие от смежных проблем заключаются в тесной связи с понятием эпистемического долга, даже если последний отрицается в качестве показателя эпистемического статуса. Рассмотрение положительного эпистемического статуса с теистической точки зрения представлено в работах Алвина Плантинги, который описывает положительный эпистемический статус как наличие 1) должного функционирования познавательных способностей (должное определяется в соответствии с замыслом); 2) соответствия среды особенностям познавательного аппарата; 3) некоторой степени твердости в принятии верования [7].

Истоки проблемы положительного эпистемического статуса могут быть найдены у Платона. В диалоге «Кратил» можно встретить следующее различие знания и того, что им не является (*doxa*): первое в большей или меньшей степени достигает онтологической цели (приближается к сути исследуемых вещей), тогда как незнанию это по определению недоступно, его совпадение с истиной возможно исключительно в силу случайных факторов [8].

Определение проблемы веры и знания в онтологических категориях обусловило последующие подходы к вопросу о положительном эпистемическом статусе. В частности, одной из наиболее значимых проблем средневековой философии было соотношение веры и знания. Деятельный союз разума и веры, будучи идеалом для интеллек-

туалов XII в., был воплощен в теологии XIII столетия [5]. Работа над данным синтезом (перевод Откровения в теоретическую форму или попытки в свете естественного разума прийти к согласующимся со священным текстом выводам) выступает в качестве выполнения эпистемического долга, соответственно получаемые в результате этой работы высказывания и теории обретали положительный эпистемический статус. Однако речь идет о соединении, а не об обнаружении единства веры и разума, их онтологическое различие послужило причиной отделения философии от теологии. В средневековом университете этот процесс воплощается в конкретные социальные формы, в частности, можно отметить попытки обретения независимости от местной церкви, борьбу мэтров с черным духовенством, претендовавшим на значимую роль в академическом пространстве.

Итак, познавательный аспект академического присутствия теологии является внешним планом проблемы. Идея должного, присутствующая понятию положительного эпистемического статуса, отсылает к политическому аспекту исследуемого вопроса в его связи с этическими установками.

Политический аспект академического присутствия теологии

Политический аспект академического присутствия теологии может быть обобщен понятием справедливости, поскольку последняя определяется в том числе как этическая ценность, которая конституирует политику в качестве социального института; кроме того, политические связи принадлежат к сфере взаимодействий, которая, в свою очередь, испытывает зависимость от этических суждений [11].

Справедливость как «первая добродетель общественных институтов» [12. С. 19] связана с процедурами распределения «выгод и тягот социальной кооперации» [Там же. С. 21]. Теологические кафедры и факультеты выступают субъектами справедливости и поэтому рассматриваются в этом качестве как претендующие на государственные ресурсы. Именно поэтому полемика начала XXI в., относящаяся к факту присутствия теологии в российском университете, привлекала (и продолжает привлекать) людей, задействованных в преподавании более традиционных для российского академического пространства дисциплин. Научные сотрудники университета пред-

ставляют конкурирующие интересы, с которыми вынуждены считаться сторонники преподавания теологии в вузах. В свою очередь, последние обосновывают необходимость преподавания теологии в светских учебных заведениях для государства и общества [9, 10].

Также политика в связи с исследуемой проблемой раскрывается в понятии политической теологии, которая функционирует в качестве легитимации вертикального измерения власти, т.е. господства [11]. Вероятно, именно здесь кроется причина исходной склонности теологии (и религии) к корпоративности (выражением данной особенности является существование сообщества верующих как институционального измерения, присущего религии). Это контрастирует с индивидуализмом философии, связанным в том числе с ее сакрализацией, которую можно проиллюстрировать взглядами Ницше на университетскую философию как философию вне жизни, которая не выполняет свое метафизическое предназначение [6]. В целом сравнение теологии и философии в академическом пространстве обусловлено тем, что эти дисциплины претендуют на сходное институциональное выражение, не являясь науками или синтезом наук.

Образовательный аспект академического присутствия теологии

Академическое присутствие теологии также фиксируется через свойственные ей образовательные практики. В качестве индикатора легитимности теологии выбраны особенности воспроизведения практики «заботы о себе» в рамках существования этой дисциплины в пространстве светского университета. Данный подход продиктован тем, что целенаправленное совершенствование души при помощи разума напрямую соотносится с определением теологии как учения, которое переводит в рациональную форму (разум как средство «заботы о себе») сверхъестественное откровение (постижение которого отождествляется с совершенствованием души).

Теологическое образование в некотором отношении реализует античную практику «заботы о себе», однако в данном контексте эта практика приобретает ряд особенностей. Во-первых, меняется актер заботы. Обучающийся теологии совершает выбор образовательного направления, однако конкретная образовательная траектория для него задана извне (в частности, авторитеты определены и бесспорны). В качестве инстанции, управляющей процессом «заботы о себе», может быть представлен как Бог, действующий при помощи

средств материального мира, так и преподаватели (например, последняя позиция выражена Фомой Аквинским [13]). Образовывающийся описывается как воспринимающий готовую мудрость, впрочем, подчеркивается роль открытости обучающегося, которая проистекает из свободного выбора. Далее, забота о душе в контексте теологического образования создает возможность заботы о душе других. Эта тенденция совпадает с античной, так как преподавателем может быть только тот, кто знаком с практикой заботы о себе на собственном опыте [14].

Данные выводы можно сделать на основании сочинения Этьена Жильсона, поднимающего вопросы теологического и философского образования в их взаимовлиянии [4]. В российской традиции рефлексии над проблемой академического присутствия теологии идея теологического образования как модифицированной практики «заботы о себе» представлена имплицитно: наибольшее внимание концентрируется на социально значимых компетенциях выпускников-теологов. Вероятно, это связано с тем, что изучаемая традиция представлена преимущественно теологами, чьей задачей является обоснование необходимости преподавания их дисциплины в высших учебных заведениях. Между тем осмысление теологических образовательных практик как модернизированной «заботы о себе» также могло бы служить эффективным средством легитимации дисциплины в академическом пространстве: акцентируя личную значимость познания и образования, «забота о себе» вписывается в новую образовательную парадигму «Просвещение-2», которая в качестве выхода из кризиса образования предлагает массовизацию исследовательских и проектных компетенций в качестве основной задачи университета [3].

Заключение

Таким образом, проблема академического присутствия теологии может быть тематизирована в трех аспектах: познавательном, политическом и образовательном. Познавательный аспект теологии раскрывается посредством понятия положительного эпистемического статуса: будучи примененным к религии, оно описывает возможность легитимного существования теологии в академической среде. В рамках политического аспекта теологическое образование претендует на собственную долю в распределении государственных ресурсов, и данная претензия оценивается с точки зрения справедливости

(конкретные характеристики которой варьируются для разных социальных агентов). Показателем легитимности присутствия теологии в светском университете с точки зрения ее образовательных характеристик является правомерность описания данной дисциплины как реализации практики «заботы о себе».

Литература

1. *Аванесов С.С.* Происхождение и значение термина «теология» / С.С. Аванесов // Труды Том. духовной семинарии. 2012. Вып. 1. С. 96–124.
2. *Алфеев И.* Теология в современном российском академическом пространстве / И. Алфеев // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3 (34). С. 22–39.
3. *Будущее* высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 182 с.
4. *Жильсон Э.* Философия и теология / Э. Жильсон; пер. с фр. К. Демидова. М.: Гнозис, 1995. 192 с.
5. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в средние века / Ж. Ле Гофф; пер. с фр. А.М. Руткевича. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 160 с.
6. *Ницше Ф.* Шопенгауэр как воспитатель // Собр. соч.: в 5 т. / пер. с нем. Я. Бермана, Т. Геликмана, Г. Рачинского, С. Франка. СПб.: Азбука, 2011. Т. 1. С. 320–401.
7. *Плантинга А.* Аналитический теист. Антология Алвина Плантинги / А. Плантинга; сост. Дж.Ф. Сеннет; пер. с англ. К.В. Карпова; науч. ред. В.К. Шохин. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 182–345.
8. *Платон.* Кратил // Диалоги. М.: Эксмо, 2015. С. 265–345.
9. *Полевой Б.Ю.* Теология и религиозное образование / Б.Ю. Полевой // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Т. 18, вып. 2. С. 94–101.
10. *Польсков К.* Теология и религиоведение в контексте возрождения гуманитарной науки в современной России / К. Польсков // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2006. Вып. 3. С. 20–17.
11. *Рикер П.* Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. М.: КАМІ, 1995. 160 с.
12. *Ролз Дж.* Теория справедливости / Дж. Ролз. Новосибирск: Изд-во Новосибир. ун-та, 1995. 536 с.
13. *Фома Аквинский.* Сумма теологии. Ч. 1 / Фома Аквинский; пер. с лат. А.В. Апполонова; под ред. Н. Лобковица и А.В. Апполонова. М.: Красанд, 2014. 649 с.
14. *Фуко М.* История сексуальности – III: Забота о себе / М. Фуко; пер. с фр. Т.Н. Титовой, О.И. Хомы; под общ. ред. А.Б. Мокроусова. М.: Рефл-бук, 1998.

УДК 61
ББК 51

ВОПРОСЫ МЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ И ОТНОШЕНИЯ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В.А. Халикова

*Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет –
ЛЭТИ им. В.И. Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург*

В медицине наряду с профессиональными знаниями, умениями, владениями большую роль играют личностные качества специалиста. Особенно это относится к его морально-этическим представлениям, которые в медицине несут характер традиции, сформулированной и заветной в клятве Гиппократова. Следование клятве в повседневной жизни и общении для врача стало непререкаемым. Поэтому в процессе обучения студента соответствующей специальности должно происходить не только овладение им профессиональными компетенциями, но и воспитание его как личности, формирование его духовно-нравственных качеств.

Ключевые слова: медицинская этика, медицинская помощь, врачебные ошибки, гуманизм.

Вопросы медицинской этики остаются одними из самых актуальных и злободневных в отечественном здравоохранении. Пациенты жалуются на бездушные врачей, формальный подход к лечению, платность и дороговизну большинства медицинских услуг, небрежность в обращении с больными. Врачи жалуются на низкую медицинскую культуру населения, что часто приводит к тому, что человек обращается к врачам, когда болезнь находится уже на запущенной стадии. Невнимание к своему здоровью и стремление переложить ответственность за него на врачей, несознательность больных и нарушение прописанного лечебного режима и т.д. свидетельствуют об отсутствии медицинской грамоты и заботы о себе. В СМИ довольно часто можно прочитать о трагических последствиях врачебных ошибок и последующих за ними страданиях людей. С другой стороны, многочисленными являются и нападения на врачей неуравновешенных пациентов.

Одним из самых проблемных моментов в медицинской этике остается вопрос о врачебных ошибках и дефектах в оказании медицинской помощи.

Можно выделить несколько видов дефектов общей организации медицинской помощи [1]: неправомерный отказ в помощи человеку на основании использования формальных причин (например, если он имеет регистрацию или прописку в другом регионе страны); технические задержки, возникающие при оказании помощи (например, больной нуждается в стационарном лечении, но в отделении нет мест); отсутствие в лечебно-профилактическом учреждении необходимого оборудования для диагностики и недостаточное оснащение больниц медицинским персоналом. Существуют также дефекты, возникающие в процессе проведения лечебно-диагностических мероприятий [1]: неверная постановка диагноза, чреватая тем, что у больного не выявляются серьезные осложнения; ненадлежащие объем и содержание оказываемой пациенту помощи и ряд других.

Следует отметить, что вышеуказанные дефекты и врачебные ошибки характерны для медицины не только России, но и развитых стран. По некоторым данным, в США врачебные ошибки наносят ущерб здоровью около 2,1 млн американцев; в Великобритании – около 280 тыс. человек, пострадавших от лечения [2].

В России подобной статистики нет, и ее крайне сложно собрать. Так, типичная ситуация: приходит больной на прием к участковому терапевту. Слабость, кашель и насморк, человек едва идет – все признаки ОРВИ. А температуры нет. И терапевт отказывается дать ему больничный лист. На следующий день больной, преодолевая себя, идет на работу. Мало того, что он перенапрягает свой организм, что чревато осложнениями и переходом болезни в тяжелую стадию, так еще и, по всей вероятности, заразит нескольких человек на работе (допустим, он работает учителем в школе или преподавателем вуза), так как инфекция ОРВИ передается воздушно-капельным путем. Ни один экономист не возьмется подсчитать ущерб, наносимый ежегодно таким путем. И никто не подсчитает ущерба, наносимого пациентам. И самое главное, врача в данной ситуации практически невозможно привлечь к юридической ответственности.

Но существует и другая сторона проблемы медицинской этики – это отношение пациентов к медицинским работникам. Так, в России, по некоторым данным, в год совершается примерно 100 тыс. физи-

ческих нападений на врачей [3]. Существуют призывы нападение на врача приравнять к нападению на полицейского и резко ужесточить наказание за это. Но пока они не получили законодательного закрепления.

Результаты профессиональной деятельности специалистов в системе «человек – человек» (куда относится и деятельность медицинских работников) в современном обществе с его такими значимыми ценностями, как гуманизм, приоритет прав человека, во многом определяются уровнем их профессионально-этической культуры, а также морально-нравственными установками. Это обуславливает необходимость формирования в период обучения в вузе у будущего работника профессионально-этической культуры. Для этого необходимо привлечение к реализации спецкурсов по профессиональной этике высококвалифицированных специалистов-практиков; совершенствование индивидуальной работы кураторов и научных руководителей со студентами; применение интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых технологий обучения будущих медицинских работников в техникумах и вузах.

Литература

1. *Ответственность за правонарушения в медицине: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений* / О.Ю. Александрова и др. М.: Академия, 2006. 240 с. URL: http://bib.social/sudebnaya-meditsina_839/opredelenie-ponyatiy-vrachebnaya-oshibka-91955.html (дата обращения: 20.09.2017).
2. *Врачебная ошибка*. URL: <http://dislife.ru/articles/view/1348> (дата обращения: 20.09.2017).
3. *Скорую помощь защитят от расправы*. <http://ks-yanao.ru/zdorove/skoruyu-pomoshch-zashchityat-ot-raspravu.html> (дата обращения: 20.09.2017).

УДК 159.9
ББК 88.3

ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ – ДВА ТИПА ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Ю.Г. Мальцев

Челябинский государственный университет, г. Челябинск

Рассматривается влияние личностной беспомощности и самостоятельности студентов на успешность учебной деятельности и освоения профессиональных навыков. Отражены особенности мотивационной, когнитивной, волевой и эмоциональных сфер самостоятельных студентов и студентов с личностной беспомощностью.

Ключевые слова: личностная беспомощность, самостоятельность, классическое образование.

Студенту для адаптации в современных условиях при достижении поставленных целей требуется умение самостоятельно принимать решения и брать за них ответственность. Последствия принимаемых решений не всегда приятны и почти всегда отличны от предполагаемых. Личностная беспомощность обнаруживает себя в том, что последствия принятых решений оказываются непредсказуемо неприятными. Причина беспомощности – пассивность и безволие человека, оказавшегося в проблемной ситуации. Это системное качество субъекта, определяющее низкий уровень субъектности, неумение управлять событиями собственной жизни, преодолевать препятствия [1, 2]. Человеку может быть свойственна либо личностная беспомощность, либо самостоятельность как два полюса континуума, один из которых сопряжен соответственно с низким, а второй – с высоким уровнем субъектности. «Адаптивностью» [2] можно обозначить нечто среднее и промежуточное между этими полюсами. Проведенные исследования показали, что студенты с развитой самостоятельностью более успешны, чем студенты с личностной беспомощностью, они в большей степени удовлетворены выбранным факультетом и своей будущей профессией, лучше справляются с освоением учебных программ и профессиональными навыками [3].

Из исследований Д.А. Циринг можно сделать следующие выводы: эмоциональная сфера самостоятельных студентов характеризуется эмоциональной зрелостью: они реалистично оценивают ситуацию, спокойно принимают вызовы внешнего мира, проявляют уверенность в своих силах, не боятся сложных ситуаций. Для самостоятельных студентов характерны активная жизненная позиция, жизнерадостность, восторженность, эмоциональная значимость социальных контактов, готовность реагировать, проявлять чувства, они хорошо держат эмоциональные нагрузки.

Волевая сфера самостоятельных студентов характеризуется высоким уровнем развития всех волевых качеств, что дает возможность ясно осознавать свои желания и четко ставить цели, быстро и уверенно принимать решения. Самостоятельные студенты успешно справляются как с внутренними препятствиями, так и с внешними, которые возникают на пути к цели. Это иллюстрирует развитый самоконтроль и развитую волевою регуляцию и характеризует их как людей решительных, ответственных, готовых к действию.

Когнитивная сфера самостоятельных студентов характеризуется высокой творческой активностью. Они отличаются гибкостью мышления, мобильностью, способностью приспосабливаться к изменениям внешней среды, умением быстро изменять свое поведение в зависимости от условий. Их мотивационной сфере присущ высокий уровень развития, фундаментом которого являются надежда на успех и потребность в достижении цели. Они не боятся сложных задач, отличаются уверенностью в своих силах и настойчивостью в достижении цели. Интернальный локус контроля у самостоятельных студентов говорит о том, что большинство важных событий они воспринимают как результат их собственных действий, считают, что могут ими управлять, и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом [4].

Таким образом, можно сделать следующие выводы о самостоятельности студентов. Студенческий возраст – это благоприятный период для развития самостоятельности. Задачей вуза является поддержка развития самостоятельности. Для самостоятельных студентов характерны активность в сложных ситуациях, реалистичность восприятия, уверенность в своих силах, оптимистический атрибутивный стиль и интернальный локус контроля, высокий уровень мо-

тивации достижения, высокий уровень субъектности, который позволяет активно преобразовывать действительность, высокий уровень развития волевых качеств.

Личностная беспомощность, являясь противоположным полюсом континуума, характеризуется низким уровнем субъектности. Личностная беспомощность, как и самостоятельность, в своей структуре имеет четыре составных компонента: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, волевой.

Эмоциональный компонент студентов с личностной беспомощностью характеризуется замкнутостью, равнодушием, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью к чувству вины, ранимостью, низким контролем эмоций, обидчивостью, тревожностью, депрессивностью, фрустрированностью, астенией. Это означает, что студенту сложно устанавливать личные и профессиональные контакты, достигать сложных целей, сохранять интерес к делу на длительное время.

Мотивационный компонент студентов с личностной беспомощностью характеризуется экстернальным локусом контроля, неумением справляться с неудачами, низкой самооценкой, низким уровнем притязаний, страхом отвержения, экстратенсивной мотивацией. Это означает, что студент воспринимает события жизни не как результат своих усилий, а как результат влияния внешней среды.

Когнитивный компонент студентов с личностной беспомощностью характеризуется низкими показателями дивергентного мышления (низкий уровень креативности, низкая дивергентная продуктивность), ригидностью мышления, пессимистическим атрибутивным стилем. Это говорит о малой доле творческого подхода к решению проблем.

Волевой компонент студентов с личностной беспомощностью характеризуется безынициативностью, нерешительностью, робостью, низкой сформированностью организованности и настойчивости, недостаточной выдержкой и целеустремленностью. Это говорит о низком уровне субъектности студента.

Следовательно, студенты с личностной беспомощностью неактивно преобразуют внешнюю среду, не проявляют творческой активности при решении жизненных задач, не считают себя управленцами собственной жизни и, как следствие, не принимают на себя ответственность за собственные действия и поступки, ставят перед

собой простые, недальновидные цели, испытывают большие трудности при их достижении (как внутреннего, так и внешнего характера). Таким студентам тяжелее осваивать университетские программы классического образования и овладевать профессиональными навыками, чем самостоятельным студентам.

Литература

1. Зелигман М.Э.П. Как научиться оптимизму. М., 1997.
2. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М., 2010.
3. Веденева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Том. гос. ун-та. 2009. № 322.
4. Циринг Д.А. Проблема самостоятельности субъекта в рамках классического университетского образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4 (14). С. 177–180.

РАЗДЕЛ 4

СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ: КУЛЬТИВИРОВАНИЕ ЗАБОТЫ О СЕБЕ

УДК 378.4
ББК 87.5

ФОРСАЙТ КАК ПРАКТИКА ЗАБОТЫ О СЕБЕ В КОНТЕКСТЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Л.В. Плюснин

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Рассматривается проблема практики «заботы о себе» в контексте современного классического университета. Проводится краткая реконструкция данной практики в периоды античности, Нового времени и современности. Дан анализ самой практики «заботы о себе» и ее базовых принципов. Выдвигается гипотеза, что «практики работы с будущим» становятся необходимым компонентом, обеспечивающим актуальность практики «заботы о себе» в условиях окружающего универсума. В этой связи предлагается рассмотреть такую практику коллективного прогнозирования, как форсайт, в качестве важного элемента удержания «заботы о себе» в рамках классического университета, не допуская утрату актуальности и обеспечивая взаимодействие разных его частей.

Ключевые слова: форсайт, «забота о себе», образовательная субъективность, образование.

Всякий раз, когда мы начинаем рассуждать об образовании, то с неизбежностью затрагиваем его императивную составляющую. Иначе говоря, вопросы о том, «для чего» и «согласно чему», вновь и вновь встают перед нами во всей своей остроте. В этом смысле образование никогда не бывало само в себе и для себя, оно всегда находилось в тесных отношениях с социумом, с его потребностями и ценностями.

Современное общество характеризуется тем, что находится на стадии информационного развития. «В качестве основных признаков этого общества можно назвать, во-первых, превращение знания

в информацию, во-вторых, превращение знания в основной источник и ресурс развития общества и, в-третьих, (что имеет особое значение для системы университетского образования), мобильность знания, его быстрый рост и изменения, его производство практически любым социальным институтом. Классический университет в этом смысле потерял монополию и автономию на производство знания, «оброс» многочисленными университетами неклассического типа, находится в сети других образовательных учреждений, которые возникли в ответ на указанную мобильность» [5. С. 49–50]. Стало ли это во многом следствием изменений техники за последние полвека? Безусловно, стало. Очевидно, что классический университет в связи с этими изменениями испытывает значительные трудности с удержанием собственной классичности. Реальность такова, что главная практика университета «забота о себе, ради заботы о других» деформировалась в ответ на внешний заказ и превращается в институт, обслуживающий интересы капитала (в том числе и государства). О причинах подобного рода деформации написано много. Однако необходимо остановиться на вопросе сохранения в университете практики «заботы о себе» как условия сохранения его классичности. Считаем, что в этом отношении необходимо обратить внимание на практику форсайта.

«Форсайт, от английского Foresight – “предвидение”, зарекомендовал себя как наиболее эффективный инструмент выбора приоритетов в сфере науки и технологий, а в дальнейшем – и применительно к более широкому кругу проблем социально-экономического развития. По результатам форсайт-проектов формируются масштабные национальные и международные исследовательские программы, в частности, Шестая и Седьмая Рамочные программы по научным исследованиям и технологическому развитию ЕС» [8. С. 9]. На практике он представляет собой коммуникативную платформу, на которой происходит коллективный мыслительный процесс, направленный на формирование релевантных картин будущего с последующей выработкой стратегии поведения. Ключевым аспектом данной практики является работа с будущим в контексте достижения взаимопонимания. Фундаментальной ее основой является работа как с собственной позицией и ценностным аппаратом, так и работа с ценностным аппаратом и позицией другого. В этом смысле форсайт правомерно назвать одной из практик «заботы о себе». Поскольку

данная практика содержит в себе не только старые принципы образования, но и новые, классический университет может использовать данную практику для удержания и развития собственной классичности.

В античности, где зародилось образование, процесс обучения всецело был направлен на то, «чтобы свободный гражданин стал способен выполнять все политические функции и в свое время стать в одном из больших городов-государств классической эпохи должностным лицом на любом уровне: судьей, присяжным, членом различных советов, посланцем, служащим или оратором перед собранием. Общественная жизнь постоянно демократизировалась, поэтому, исполняя все эти функции, необходимо было мочь и уметь убеждать сограждан, то есть хорошо говорить и хорошо аргументировать» [1. С. 6–7]. Впоследствии понимание цели и процесса образования в античности изменялось. Если сначала процесс обучения состоял из упражнений в поэзии, риторике и математике, то в дальнейшем перечень изучаемых предметов был расширен. Уже Аристотель «признает истинно образованным человеком лишь того, кто обладает всесторонним знанием» [Там же. С. 18]. Платон в диалоге «Алкивиад I» устами Сократа показывает, что овладеть понятием справедливости можно не иначе как через самопознание. В этом контексте самопознание есть «забота о себе», так как знать, что справедливо, а что нет, полезно, в первую очередь, для жизни самого человека. Однако, как следует из этого же диалога, без познания себя невозможно выполнять политические функции [7. С. 72–128]. Иначе говоря, только добродетельный человек может служить другим. Таким образом, «забота о себе» в античности имеет особенный смысл, ставя своей целью в первую очередь заботу о других.

Также не стоит забывать, что образование, начиная с античности и до наших дней, неразрывно связано с концептом свободы. Самопознание возможно, только если ты свободен, греки вообще не считали возможным образование без свободы. Европейский университет, во всяком случае на ранних этапах своего развития, тоже исповедовал этот принцип.

«Забота о себе ради заботы о других» в европейской культуре трансформируется в просвещенческий проект, поскольку переформируется само значение и смысл заботы – она становится помощью в освобождении через знание, просвещение требует от индиви-

да самостоятельного использования собственного рассудка. В отличие от греческого понимания заботы о себе просвещение носит значительно более массовый характер. Речь уже идет не об образовании и образованности некоторой элитарной группы свободных людей, а об освобождении каждого. Кант писал об этом: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине» [3. С. 29]. Несовершеннолетие он понимает как неспособность самостоятельно рассуждать и принимать решения. В этом контексте значение «заботы» изменяется, более не требуется познать себя, чтобы опекать других (заботиться о них), но требуется познать себя, чтобы освободить другого, дать другому возможность заботиться о себе самостоятельно. Для такого рода освобождения «требуется только свобода, и притом самая безобидная, а именно свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом» [Там же. С. 31]. Таким образом, в европейской культуре вновь появляется концепт «критики» как публичной формы дискуссии, направленной на очищение от предрассудков и достижение взаимопонимания.

«Забота о себе» базируется на трех принципах. Во-первых, это принцип самопознания, иначе говоря, рефлексии; во-вторых, принцип свободы или во всяком случае принцип осознанного стремления к освобождению; в-третьих, принцип критики, или принцип публичной дискуссии, направленной на аргументированное изложение своей позиции с претензией на значимость для других членов сообщества. Эти принципы легли в основу идеи образования.

Классический университет можно назвать классическим лишь в случае, если он принимает специфические критерии – автономность, гуманитарность и фундаментальность знания [5. С. 47]. Можно также говорить об элитарности, но ввиду современных тенденций этот критерий следует признать не совсем релевантным и опустить в дальнейших рассуждениях. Представляется вполне очевидным, что принципы, о которых мы говорили ранее, в той или иной степени соответствуют критериям классического университета, точнее будет сказать, что они играют важную роль в обеспечении данного критерия. Свобода – автономность, рефлексия – гуманитарность, критика – фундаментальность.

Для форсайта ключевым является аспект коммуникации. И именно этот аспект в информационном мире становится наиболее

значимым. Дискурс о коммуникации актуализируется на исходе и при явном кризисе просвещенческого проекта. Поскольку «просвещение», а вместе с этим и «забота о себе» стали неадекватными времени, была предпринята попытка заполнить образовавшийся академический вакуум со стороны М. Хаймера и Т. Адорно. Данный путь был продолжен впоследствии Ю. Хабермасом, который предложил уже полноценную программу модификации европейской рациональности. Естественно, что данный проект был не единственным, однако он наиболее интересен ввиду его внимания к процессу достижения взаимопонимания.

Проект Хабермаса был призван спасти просвещение от закономерного диктата непреложной истины. В противовес «единственно правильной точке зрения», из которой незамедлительно следовали репрессивные действия в отношении «истин», не подходящих под критерий единственно правильных, Хабермас предложил коммуникативную модификацию рациональности. «По выражению К.-О. Апеля, “коммуникативная” или “дискурсивная” рациональность измеряется способностью решать проблемы в ситуациях, когда участники коммуникации обнаруживают, что их смысловые каркасы не общезначимы, но продолжают “языковую игру”, предъявляя друг другу варианты ее правил, налаживая дискурс, в котором находят свое место различные, но равноправные системы аргументации» [4. С. 17]. Хабермас вводит следующие правила дискурса, необходимые для реализации коммуникативного действия (действия, направленного на достижение взаимопонимания): «во-первых, участие в дискурсе добровольно, общедоступно и равноправно для всех возможных участников процесса. Во-вторых, дискурс носит не репрессивный характер. В-третьих, участники должны стремиться к взаимопониманию» [9. С. 65–66].

Инструментарий, предлагаемый коммуникативной теорией, позволяет иначе взглянуть и на «заботу о себе». Забота становится двойкой. С одной стороны, это рефлексия, с другой – это коммуникация, сопряженная с прояснением у «другого» его точек зрения, дабы обеспечить решение, приемлемое для всех участников. Раздвоение происходит в результате установления равенства между участниками коммуникации. В отличие от античной «заботы», где отношения неравны, современная коммуникативная «забота» исходит из равенства акторов. В этом смысле форсайт становится пло-

щадкой как для прояснения себя, своих возможностей и ценностей, так и для прояснения возможностей и ценностей другого. В контексте образования этот новый тип видения может быть использован для решения некоторых его проблем.

Тренд на меркантилизацию и прагматизм в образовании на сегодняшний день переломить не представляется возможным [6. С. 15], однако следовать принципам, о которых мы говорили ранее, все еще возможно. Следует создать условия, при которых новая, двойная, «забота» могла бы занять место в процессе обучения. В этом смысле концепт заботы все больше начинает нуждаться в инструменте обеспечения коммуникации своих акторов. Поскольку сама по себе «забота» больше не является односторонней коммуникацией от знающего к незнающему (античность) и она больше не ориентирована только на самостоятельность, как полагало «заботу» Новое время, то сегодня эта практика представляет собой постоянный двухсторонний диалог. Это происходит из-за необходимости удерживать смысловую составляющую «заботы» в постоянно новых контекстах, предлагаемых нам универсумом, и учитывать всю сложность ценностной основы участвующих субъектов. В этом кроется фундаментальное преимущество классического над неклассическим, ибо только в его контексте дискуссия о ценностях возможна. И удержание классичности становится неотделимо от дискуссии о ценностях.

В этом смысле и университет как носитель идей образования и «заботы» нуждается в трансформациях. Ввиду курса на междисциплинарность, трансдисциплинарность и кластеризацию образования становится важным вовлекать разных субъектов учебного процесса в общую дискуссию. Фундаментальность становится дискуссионной, менее точной и значительно более зависимой от кластера, но при этом это открывает новые области знания, которые до этого были закрыты [5. С. 106–121]. Автономность сегодня скорее существует на уровне субъекта и его рефлексивного понимания своей зависимости, и в связи с этим реализуется стремление к нейтрализации возможных негативных эффектов. Гуманитарность приобретает коммуникативный смысл и становится площадкой для дискуссии «разных» субъектов, стремящихся найти решение совместных проблем приемлемым для всех способом [Там же. С. 123–133]. Таким образом, появляется запрос на внедрение технологий в первую оче-

редь инфраструктурного характера, направленных на создание условий, при которых коммуникация возможна с учетом принципов, заложенных в самой идее образования.

Форсайт в этом смысле может предоставить инструментарий для организации данного рода коммуникации. Форсайт в своей структуре также содержит некоторую методологию, она изложена в «форсайт-ромбе» [8. С. 13]. Этот ромб состоит из четырех аспектов: доказательность, креативность, экспертиза, взаимодействие. Доказательность – это ключевой аспект форсайта, так как это является единственным легитимным инструментом продвижения своей позиции в условиях принятого дискурса. Креативность задает вектор на создание нового контента. Так как работа форсайта часто связана с неизвестностью, то создается необходимость в креативном подходе к решению проблем, которые зачастую решаются впервые. Экспертиза зависит от типа форсайта, и зачастую сами участники, проводя экспертизу тех областей, в которых они наиболее компетентны, не используют или используют реже стороннюю команду экспертов. Взаимодействие – последний в списке, но не по значению модус форсайт-сессии – отвечает по сути за главный механизм работы, за коммуникацию между участниками, так как предполагается, что поставленная задача априори не может быть разрешена одним участником или ограниченной группой экспертов.

Основной концепт, вокруг которого сформировался форсайт, – это концепт будущего. «Фундаментальный принцип форсайта исходит из установки, что представления о будущем руководят нашими текущими действиями. Тем самым настоящее соотносится с концептуальным пространством будущего, что акцентирует внимание на несуществующем контексте, побуждает выйти за рамки сиюминутных интересов и способствует в итоге формированию расширенного представления о перспективах развития. Таким образом, видение будущего может стимулировать выработку стратегий и плана превентивных мер» [2. С. 65]. Концепт «будущего» наряду с уже упомянутыми рефлексией, свободой и коммуникацией становится четвертым фундаментальным аспектом «заботы о себе ради заботы о других». В современном мире, характеризующемся постоянной неопределенностью и кроссдисциплинарностью, тема будущего становится центральной, так как только по отношению к ней можно сформулировать адекватную рефлексивную позицию, осуществить

внятную коммуникацию и вообще говорить о каком-либо виде свободы. Человек, не занимающийся проблемой будущего в современном мире, однозначно несвободен, так как за всей сложностью контекстов он не может реагировать на постоянные изменения. Рефлексия, сугубо ретроспективная, контрпродуктивна в условиях постоянной неопределённости. Ее продуктивный смысл утрачивается ввиду отсутствия объекта приложения полученных результатов, которым является будущее. Коммуникация без темы будущего не может быть успешной, так как взаимопонимание происходит только в отношении некоторого совместного смыслового каркаса, который зачастую предполагает совместную деятельность. Это происходит из-за того, что смысловые каркасы приобретают общезначимость только в потенциальном зале, становясь совместным будущим для как минимум двух участников коммуникации. Иначе они не приобретают свой нормативный смысл, обуславливающий целеполагание и императивы, которыми субъекты руководствуются в дальнейшем. Иными словами, субъекты в коммуникации создают подобие морального закона, который будет «эпистимически значим для субъекта только тогда, когда сам субъект принимает непосредственное участие в формировании законодательства, адресатом которого он же и является» [10. С. 95–96] и более того, полагает субъекта собственной частью. Эта ремарка имеет в виду то, что сами нормативные положения должны обязательно предполагать возможность их исполнения субъектами, к которым они адресованы.

В результате можно сделать вывод о том, что классический университет может удержать классичность только при актуализации дискуссии о будущем в концептуальном смысле. Только через введение конструкта будущего можно эффективно выполнять старые требования в новых условиях (автономность, гуманитарность, фундаментальность), поскольку их выполнение сопряжено с формированием здоровой дискуссии о взаимопонимании, а в конечном счете – о ценностях.

Таким образом, практика «заботы о себе», пришедшая из античности, оказывается актуальной, хотя и претерпевает исторические изменения. В условиях, сопряженных с постоянной неопределённостью, она вынуждена приобретать новые смыслы, без которых невозможно ее дальнейшее существование. Университет сегодня может принять на вооружение новые инфраструктурные образователь-

ные практики, такие как практики форсайта, для того чтобы обеспечить коммуникативное поле. Данное поле будет способствовать, при должном методологическом усилении, продуктивной работе по удержанию классичности в университете. В этом смысле форсайт как практика заботы о себе является путем к реализации классичности через коммуникацию.

Литература

1. *Адо И.* Свободные искусства и философия античной мысли / пер. Е.Ф. Шичалиной. М.: Греко-латинский кабинет, 2002. 476 с.
2. *Бассей М.* Концептуальные основы и эффекты форсайт-исследований: классификация и практика применения [Электронный ресурс] // Электронная версия журнала «Форсайт». М., 2013. Т. 7, № 3. С. 64–73.
3. *Кант И.* Что такое просвещение? // Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Чоро, 1994. 718 с.
4. *Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход* / Рос. акад. наук, Ин-т философии / отв. ред.: И.Т. Красавин, В.Н. Порус. М.: ИФРАН, 2009. 215 с.
5. *Петрова Г.И.* Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания: учеб. пособие. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. 172 с.
6. *Петрова Г.И., Зыкова С.Н., Ершова И.А. и др.* Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личной идентичности выпускника. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2017. 128 с.
7. *Платон.* Диалоги. М.: Эксмо, 2015. 768 с. (Антология мысли).
8. *Соколов А.В.* Форсайт: взгляд в будущее [Электронный ресурс] // Электронная версия журнала «Форсайт». М., 2007. Т. 1, № 1. С. 8–15.
9. *Фурс В.Н.* Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Минск: ЗАО «Экономпресс», 2000. 222 с.
10. *Хабермас Ю.* Вовлечение другого, очерки политической теории // Насколько разумна власть долженствования / пер. с нем. Ю.С. Медведева. СПб.: Наука, 2008. С. 51–119.

УДК 1
ББК 87.52

АНАЛИЗ МОДЕРНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ КАК СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ» (ОПЫТ БИБЛИОТЕКИ ТГУ)

Д.Н. Кукарцева

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Современное общество перманентно трансформируется под влиянием информационных технологий. Изменения коснулись и научной библиотеки как социального института, тесно связанного с другими институциональными структурами. Библиотека – социальный институт, который воспитывает человеческую душу, пробуждает человека к необходимости «заботы о себе». Научная библиотека в ее традиционном понимании сегодня уходит на второй план, на смену ей приходит новая технологичная цифровая библиотека. В данной статье будет рассмотрена проблема отхода научной библиотеки от ее традиционной модели, ее видоизменения под воздействием ИТ, а также технологизации образовательного процесса.

Ключевые слова: «забота о себе», информационное общество, научная библиотека, компьютерные технологии, виртуальная библиотека, образовательная практика.

Ускоренное развитие информационных технологий бросает вызов научной библиотеке, заключающийся в необходимости быть готовой адекватно отвечать современным требованиям. Кажется, всеобщая экзальтация информационными технологиями стихла, что позволяет нам критически рассмотреть их влияние на общество.

Для обстоятельного анализа следует ввести основополагающую конструкцию – «библиотечное пространство». Само понятие «пространство» представляет одну из базисных категорий философского знания. «Пространство» концептуализирует основное условие существования мира – наличие места, в котором существуют (сосуществуют) «вещи» (объекты, предметы) и явления [6]. В профессиональной среде не сложилось однозначной дефиниции библиотечного пространства как культурного феномена. Наиболее авторитетное определение Е.В. Калининой, приведенное С.Г. Матлиной в ее статье: «Библиотечное пространство – синтез архитектурно-

строительных, профессионально-библиотечных решений объединяет: архитектуру здания, дизайн интерьеров, эстетическую составляющую, комфортность обслуживания и виртуальное пространство библиотеки» [5. С. 3]. Введение этого понятия в статью представляется принципиальным, поскольку в связи с бурным развитием информационно-коммуникационных технологий необходимо затронуть проблему конституирования нового библиотечного пространства.

Сопоставление античной практики с современным образовательным процессом сегодня позволяет пересмотреть его в терминах новой рефлексии. Практика «заботы о себе» изменялась на различных этапах истории, но сохраняла свой методологический принцип. Забота о себе – это общественная практика, это искусство «совершенствовать свою душу с помощью разума» [4]. Уже в то время она практиковалась неопифагорейскими общинами или кружками эпикурейцев [Там же]. На сегодняшний день социальную базу развития профессиональных компетенций индивида обеспечивает университет как высшее учебное заведение. Поэтому образовательный процесс в университете следует рассматривать как современную классическую практику «заботы о себе».

Поскольку основной путь самосовершенствования виделся в постижении философии и в воспитании, то хотелось бы провести параллель между древними практиками «заботы о себе» и постановкой вопроса об образовании современного человека. Конкретно вопрос может звучать следующим образом: «Можно ли образовательный процесс в университете рассматривать как современную практику «заботы о себе»?»

Влиянию информатизации и компьютеризации подвергаются все сферы общества, формируются новые культурные ценности. Такие словосочетания, как «виртуальная культура», «виртуальная реальность», «виртуальное сообщество» и т.п. симптоматичны [1. С. 6], поскольку отражают специфические культурные ценности новой информационной эпохи. Принято считать, что компьютерная революция стала решающим шагом на пути к информационному обществу, «в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей её формы – знаний» [3].

Переход к этому типу социального развития сопровождается не только трансформацией внешнего мира, но и трансформацией мышления познающего субъекта. В потоке непрерывного поступления информации возникает множество новых и трудных для решения проблем. Одна из них – проблема псевдоинформации, различения информации и «знания», которая связана с появлением информационной избыточности и которая ставит перед индивидом задачу фильтрации информации. Избыточность информации порождает информационную ловушку, когда перед индивидом ставится задача научиться мгновенно отличать достоверную информацию от дезинформации.

В увеличивающейся информатизации общества появляется феномен «информационного поверхностного потребления» или «скользящего консьюмеризма» [2]. Интернет как источник колоссального массива информации, в том числе и информационного спама, препятствует ее глубокому осмыслению, следовательно, снижается уровень квалификации в ситуации отбора. Актуален вопрос – не утратит ли общество в потоке стремительной компьютеризации и информатизации ориентацию на интеллектуальное развитие? Есть ли сегодня способы предотвращения высказанной угрозы? Один из таковых может быть увиден в исторически сложившейся форме хранения культуры – библиотеке.

Научная библиотека – особый, еще сохранивший традиционную форму образования (самообразования) культурный институт, призванный удовлетворить социальную потребность людей в информации и знаниях, повысить культурное развитие индивида, развить вкус к интеллектуальному познанию. В современном обществе научная библиотека также претерпевает модернизацию как внешней составляющей, так и организации библиотечного пространства и библиотечной среды.

Именно это побуждает к анализу следующих проблемных вопросов. Насколько правомочен отход от модели классической библиотеки? Сохраняет ли она актуальность сегодня и останется ли таковой в будущем или трансформируется под влиянием компьютерных технологий? Имея в виду сущностную задачу библиотеки – сохранять культуру, можно, безусловно, связать этот вопрос с проблемой «заботы о себе». Библиотека – тот социальный институт, который воспитывает человеческую душу, приобщение и любовь к книге

можно рассматривать в качестве одного из критериев, пробуждающих человека к необходимости «заботы о себе». Однако каковы цели той модификации библиотечной отрасли, свидетелями которой мы сегодня являемся? Каков вектор развития научной библиотеки как социокультурного института? Каков, наконец, портрет ее современного пользователя?

Предметом исследования в статье выступают процессы информатизации и компьютеризации общества.

Объектом исследования выступает научная библиотека.

Целью работы является попытка проанализировать влияние ИТ на библиотеку, раскрыть факторы, обуславливающие ее позитивное развитие.

Что определяет положение научной библиотеки сегодня? Во-первых, как социальный институт она является звеном в системе других институтов, обеспечивая развитие науки, образования, экономики, культуры и т.д. Поэтому ее изменения конституированы развитием и других институтов.

Во-вторых, научная библиотека как органичная часть структуры университета, как основной ресурсный центр, предоставляющий актуальные библиотечно-информационные продукты и услуги ее пользователям, обречен работать на опережение, предвосхищая ожидания общества.

Моя гипотеза состоит в том, что информационные технологии нисколько не умаляют роль библиотеки в современном обществе, а совершенствуют эту форму практики «заботы о себе», трансформируя ее в полифункциональную библиотеку. В доказательство приведу ряд аргументов.

Во-первых, с внедрением информационных технологий общество неосознанно перепрограммируется на новое восприятие информации, и оторванность от традиционных форм восприятия и старых форматов приобретает все большие масштабы. Компьютерные технологии радикализировали сферу письма и чтения. Все чаще можно наблюдать, что инновации вытесняют традиционные формы обучения: на смену бумажным носителям пришли электронные. Безусловно, есть эстеты, для которых бумажная книга представляет некую ценность, однако большая часть современного читающего населения предпочитает скачать книгу на смартфон, планшет и т.п. Что касается пользователей университетской библио-

теки, то они скорее отдадут предпочтение залам с компьютерным оснащением. Все это является объективной составляющей технологизации общества.

В научном сообществе сложился ряд мнений, что в современном обществе снижена интенция к чтению, а также присутствует пассивность приобщения к библиотечной среде. Посещение научной библиотеки для многих перестало быть насущной необходимостью. Я подозреваю, что прогнозировать закат библиотечной культуры стоит только в том случае, если она представляет собой статичное изолированное пространство, парализованное в своей невосприимчивости к новаторским подходам. Полагаю, что в необратимом потоке технологического развития внедрение информационных технологий в библиотечный процесс способно вывести ее на новый технологический уровень.

Появление информационных электронных ресурсов, электронного каталога, возможность удаленного доступа к электронным ресурсам для пользователей, а также внедрение программного обеспечения, технологии штрихового кодирования, создание новых информационных услуг для пользователей, возможность виртуального консультирования – все эти технологии модернизировали облик научной библиотеки. Подробнее эти технологии рассмотрены ниже.

Во-вторых, феномен компьютеризации настолько глубоко пронизывает все сферы общества, что на сегодняшний день является неотъемлемой частью человеческого бытия. Глобальная сеть Интернет унифицирует человеческое бытие, сводя его к единой информационной реальности. Эта реальность все сильнее интегрирует в себя социальную, формируя тенденцию к виртуализации институтов. Государство, рынок, корпорации, политические партии, культура, образование перетекают в виртуальное пространство. Электронная библиотека становится продолжением ее социального института, но конституирует уже виртуальные нормы и правила.

Электронная библиотека – это универсальный инструмент доступа ко всей книжной базе данных, снабженный средствами навигации и поиска, что позволяет пользователю вне зависимости от времени и локации удовлетворить свои читательские потребности. Из этого следует увеличение и образовательных возможностей, появление нового способа извлечения информации.

Интернет, конституируя пространство непосредственного взаимодействия, обуславливает появление человека новой формации. Индивид в XXI в. – это автономная суверенная личность, для которой пространственная дистанция аннулируется ввиду возможности удаленного доступа к любой точке мира посредством сети Интернет. Доступ практически к любым электронным ресурсам научной библиотеки позволяет пользователю осуществлять поиск нужной информации вне ее стен и значительно увеличивать скорость поиска.

В-третьих, стоит отметить, что любые фундаментальные трансформации в обществе влекут за собой изменения в культуре – изменения базисных ценностей и духовного состояния общества. В подтверждение приведу цитату В.С. Степина: «Переустройство общества всегда связано с революцией в умах, с критикой ранее господствовавших мировоззренческих ориентаций и выработкой новых ценностей. Никакие крупные социальные изменения невозможны без изменений в культуре» [8]. Культура репрезентирует историческую действительность в ее ретроспективе. Индивид является носителем и транслятором культурной идентичности. Для конкретного исторически обусловленного типа культуры свойствен определённый образ человека. В.С. Степин полагает, что в конце XX в. цивилизация вышла на новый этап постиндустриального развития. Переход к новой формации техногенной культуры сформировал новую систему ценностей. Магистральным направлением постиндустриального этапа является ценность инноваций и прогресса [9. С. 14]. Этот факт нельзя не учитывать для формирования актуального библиотечного пространства. Именно принятие ценности инновации и выбор прогрессивного пути для научной библиотеки позволят ей избежать превращения в музейную ценность, представляющую собой исключительно хранилище материальных (бумажных) книг.

В-четвертых, переход к новому типу общества несет в себе новые культурные ценности, прежде всего касающиеся науки и системы образования, изменяются ценностные парадигмы: выкристаллизовываются универсальные ценности, формирующие уклад нового миропорядка. Актуализируется проблема соотношения современного пользователя и классической научной библиотеки. В частности, рождается альтернативный образ мышления и поведения современного человека. Видоизменяется не только научная библиотека как культурный институт, но и ее пользователь.

Каков портрет современного пользователя научной библиотеки? Сегодня это энергичная, активно использующая современные технологии личность, нацеленная на быстрый и качественный поиск нужной информации с минимальными затратами времени. Для того чтобы сохранить свою актуальность в новой информационной среде, научной библиотеке необходимо учитывать портрет и запросы современного пользователя. Практическая реализация этой задачи обосновывается в следующем тезисе.

Наконец, в-пятых, современное библиотечное пространство представляет собой дифференцированное пространство ввиду расширения функционала научной библиотеки. Сопряженность традиционной научной библиотеки с авангардными технологиями делит ее как минимум на два пространства: социальное и виртуальное. Индивид сегодня обнаруживает себя состоящим во многих системах, причем он жестко не привязан к ним, имея возможность выходить из них и вступать в другие, что обуславливает формирование многообразных общностей индивидуумов на основе разнонаправленных предпочтений. Культурное пространство сегодня подвижно, люди активно перемещаются и в социальном, и в виртуальном пространстве. Причем это создает возможность для научной библиотеки формировать и выполнять наиболее актуальные потребительские запросы культурного универсума. Это дифференциация делает ее мобильной, позволяет реализовывать свой культурно-информационный, просветительский потенциал. Дифференцированность библиотечного пространства сегодня является одним из ведущих принципов библиотечной деятельности [5. С. 7].

Особенность XXI в. в его фундаментальной диалектичности и динамичности развития. Современное информационное общество имеет нестабильные основания, поэтому однозначно спрогнозировать будущий облик научной библиотеки представляется труднореализуемой задачей. Некоторые эксперты полагают, что «в современных условиях библиотеки являются участниками быстро развивающегося информационно насыщенного рынка, который предполагает большой спектр интерактивных, комфортных и конкурентоспособных информационных услуг» [10. С. 6].

Однако приведу ряд вызовов, описанных Международной федерацией библиотечных ассоциаций (ИФЛА) в «Докладе ИФЛА о тен-

денциях развития библиотечного дела» для будущего библиотечного дела в глобальной информационной среде [7].

Во-первых, экономика в современном обществе развивается на основе «анализа информации», которая представляет огромную ценность для издателей, распространителей и авторов. Сегодня сбор информации осуществляется как в Интернете, так и в реальной жизни. Библиотеки, предоставляющие пользователям информационные ресурсы, хранят ценные личные данные. Увеличение массива данных поставит перед библиотеками проблему конфиденциальности и защиты персональных данных. Не станет ли библиотека частью новой бизнес-модели, преследующей цель извлечения личных данных пользователей?

Во-вторых, правительства стран всего мира пытаются фильтровать интернет-доступ к информации экстремистского, конфиденциального или «аморального» толка. Так как библиотеки исторически противостояли государственной цензуре, то перед ними возникает проблема сбора и хранения информации.

В-третьих, сохранение в цифровом формате объектов исторического или культурного значения в лавине информационных потоков является еще одним из проблемных полей библиотечной отрасли. Также ИФЛА выделили проблемы ограничения авторских прав на цифровой контент, устаревание форматов и отсутствие технологических мощностей.

В-четвертых, библиотеками стали активно использоваться автоматизированные технологии, а именно сбор данных из Интернета и алгоритмы поиска для идентификации и записи цифрового наследия. Поэтому перед библиотеками возникает проблема достоверности курируемой (автоматизированными системами) информации [Там же].

Научная библиотека сегодня – это не только пространство для образования и развития духовной составляющей, но и площадка для живого общения, обмена культурным опытом, проведения различного рода образовательных встреч, собраний, мероприятий, курсов. Это пространство для коммуникации, поиска единомышленников, любящих мысль и умеющих мыслить.

На смену ей уже пришла технологизированная научная библиотека. Сегодня это синтез традиционной образовательной практики с внедрением современных информационно-коммуникационных тех-

нологий. Возможно, в недалеком будущем это будет принципиально новый тип учреждения, предоставляющий лишь виртуальные информационные услуги.

Как хранилище прежде всего исторической памяти нации, научная библиотека, помещая в свое пространство новые технологии, направляет вектор своего внимания и в будущее нации. Синхронизация прошлого и будущего – то, что определяет развитие научной библиотеки сегодня.

Подводя итоги, стоит отметить, что фундаментальное различие античной институциональной практики «заботы о себе» от современной – это имплицитно введенный в последнюю технологический фактор. Сегодня «забота о себе» неотделима от информационных технологий. Технологизация образовательного процесса позволила студенту стать мобильным, выявить альтернативные пути построения образовательной траектории, а также получить возможность дистанционного образования, которое позволяет оптимально распределять время и т.п. Вышеперечисленное вполне позволяет сделать вывод, что «сращивание» информационных технологий с этой практикой значительно меняет образовательный процесс, повышает результативность обучения.

Литература

1. *Иванов Д.В.* Виртуализация общества. СПб.: Петербургское востоковедение, 2000. 96 с.
2. *Ильин А.Н.* Информационное общество и феномен скользящего консьюмеризма [Электронный ресурс] // Информационное общество. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/5e8c4b1241ad781044257eb4004e6e94> (дата обращения: 08.10.2017).
3. *Информационное общество* // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=88320293> (дата обращения: 14.10.2017).
4. *Королькова Е.А.* Философия: хрестоматия [Электронный ресурс]: в 3 ч. Ч. 1. ГУАП. СПб., 2009. 83 с. URL: http://bookwu.net/book_filosofiya_676/6_2.fuko.-zabota-o-sebe-iskusstvo-sushhestvovaniya (дата обращения: 14.10.2017).
5. *Матлина С.Г.* Библиотечное пространство: в поисках определения. (Социокультурные аспекты) [Электронный ресурс] / С.Г. Матлина // Науч. и техн. б-ки. 2013. № 7. С. 3–20. URL: http://www.gpntb.ru/ntb/ntb/2013/7/ntb_7_1_2013.pdf (дата обращения: 14.10.2017).

6. *Пространство*. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2010–2017 (последняя редакция: 21.10.2017). URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6948> (дата обращения: 15.10.2017).

7. *Скользить по волнам или попасть в водоворот? Навигация в эволюционирующей информационной среде* [Электронный ресурс]. URL: http://trends.ifla.org/files/trends/assets/ifla-trend-report_russian.pdf (дата обращения: 13.10.2017).

8. *Степин В.С., Ионин Л.Г.* Культура. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2010–2017 (последняя редакция: 21.10.2017). URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6859> (дата обращения: 14.10.2017).

9. *Степин В.С.* Перелом в цивилизационном развитии. Точки роста новых ценностей [Электронный ресурс] / Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. Д.И. Дубровского. М.: ООО «Изд-во МБА», 2013. 272 с. (дата обращения: 13.10.2017).

10. *Тарасова С.А.* Методология формирования модели библиотеки будущего // Новая библиотека – библиотека будущего: аналит. отчет по результатам соц. исслед. Новосибирск: Изд-во НГОНБ, 2013. 78 с.

УДК 141.32
ББК 87.52

СТРАХ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Б.В. Май

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Определяются генезис и содержательная сторона страха современных студентов; выявляются специфика раскрытия данного феномена в социокультурном пространстве двадцать первого века и влияние современной реальности на мотивацию учащихся в получении высшего образования. Анализируются некоторые отличительные портретные характеристики современного студента; проводится сопоставление документально закреплённых образовательных стандартов с возможностью реально соответствовать им на практике; предлагается различение страха социального и страха экзистенциального, выясняется особенность проявления и реализации последнего типа в онтологии «пере».

Ключевые слова: студент, учебная деятельность, экзистенциальный страх, социальный страх, антропология, онтология «пере».

Страх как экзистенциал имеет исторические формы своего проявления. Модусы страха в связи с техногенным прогрессом вышли на качественно новый уровень. Находясь в постоянном напряжении и информационной перегруженности, индивид регулярно сталкивается лицом к лицу с феноменом страха.

Важно понимать, что несмотря на то, что страх эволюционировал в соответствии с культурно-историческими тенденциями, некоторые его основополагающие разновидности имеют место и в контексте современного общества. К таким типам можно отнести страх смерти, экономических или политических катаклизмов, страх бедности – в связи с прогрессивным доминированием материальных ценностей над духовными, страх перед неудачей – вследствие популяризации масс-медиа образа успешного человека. Диоген Лаэртский даёт определение страха, которое наиболее точно соответствует пониманию этого явления в нынешних реалиях. «Страх есть ожидание зла. К страху причисляются также ужас, робость, стыд, потря-

сение, испуг, мучение. Ужас есть страх, наводящий оцепенение. Стыд – страх бесчестия. Робость – страх совершить действие. Потрясение – страх от непривычного представления. Испуг – страх, от которого отнимается язык. Мучение – страх перед неясным» [1. С. 280].

Все это относится к категории страхов социальных, однако для того чтобы выйти на уровень философской рефлексии данного феномена, необходимо исследовать страх экзистенциальный. Анализ данной проблемы в философском дискурсе позволит наиболее точно выявить ее генезис, особенности и возможное влияние на индивида и общественное сознание в целом. Можно говорить, что страх – это то, что нельзя объяснить рационально, и имеющее своим основанием нечто такое, что является неизвестным для человека, нечто лежащее за пределом возможности его познания.

Индивид постоянно находится перед выбором, ответственность за который будет нести только он сам, однако важно понимать, что человек постоянно оказывается под влиянием социума. Это давление порождает непрерывное множество социальных страхов, которые не позволяют личности полностью реализовать себя. Человек всегда вынужден задуматься о том, что о его решении подумают другие и насколько перспективным данный выбор окажется в будущем. Но под слоем социальных страхов зреет страх экзистенциальный, который все время присутствует, но теряется под напором общественного мнения. Экзистенциальный страх не реализоваться как личность запрятан глубоко в сознании человека, здесь необходимо понимать именно то, кем человек хотел бы стать на самом деле. Зачастую собственные стремления индивида не вписываются в картину успешного человека, которую рисуют современные тенденции, а потому он под социальным давлением отодвигает свои истинные цели на задний план. Это смешение личных устремлений индивида, которые помимо внутреннего удовлетворения никакого прогрессивного результата в будущем не принесут, и общественных установок, которые далеки от истинных целей человека, приводит к серьезным внутриличностным конфликтам, а зачастую и к полному разочарованию в своей деятельности.

В качестве конкретного примера ситуаций страха, специфики его проявления и обнаружения можно рассмотреть такую социальную группу современного общества, как студенты высших учебных

заведений. Специфика студента состоит в том, что в силу возраста и недостаточного жизненного опыта он находится в процессе личностного формирования, личностной неустойчивости, отсутствия прочного личностного стержня. Современная социальная реальность с её быстрой изменчивостью, «текучестью», развитием индивидуализма не даёт уверенности в будущем, что порождает множество внутренних конфликтов и противоречий. Студент уже в стенах университета ставит под вопрос целесообразность своей деятельности.

Конкретный портрет студента носит исторический характер, тесно связан с социокультурными процессами развития общества, его социальных институтов, образования в том числе. Если иметь в виду особенности образовательной системы в настоящее время, то именно они влияют, в первую очередь, на образ современного студента.

Сравнивая образы классического студента и студента современного, можно увидеть ряд принципиальных различий, которые, как было отмечено выше, возникли не только в результате исторического преобразования социальных тенденций, но и вследствие изменения самой системы образования. Необходимо выяснить, в чем выражена непосредственная разница между данными типами для последующего выявления возможных философских специфик, определяющих взаимосвязь страха и мотивации современного студента в получении высшего образования.

Образование в современных российских университетах значительно отличается от соответствующего более ранним стандартам. Несмотря на сохранение за современным университетом предиката «классический», существует ряд отличий от университета раннего типа, которые влияют на образ студента, его мотивацию в получении высшего образования.

Что же сегодня может влиять на портретные характеристики современного студента?

Во-первых, университет сегодня переживает период, когда новые факторы вошли в его жизнь. Так, надо сказать, что в настоящее время происходит коммерциализация услуг, предоставляемых высшими учебными заведениями. Говоря конкретно о таком типе образовательных учреждений, как университеты, можно отметить, что направления подготовки составляют различные дисциплины, как технические, так и гуманитарные. Однако нельзя оставить без вни-

мания, что за счет необратимого процесса коммерциализации услуги, предоставляемые университетами, теряют свою значимость как классические. Высшее образование перестает быть элитарным и превращается в массовое, становясь необходимым условием для формирования и развития у молодежи навыков и компетенций, широко востребованных на рынке труда. Данную причину можно считать основополагающей в воспитании специфического интереса у молодых людей в получении степени бакалавра или специалиста. В рамках исследования стоит обратиться к философским предпосылкам действий студента, которые зачастую сводятся к психологическим.

Э.О. Леонтьева поднимает в своей статье «Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам?» вопрос, имеющий огромную практическую значимость для студентов, а именно вопрос о соотношении документально закрепленных образовательных стандартов с реальной возможностью соответствовать им. Исследование демонстрирует, что «студенты, ориентированные на “правильную” стратегию, сталкиваются с необходимостью выполнить нереальный объем заданий в ограниченное количество времени» [2]. Это приводит к тому, что учащиеся перманентно находятся в состоянии напряжения, которое непосредственно сопряжено с объемом работ и сроками их сдачи. Помимо этого, идеализированные образовательные стандарты не учитывают личное время студента, в которое может быть реализован досуг, не говоря уже о некоторых потребностях, таких как полноценный сон или правильное питание. Все эти факторы способствуют формированию неуверенности в себе и своих силах, поскольку на уровне подсознания имплицитно присутствует мысль, что подготовка к занятиям была реализована на недостаточно высоком уровне. Таким образом, можно говорить о том, что сам процесс обучения способствует выработке состояния страха у студента.

Во-вторых, причиной студенческих страхов является неадекватность их мотивации в образовании. Как было сказано выше, студенты получают высшее образование, поскольку это служит гарантией в перспективе более-менее успешного трудоустройства и стабильного заработка. В данном случае можно говорить о том, что учащиеся российских высших учебных заведений нацелены «прежде всего на получение формальных знаков – высоких оценок, дипломов, не под-

крепленных знаниями», поскольку этот символический капитал, по мнению студента, является более значимым, чем реальная осведомленность в сфере изучаемых дисциплин [3. С. 8]. Таким образом, это приводит к тому, что студент под страхом получить плохую оценку на экзамене прибегает к так называемым нарушениям правил в форме списывания или использования шпаргалок. Можно говорить, что людьми движет экзистенциальный страх, проявляющий себя как страх перед неудачей в будущем, а не как страх перед необразованностью. К нему приводит осознание ответственности за свой выбор. Таким образом, необходимо отметить, что у человека происходит подмена ценностей при сохранении поставленной цели.

В-третьих, новая онтология современной социальной реальности также воздействует на порождение страха в экзистенциальной структуре и личностной организации студента. Онтологическая специфика общества, в котором живет современный студент, в литературе характеризуется как онтология «пере». Современный исследователь В. Лехциер пишет: «Страх движения от себя и подстерегающий страх возвращения, который отнюдь не меньше, чем страх движения вперед. Страх возвращения инспирирован страхом позора и страхом собственной неполноценности. Страх “перехода” – это страх потери идентичности и страх ее возвращения. Страх самого “пере”» [4]. Казалось бы, это явление стоит рассматривать как положительное, ведь оно выступает непосредственным мотиватором в достижении какой-либо цели. «Экзистенциальный страх можно рассмотреть, как активатор защитного механизма человека, посредством которого происходит развитие человека, то есть расширение его потенциальных возможностей и способностей» [5]. Однако важно отметить, что такие случаи не столь распространены. Страх в большинстве своем блокирует у индивида социально значимые качества, таким образом мешая личности полностью реализовать себя.

Под онтологией «пере» следует понимать переживание как некий переход, который в свою очередь является промежутком между бытием и небытием. Арнольд ван Геннеп выделяет в своем труде «Обряды перехода» три этапа перехода: отделение, промежуток, включение [6. С. 15]. «Собственно “пере” относится только к промежутку, когда ты уже расстался с собой прежним, но еще не обрел себя другого» [4]. Это переживание «имманентно предполагает страх» [Там же].

Говоря о том, что человек находится в модусе онтологического переживания, мы тем самым подразумеваем, что он находится в постоянном страхе перед небытием. «“Пере” означает, что ты одновременно и есть и не есть, тебя всегда уже в определенном смысле нет и всегда в определенном смысле может не быть. Поэтому, строго говоря, быть – значит быть открытым небытию, подверженным небытию, а это требует мужества. Всегда есть риск того, что отсутствие возобладает над присутствием, что канет в небытие то, что уже у тебя есть, или канет в небытие то, что ты есть сам. Поэтому человек переживающий, человек, переходящий через “внутренние Альпы”, пребывает в страхе» [4].

Выбор студента всегда сопряжен с некоторым риском, который способен существовать только в контексте страха. Риск следует понимать как некоторую неуверенность, основанную на недостаточном знании о чем-либо. Однако В. Лехциер подчеркивает, что риск эмпирический нельзя путать с риском онтологическим, поскольку при онтологическом риске человек не может предугадать или с точностью просчитать результат своего выбора. Стохастичность и непостоянство бытия открывают перед индивидом динамичную множественность жизненных путей, которая не может не пугать. Помимо этого, важно понимать, что онтологический риск существует именно в промежуток «пере», когда все последствия и ответственность за совершаемое действие полностью опускаются на плечи индивида. «Рискованность события связана с тем, что оно требует от меня решения, или ответа, на заданную (и открытую) мне моим собственным бытием задачу» [7. С. 83].

Таким образом, можно говорить о том, что в XXI в. человек, который не учится или не учился в вузе, с трудом вписывается в современную парадигму. Под влиянием растущей так называемой тенденции всеобщей грамотности студент как еще формирующаяся личность все время пребывает в состоянии неопределенности, которая вынуждает делать выбор, всегда сопряженный с риском и ответственностью перед будущим. Такой человек, находящийся в онтологическом промежутке «пере», осознает риск своего выбора, а следовательно, как результат этого осознания, начинает испытывать страх.

Литература

1. *Таранов П.С.* Философский биографический словарь, иллюстрированный мыслями. М.: Эксмо, 2004. 896 с.
2. *Леонтьева Э.О.* Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам? // ИА CYBERLENINKA. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.10.2017).
3. *Сивак Е.В.* Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP 10/2006/06. М.: ГУ–ВШЭ.
4. *Лехциер В.Л.* Я не трус, но я боюсь. Онтологика страха как жизни в модусе «пере» // ИА PHIL63. URL: <http://www.phil63.ru/> (дата обращения: 15.10.2017).
5. *Фаизова Г.И.* Страх как важнейшая характеристика человеческого бытия // ИА CYBERLENINKA. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.10.2017).
6. *Геннеп А. ван.* Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.
7. *Щитцова Т.В.* Событие в философии Бахтина. Минск: И.П. Логвинов, 2002. 300 с.

УДК 130.122

ББК 87.52

ИРОНИЯ КАК ИСКУССТВО «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»**И.М. Федорова***Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Представлен взгляд на иронию как искусство «заботы о себе». Доказывается тезис об иронии как философском методе познания (диалог Сократа и Гиппия), который имеет прямое отношение к практике «заботы о себе». «Забота о себе» рассмотрена в рамках древнегреческого понимания на основе анализа диалога Платона «Алквиад I».

Ключевые слова: «забота о себе», ирония, смех, философия, метод майевтики.

Забота о себе – это практика, имеющая место с античных времен, хотя и трансформировавшаяся в наши дни. Она не являет себя воплощением гедонистической идеи, за ней кроется процесс самопознания, стремления к самосовершенствованию, акт причастности к духу, который раскрывается в философии, религии, искусстве – сферах жизнедеятельности человека.

Один из ключевых вопросов в трудах античных философов (Платона, Ксенофонта, Сократа, Цицерона, Сенеки и др.) касается понятия «забота о себе» как формы образования. С одной стороны, современное понятие «забота о себе» не выступает в качестве аналога древнегреческой категории, напрямую указывающей на образовательную практику, практику познания, но, с другой стороны, забота о себе выступает в качестве вневременной категории в силу антропологического характера своего содержания. Обратившись к «заботе о себе» как к образовательной практике, стоит отметить, что любая изучаемая образовательная дисциплина требует от человека определенного уровня рефлексивной деятельности. Последнюю можно рассматривать в двух аспектах: как необходимость на уровне социума (процесс целеполагания, понимания ответственности за совершаемые поступки и т.д.) и как обязанность по отношению к самому себе, к субъекту образования. Рефлексия во втором аспекте есть основа процесса философствования (в широком смысле). В

свою очередь, занятия философией служат не только целям образования, но и выступают условием для достижения счастья. В связи с этим представляется интересной позиция Эпикура. Эпикур утверждал, что счастье не только возможно, но и зависимо от индивида: оно может быть достигнуто им самостоятельно, независимо от происходящего во внешнем мире; это чувство, требующее к себе особого внимания, работы, усилий, но прежде всего – философствования – практики «заботы о себе». Поскольку счастье и «забота о себе» – категории антропологического характера, то и рефлексию, на которой основан философский дискурс, необходимо обозначить как экзистенциальную категорию. Рефлексия – процесс критического анализа разума не только над происходящим во внешнем мире, но и над самим собой. Несоответствие мыслимого, должного и происходящего в действительности порождает иронию – критический взгляд на жизнь, т.е. философию.

Позицию Эпикура относительно счастья и рефлексии – способа его достижения – можно рассматривать как одно из направлений в концепции «заботы о себе». Иное направление представлено софистами и Сократом. Рефлексия предстает в качестве способа познания души, поиска истины. У Сократа данная позиция выражена в утверждении: «Я знаю, что ничего не знаю. Остальные не знают и этого». Но как философ приходит к этому противоречию: Сократ ничего не знает, но вместе с тем он что-то знает, а именно то, что ничего не знает? Нет, философ не вводит нас в заблуждение и не пытается обмануть своего слушателя. Ответ кроется в выбранном им методе познания себя и Другого. Сократ – ироник. В данном случае иронию следует понимать не в обыденном значении этого слова, но как философскую иронию или иронию над Разумом – «всемогущим» инструментом познания единой, абсолютной, неизменной истины. Поскольку ирония у Сократа – это способ, каким философ движется к истине, знанию, а забота о себе заключается в познании души, то иронию можно рассматривать как искусство «заботы о себе». Для раскрытия данного тезиса необходимо обратиться к диалогам Платона. Для понимания практики «заботы о себе» рассмотрим диалог «Алкивиад I».

Диалог начинается с признания Сократа в его равнодушном отношении к духовному развитию Алкивиада, молодого человека, стремящегося получить политическую власть, но не владеющему

знанием о сущности вещей и методами их познания. Юный политик намерен выступить с трибуны перед афинским народом с речами о мире, полезности, справедливости, мужестве. Сократ пытается убедить Алкивиада в его невежестве, незнании данных понятий: «Ты сожительствоуешь с невежеством, мой милейший, причем с самым крайним... Но ты в этом не одинок; то же самое происходит со многими, берущимися за дела нашего государства» [1. С. 196]. Философ замечает, что Алкивиад должен знать о государственных делах только лучшее, а лучшее есть справедливое. Сократ спрашивает у Алкивиада, каким путем он познал справедливость и несправедливость. Так как знание – это открытие для себя нового, то философ интересуется: «А когда же ты считал, что этого не знаешь?» [Там же. С. 184]. Алкивиад не может вспомнить этого времени, поэтому признается: «Я неверно тебе ответил, когда сказал, что знаю это благодаря собственному открытию» и ссылается на знание «от многих», т.е. от «несерьезных учителей» [Там же]. Но чему могут научить «многие»? Они научают только имени вещи, но не ее сущности, не искусству владения предметом. Незнающие спорят ради победы в споре, но не с целью познания, движения к истине. Признавшись в несостоятельности прежних объяснений «справедливости», Алкивиад выбирает иной путь объяснения данного понятия – через отрицание: справедливое не есть полезное. Но в ходе диалога собеседники приходят к тому, что юноша ничего, в сущности, не знает о пользе. Таков результат рассуждения и о других важных понятиях, знание которых необходимо для управления полисом. Для открытия истины необходимо понимание факта незнания. На этом этапе большое значение имеет философско-критическая функция иронии. С ее помощью есть возможность показать собеседнику, довольствующемуся мнением, отсутствие у последнего истинного знания о вещах. Сократ использует иронию не только в отношении (единой) истины, но и по отношению к собеседнику в диалоге с множественными вопросами.

Для получения знания о сущности предмета следует обратиться к собственной душе. Этот призыв философа отсылает нас к понятию «забота о себе», которое в диалоге представлено следующим образом. Сократ интересуется у Алкивиада: «Однако что ты собираешься делать с самим собою? Остаться таким, каков ты есть, или проявить о себе некоторую заботу?» [Там же. С. 197]. На вопросы Алкивиада

о том, каким образом нужно проявлять заботу о себе и на что она должна быть направлена, философ отвечает, что забота о себе предполагает заботу о своей душе, а не о теле или материальных благах. Душа – это человек; это сущность, использующая тело. Основной способ заботы о своей душе есть самопознание – искусство подобно искусству кормчего, повелевающее теми, кто участвует в морских путешествиях, или искусству ремесленника, деятельность которого направлена на заботу об изделиях. Сократ не раскрывает путь самопознания, лишь сводит его к мудрости и способности человека к движению к истине (или ее открытию?), т.е. добродетели – необходимому условию для управления государством (добродетель являет себя как практика заботы о Другом). То есть поступает по отношению к своему оппоненту иронично: не оправдывает ожидания собеседника и не раскрывает интересующий вопрос, давая ему тем самым возможность самостоятельно ответить на вопросы гносеологического характера.

Раскрыв содержание практики «заботы о себе», обратим внимание на один из методов ее реализации – иронию Сократа. Ирония – это позиция, выражающаяся в смеховом отношении к классической философии. Сократ открыл Рацио, но в то же время иронично, с подозрением относился к Логосу, источником которого является Разум. Его изобретением стал (известный как «метод Сократа») способ исследования философских, моральных и политических проблем путем ведения диалога. Как правило, его оппонентом был самоуверенный, «всезнающий» гражданин, который вследствие вопросов Сократа запутывался в сути проблемы и оставался наедине со своей самоуверенностью. Древнегреческий философ добродушно посмеивался над собеседником. Он придерживался следующего принципа: очевидное еще не становится понятным, несмотря на общеизвестность. Речь идет о подозрении предмета рассуждения в его двойственности: на самом ли деле то, что мы видим, является самим собой или это нечто иное, отличное от своей данности? Поставленный таким образом вопрос свидетельствует об иронии самой жизни, действительности. Неочевидность, сомнение... это ли не признаки ироничного отношения жизни?! Ответом на ранее поставленный вопрос о феномене предметов рассуждений служат диалоги философа с софистами, политиками, поэтами, ремесленниками. Какой метод для получения истинного знания выбирает Сократ? Этот метод ведения

философских бесед был назван сократовой иронией. Последняя представляла собой скрытую иронию над самоуверенностью тех, кто мнил себя мудрецом; это форма самоиронии, построенная таким образом, что объект, к которому она обращена, самостоятельно приходит с помощью логических выводов к скрытому смыслу иронического высказывания, следуя посылкам «не знающего истины», т.е. Сократа. Ирония Сократа была направлена против серьезности, против преклонения перед софистами – представителями античной философии, представления о существовании единой истины. Собеседники Сократа (софисты) обладали мнением, т.е. настаивали не на умозрительной истине, а на эмпирических фактах повседневного опыта, в то время как Сократу необходимо было приобрести знание – результат умозрения рационального (или услышать то, что он уже знает?). Поиск истины носит динамический характер: ведется аналитическим способом, методом перебора, отрицания («это не истина, и это – тоже не истина»), который и служит доказательством иронии философа, цель которого – остаться в поле множества истин.

Таким образом, можно сказать, что ирония Сократа – философский метод познания, который имеет прямое отношение к практике «заботы о себе». Цель философа заключается не только в том, чтобы разоблачить, но и в том, чтобы помочь человеку осознать свое незнание, стать свободным, открытым для истины, для приведения в движение своих духовных сил. Диалог, построенный на ироничном отношении Сократа, был направлен и на изменение, совершенствование жизни собеседника.

Смех Сократа как ироничное отношение к познавательной деятельности Разума порождает сомнение в истинности суждения самоуверенного, так как то, что самоуверенность выдавала за знание, на деле оказывается мнением. Если оппонент Сократа продолжает настаивать на своей точке зрения (мнении), то результатом диалога будет неприятная для собеседника ситуация. В качестве примера сократовой иронии как искусства «заботы о себе» обратимся к диалогу Платона «Гиппий больший».

В диалоге представлена встреча Сократа и софиста Гиппия. Сократ восхищается Гиппием, что придает софисту чувство уверенности в себе и своих знаниях. Диалог посвящен проблеме определения сущности прекрасного. Гиппий делает попытку ответить на данный вопрос, обращаясь к своему опыту, т.е. берет за основу конкретные

примеры: «Прекрасное – это прекрасная девушка». Решение проблемы через перечисление прекрасных вещей Сократа не удовлетворяет, поскольку философа интересует не то, что явлено прекрасным, но сущность прекрасного, т.е. прекрасное само по себе. Гиппий не понимает причину позиции Сократа, поэтому продолжает приводить примеры воплощения прекрасного. Но в конце концов софист произносит: «Если я это обдумаю, то уверен, что найду», т.е., обратившись к Разуму, совершит рефлексии над своим незнанием и найдет истину не эмпирического, а сущностного характера. Можно ли отнести подобный ответ к последствиям сократовой иронии? Да. Философ имплицитно не соглашается с Гиппием, но не говорит ему, что он неправ. Данная ситуация раскрывает понятие «ирония» как искусство заботы о Другом: истина не должна транслироваться, ее необходимо открывать самостоятельно. Сократ настаивает на невозможности открыть единую истину. Ироничный смех в данном случае – скрытый прием, который позволяет разоблачить мнимое всезнайство собеседника Сократа, сделать первый шаг на пути «заботы о себе». Такая игра дает возможность обоим собеседникам остаться в преимуществе: с одной стороны, такая позиция в данном примере помогает наставлять «всезнающего» на путь истины с точки зрения Логоса как умозрительной субстанции, с другой стороны, объект – жертва победителя, у которой отнимают предмет гордости.

Таким образом, диалоги Сократа с софистами были направлены на установление истины. Сократ иронизирует, смеется, что похоже на игру с истиной, поэтому сама истина становится динамичной, множественной. Поэтому можно сказать, что Сократ, для которого характерна позиция смеха над истиной, над собеседником, обнаруживающим последнюю только в эмпирическом свете, утверждает иронию как способ познания, искусство «заботы о себе».

Сократ призывает к тому, чтобы человек проявлял «заботу о себе», прежде чем посвятит себя заботе о других. Человек – это его душа: душа есть подлинный субъект, вместе с тем и объект, человеческого познания, заботы, а тело – инструмент для воплощения духовного начала. Таким образом, «забота о себе», как она раскрыта в диалоге «Алкивиад I», тождественна «заботе о душе». Цель философии – познание истины, сущности вещей, в отношении души – самопознание. Знание своей души – не средство, а цель практики «заботы о себе». Самопознание предстаёт не только как поиск истины,

но и сопровождается движением от менее совершенного состояния к более совершенному. В ходе этого процесса душа обретает знание и власть над собой.

Литература

1. *Алкивиад I* // Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986.
2. *Гиппий Большой* // Платон. Соч.: в 3 т. М., 1972. Т. 1.
3. *Пигров К.С.* К аналитике технологий заботы о себе: любовь, ирония и личный дневник // Вестник СПбГУ. Сер. 6. 2013. Вып. 4. С. 3–11.
4. *Федорова И.М.* Философия о функциональном назначении смеха в культуре: выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки «Философия». Томск, 2017.

УДК 130.2
ББК 87.52

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КЛАССИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ЗАБОТЫ О СЕБЕ

В.А. Сергеев

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Статья посвящена изучению феномена музыки, пониманию его в античности и в контексте специфики современного социального и культурного развития. Особый акцент ставится на то, какую роль музыка играет в процессе воспитания как «заботы о себе». В результате было установлено, что эту задачу можно решать в контексте более широкого проблемного поля – вопроса о соотношении всеобщего и единичного. В этом аспекте роль музыки в воспитании становится значимой именно через приобщение конкретного человека к всеобщим, универсальным смыслам, отраженным в музыкальном произведении.

Ключевые слова: музыка, всеобщее, индивидуальное, гармония сфер, дискурсивный и презентативный символизм.

Современное общество характеризуется непрерывными изменениями, которые предоставляют бесконечное множество возможных вариантов развития человечества. Однако можно сделать предположение, что в таком изменчивом мире среди разнообразных видов искусств музыка будет оставаться неизменно актуальной. Она выделяется из всего культурного комплекса своим особым характером ее восприятия и влияния на человека, на его физическое и психическое развитие. Данное обстоятельство и является одной из главных причин внимания философов к этому феномену. Еще в античности мыслители отметили роль музыкального искусства в воспитании человека. Эта проблема не утратила своей актуальности и остается предметом изучения в современном научном дискурсе. Контекст заботы о себе всегда был и сегодня остаётся релевантным для исследования специфики музыки и музыкального воспитания. Философская традиция отличается своим богатством и в то же время разнородностью трудов, в которых музыка выступает как средство воспитания.

По причине разнообразия взглядов в контексте данной статьи есть смысл коснуться лишь отдельных аспектов значимости музыки как практики «заботы о себе».

На протяжении всей истории человечества феномен музыки описывается как нечто всеобщее, имеющее связь с бытием и выражающее его основы, но в этом аспекте возникает противоречие, потому что музыка является также индивидуальным выражением мира отдельного человека, т.е. продуктом деятельности конкретного автора, творца. Проблемой противостояния всеобщего и индивидуального в музыке занимались во все времена, но до сих пор решение этого вопроса не было найдено. Однако именно это противостояние позволяет высветить основные аспекты понимания музыки как формы воспитания. Впервые к этой проблеме обратились еще в Античности.

При изучении музыкальной теории и эстетики Античности можно столкнуться с рядом трудностей, одной из которых является многозначность и сложность употребления понятия «музыка» в контексте греческого мышления и языка. Смысл, который мы вкладываем в это понятие в настоящее время, значительно отличается от того, который подразумевали философы античной Греции. Как пишет В.П. Шестаков, советский и российский философ, в работе «От этоса к аффекту», «под словом “музыка” древние греки понимали “музыкальное искусство”, “искусство муз”, то есть всякое занятие, находившееся под покровительством муз. К тому же греческий термин «музыка» означал не только собственно музыку, но и теорию музыки» [1. С. 11]. Можно обратиться к конкретным учениям трех, на наш взгляд, основных представителей античной философии, занимавшихся феноменом музыки, – Пифагору, Платону и Аристотелю.

Пифагор, как правило, описывает феномен музыки с естественнонаучной точки зрения. Примером может являться математическое описание принципов установления гармонии в душе человека. Такая пифагорейская установка, а также его серьезное занятие астрономией оказали влияние на его изучение музыки и на понимание её как одного из основных компонентов воспитания. Так, в области музыкальной акустики пифагорейцы сделали открытие, которое иллюстрировало связь между звучанием струны и числовым отношением, что в будущем служило основой для описания движения планет в Солнечной системе. Изучение проблемы в контексте числовой зави-

симости относится к описанию музыки в учении о гармонии сфер. Согласно этому учению вся вселенная представляет собой гармоническое музыкально звучащее целое. В результате движения космических тел появляется музыка. Но из этого следует вопрос, почему же мы не слышим ее? Ответом на данный вопрос является утверждение, что поскольку мы слышим эту музыку еще с рождения, то на протяжении всей жизни привыкаем к этим звукам, оттого и не замечаем их (см.: [2, 3]).

Основываясь на учении Пифагора о медицинском и нравственном значении музыки, музыкальном катарсисе, свой вклад в осмысление феномена музыки внёс Ямвлих. Музыкальным врачеванием он называет использование специальных мелодий с целью восстановления здоровья, душевной гармонии. Также у Ямвлиха присутствует мифическая история, в которой говорится, что Пифагор с помощью музыки смог успокоить разбушевавшегося юношу (сменив фригийский лад на размеренный дорийский). Подводя итог учению Пифагора и его последователей, отметим, что главенствующая роль в области музыки принадлежала теоретикам музыки. Тем не менее, как видно из сочинения Ямвлиха, практическое применение музыкальных звуков имело немалое значение в пифагорейском учении. Таким образом, пифагорейство признавало как всеобщий характер музыки, так и индивидуальный.

Еще одним из наиболее выдающихся философов античности, затронувшим тему музыки, является Платон. Проблемы музыкальной теории Платон касается в таких диалогах, как «Государство», «Пир», «Федон», «Законы», «Тимей». Его учение о музыке является разно-сторонним, в нем присутствуют аспекты, связанные с космической гармонией, с теорией музыкального воспитания, музыкальным это-сом.

В философии Платона одной из главных является тема космического значения музыки. Учение о гармонии сфер излагается в диалоге «Тимей». Вслед за пифагорейцами диалог Платона поднимает вопрос о взаимном соответствии музыкальной и космической гармоний. Платон развивает теорию о небесном гептахорде (семи-струнная лира), по которой отношение между семью планетами соответствует отношениям, лежащим в основе музыкальных интервалов. В работе «Федон» Платон опирается на учение Пифагора о числовой природе гармонии музыки, однако у него природа гармонии

не является физической. Музыкальная гармония идеалистична, представляет собой смешение физических элементов, она божественна и бессмертна, т.е. не умирает вместе со смертью этих элементов.

Далее Платон развивает теорию музыки, выходя за пределы пифагорейских идей. Он понимал, что музыкальное искусство основывается не только на количественном соотношении, оно намного шире числового исчисления. В изучении музыки стоит опираться также и на опыт, непосредственное чувство. В таком случае судить о музыке может только человек, хорошо знающий музыкальную теорию, имеющий эстетическую базу знаний. Совершенным музыкальным произведением у Платона было не то, что доставляет удовольствие (хотя, конечно, он не исключал гедонического аспекта), а именно правильно построенное творение. Таким образом, он стремился показать в музыке не просто развлекательный компонент, а важное и серьезное дело, с чем тесно связана его теория музыкального воспитания. Система платоновского государственного воспитания базировалась на музыке и гимнастике. Синтез этих понятий служит для гармонического и всестороннего воспитания. Если гимнастика развивает физическую составляющую человека, то за музыкой стоит задача воспитания внутреннего мира.

Как и Пифагор, занимаясь учением о мировой гармонии, Платон говорил о примате всеобщего над индивидуальным в музыке, показывая, что музыка дана нам природой, человек может только выступать в роли воспроизводителя, но не творца как такового.

И последней фигурой античного времени, чей вклад в осмысление музыки невозможно переоценить, был Аристотель. В истории музыкальной эстетики является важным тот факт, что Аристотель выступил с критикой пифагорейского учения. Он возражал против «числовой» основы гармонии, объясняя свою точку зрения тем, что пифагорейцы, занимаясь математическими науками, первыми выдвинули их вперед и вследствие того, что воспитывались на этом, стали считать число началом всех вещей. В противоположность формальной и числовой гармонии Аристотель развивает содержательное понятие гармонии. В своем трактате «Физика», утверждая, что нет никакого различия в сути понятий «гармонии» и «порядка», он говорит о фактической их близости. У пифагорейцев музыкальный катарсис представлялся недифференцированным и вместе с тем

радикально отличающимся от более позднего учения о нравственном катарсисе. Музыка для представителей пифагорейства стояла практически в одном ряду с медициной и имела лишь практический, физиологический характер, нежели этический или эстетический.

Проблемой искусства и музыкальной эстетики Аристотель занимается в своем трактате «Поэтика». Он является первым, кто дал развернутую систематизированную характеристику поэтики. В данной работе искусствам приписывается предикат подражательности. Если говорить об идее подражания у Аристотеля, то, во-первых, надо сказать, что, поскольку подражание свойственно человеку по природе, то это и является его отличительной чертой от остальных живых существ; во-вторых, именно с помощью подражания человек приобретает первые знания; в-третьих, так как подражание доставляет человеку удовольствие, оно по своей природе носит эстетический характер.

Высшими искусствами Аристотель называл поэзию и музыку. Музыка имеет своим особым достоинством способность непосредственно выражать этические качества. Через ритм и мелодию музыка передает энергию и движение, считает Аристотель и отмечает: «Движения эти – деятельны, а действия суть знаки этических свойств» [4. С. 634].

В сравнении с Платоном учение о музыке Аристотеля является эмпирическим, так как в большей степени подчинено практическим задачам (вопросы музыкального воспитания, освещенные в восьмой книге «Политики»). Обучение музыке должно сочетать в себе эстетические, нравственные и интеллектуальные цели, но оно не должно ограничивать себя только слушанием, предполагается также практическое знакомство с музыкальным искусством (владение каким-либо музыкальным инструментом). В эстетике Аристотеля вместе с учением о мимезисе имеет большое значение учение о катарсисе (очищении через проецирование ситуаций, происходящих с героями на себя, и сопереживание им). Главным фактором, приводящим к сопереживанию, являются аффекты (эмоциональные состояния; настроения как внешне, так и внутренне выраженные).

Учение Аристотеля о природе любого искусства как о мимезисе говорит в пользу главенствующей роли всеобщего, потому что человек, подражая природе, создает произведения. И именно подражательная способность доставляет человеку удовольствие, так как она

является источником познания. Таким образом, в античности роль музыканта снижается, он выступает носителем музыки, приобщившимся и прочувствовавшим ее, но не способным внести индивидуальное. Именно в этом состоит причина того, почему в античности личность музыканта-исполнителя ценилась не в такой степени, как личность музыканта-теоретика, занимавшегося изучением мировой гармонии. Однако именно в этом примате всеобщего нам видится специфика понимания музыки как практики заботы о себе в античности, так как именно за счет своего отношения к всеобщему она позволяет приобщиться человеку к космическому порядку, что в конечном итоге и является целью воспитания.

Проблема роли музыки в воспитании является значимой и в современной философии, поэтому и сегодня она служит «заботе о себе». Однако ее раскрытие происходит уже в другом аспекте. В качестве примера современной концепции понимания музыки можно привести систему взглядов на музыкальную эстетику американского философа Сьюзен Лангер, которые она раскрывает в своей работе «Философия в новом ключе». Данный труд назван подобным образом не случайно, под «ключом» она подразумевает музыкальный ключ, который придает определенное звучание музыкальному произведению. Идея «нового ключа» является идеей о характере познания как о символической деятельности, т.е. человек – это символическое существо, существо, производящее символы. Лангер не является основательницей идеи о «новом ключе», она заимствует данное понятие из неокантианства, в частности из философии Эрнста Кассирера. Однако ее заслуга заключается в развитии этого понятия и в последовательном применении в области культуры и познания.

Свою систему Лангер разворачивает на утверждении, что человеческая жизнь наполнена различными символами, которые предоставляют возможность разуму освободиться от практической деятельности. Человек с помощью разума производит преобразование чувственных явлений в символы, т.е. сущностью человека является деятельность по синтезированию символов. Существует два вида символизма: дискурсивный и недискурсивный, иначе – презентативный. Первый вид характеризуется тем, что связан с языком, со словом, предполагает линейность, также обладает своим синтаксисом и словарем, способен выстраивать знание, идеи в цепочки, отдельные ряды. Второй вид, наоборот, не нуждается в технике дис-

курсивного анализа, так как не имеет никакой связи с языком, а связан с чувственными, визуальными формами, сочетание символов происходит не последовательно, как в дискурсивном символизме, а одновременно, т.е. по принципу часть – целое.

Значительное место в эстетической концепции Лангер отводит музыке, она является наиболее наглядным видом презентативного символизма, выражает общую структуру развития чувств человека, иными словами, музыка представляет собой тональную аналогию эмоциональной жизни человека. Отличительной чертой музыкального искусства является возможность выражения чистой формы как собственной сущности. Именно в данном виде искусства восприятие художественного значения становится наиболее доступным по сравнению с другими видами искусства, так как выражение значения осуществляется посредством звука.

Стоит заметить, что Лангер не отождествляет функции речи и музыки, что происходит в интонационной теории происхождения музыки. «Речь и музыка обладают существенно различными функциями, несмотря на их часто отмечаемое объединение в песне. Их первоначальное отношение друг с другом лежит намного глубже, чем любой такой союз, и его можно рассматривать только тогда, когда становится понятной их относительная природа» [5. С. 92].

Идея этоса в музыкальной теории Платона о построении идеального государства также подвергается критике со стороны американского философа. По ее мнению, музыка в действительности может способствовать сосредоточенности или возбужденности, влиять на частоту пульса и дыхания, но в данном случае больше проявляется роль звука, нежели самой музыки. «Соматическое влияние музыки является временным, а ее моральными последствиями или духовными подъемами, по-видимому, следует пренебречь» [Там же. С. 190].

Теория аффектов, по мнению Лангер, тоже не является самостоятельной. По причине того, что если сущность музыки заключается в самовыражении, является эмоциональным катарсисом, то мы приходим к противоречию, а именно, наличие художественной формы не требуется при истинном выражении эмоций. Например, для передачи боли более подходящим является стон. Мы можем использовать музыку с целью освободиться от собственных переживаний, но не в этом заключается ее главная функция.

На основании критики предыдущего комплекса теорий Лангер выстраивает свою концепцию, в которой определяет музыку как презентативный символ. Она утверждает, что музыка с языком не имеет ничего общего, так как не существует синтаксических правил, по которым она строилась бы. Передача эмоциональных переживаний осуществляется через глобальные формы, перевод данных форм или содержания осуществить в музыке и в искусстве в целом невозможно. В своей теории Лангер выделяет идею о «значимой форме», т.е. значимость описывается как потенция чувствовать и понимать музыку. Музыкальные значения осознаются легче, нежели в других искусствах, из-за их ограниченности определенными моделями.

В философии Сьюзен Лангер музыка наделяется особым статусом, который выделяет ее из ряда остальных искусств. Она приписывает ей особую способность создания скрытой символики, которая является выражением презентативного символа, осуществляет логическое выражение чувств и передачу через глобальные формы эмоциональных переживаний. Также музыка описывается как вид искусства, в котором наличествует собственный универсальный ритм, регулирующий жизнь природы и развитие человека, что также позволяет нам говорить о примате всеобщего в понимании музыки и в этой концепции.

Подводя итог данной статье, мы можем говорить о том, что она являлась попыткой показать роль музыки в контексте воспитания как формы заботы о себе на примере работ античных философов, таких как Пифагор, Платон и Аристотель, и творчества современного философа Сьюзен Лангер. В результате было установлено, что эту задачу можно решать в контексте более широкого проблемного поля – вопроса о соотношении всеобщего и единичного. В этом аспекте роль музыки в воспитании становится значимой именно через приобщение конкретного человека к всеобщим, универсальным смыслам, отраженным в музыкальном произведении. Однако подобный вывод не является окончательным. Рождая новые вопросы о природе универсальных шифров, заложенных в музыке, он послужит предметом дальнейшего изучения.

Литература

1. Шестаков В.П. От этоса к аффекту / В.П. Шестаков. М.: Музыка, 1975. 351 с.
2. Лосев А.Ф. История античной эстетики: Аристотель и поздняя классика / А.Ф. Лосев. М.: Искусство, 1975. Т. IV. 672 с.
3. Татаркевич В. Античная эстетика / В. Татаркевич. М.: Искусство, 1977. 327 с.
4. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. Минск: Литература, 1998. 392 с.
5. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер. М.: Республика, 2000. 287 с.

УДК 141.132

ББК 87.52

ВОСПИТАНИЕ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ КАК ПРАКТИКИ ЗАБОТЫ О СЕБЕ У И. КАНТА

А.С. Цидзенеvский

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск*

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы самоопределения человека в стремительно меняющемся мире через концепты «заботы о себе» и кантовского Просвещения. В результате исследования было доказано, что в переходе к состоянию Просвещения есть указание на присутствие некоторого образовательного момента, поскольку добродетели в некотором смысле воспитываются, но воспитываются они самим субъектом посредством его самоопределения, поскольку наставник тут в явной форме, т.е. как некое лицо, занимающееся воспитанием, отсутствует. И само Просвещение, таким образом, может пониматься как элемент «заботы о себе».

Ключевые слова: просвещение, забота о себе, Кант, самоопределение, добродетели.

Начиная данное исследование, стоит сразу уточнить, что под «заботой о себе» понимаются совокупности различных практик, осуществляемых отдельным человеком с целью «вращения в себе добродетелей» и воспитания собственной самости. Подобным образом понималась «забота о себе» в античности, например у Платона (диалог «Алкивиад I») и стоиков [3]. Однако сегодня, обращаясь к другим философским «эпохам», парадигмам и отдельным философам, мы преследуем цель найти в их многообразии те мотивы или элементы, которые позволили бы проследить «историю» развития этого самого человека, который обращается к данной древней практике.

Пожалуй, наиболее известным мыслителем, фактически возродившим интерес к описываемой проблематике, был Мишель Фуко, который в своих работах «История сексуальности» и «Герменевтика субъекта» как раз и говорит о заботе о себе как о самоопределении субъекта, о том, что в существующем «вне его» мире может послужить основанием для его субъективности [1]. Таким образом, Фуко, перенося основные мотивы античной версии данной практики через все развитие концепта субъективности в культуре, переосмысливает

её в реалиях современности не как образовательную практику, а скорее как особый стиль жизни, «философский стиль жизни», если говорить точнее. Как мыслитель Мишель Фуко служит примером того, каким значительным и эффективным может оказаться обращение к концептам классиков и их переосмысление при исследовании важнейших проблем современности. В рамках данной работы такой выстывает прежде всего самоопределение человека в стремительно меняющемся мире.

Вряд ли возможно охватить и исследовать высказанное ранее «многообразие» философских учений, но вполне осуществимо обращение к конкретному проблемному полю отдельного мыслителя. Поэтому данная статья будет посвящена анализу лишь одного произведения, а именно «Ответ на вопрос: “Что такое Просвещение?”» Иммануила Канта, рассмотренного в русле концепта «заботы о себе». Нами выбран именно кантовский текст для изучения, так как, на наш взгляд, Кант задал вектор для современной философской мысли, осуществив свой коперниканский переворот, однако его педагогические идеи, являющиеся следствием данного переворота, во многом остались на периферии внимания современных исследователей.

Следует заметить, что в качестве ответа на вопрос, поставленный в названии собственной статьи-эссе, Кантом дается весьма образное и размытое определение Просвещения. Кант указывает на то, что «Просвещение – это выход человека из состояния своего “несовершеннолетия”, в котором он находится по собственной вине» [2]. Таким образом, мы можем выделить три таких важных элемента приведенной дефиниции, как «человек», «несовершеннолетие» и «...по собственной вине». Разберем подробнее упомянутые элементы.

На наш взгляд, рассмотрение следует начать с понятия «несовершеннолетие», так как именно этого понятия касается первое пояснение, приведенное Кантом в своей статье. «Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [Там же]. Здесь, как и в «главном» определении, также присутствует «ключевое» понятие, или, вернее сказать, «способность» рассудка. К прояснению сути этой способности Кант обращается в своем фундаментальном труде «Критика чистого разума» (далее – «Критика...») наряду с другими познавательными способностями. Итак, в «Критике...» «рассудок» – это актив-

ная познавательная способность нашего разума, которая характеризуется как «способность давать суждения» [3], что в свою очередь значит «способность подводить многообразие чувственного созерцания под общие категории» [Там же]. Таким образом, определяя «несовершеннолетие» посредством понятия «рассудок», Кант, вероятно, хочет сказать, что человек лишь тогда в полной мере и с наибольшей достоверностью познает окружающее пространство (имеется в виду «все, что нас окружает») и тем самым реализует себя как существо познающее, когда в этой его познающей деятельности не присутствует нечто другим навязанное, принудительное. И тут, вероятно, стоит пойти дальше, сказав, что вообще познание как таковое оказывается возможным, если познающему субъекту, как уже было сказано, ничто не навязывается.

Далее мы переходим к следующему и вместе с тем наиболее важному элементу в определении кантовского Просвещения, а именно к понятию человека. Ведь именно человеку Кантом приписывается состояние «несовершеннолетия–совершеннолетия», но каков этот кантовский человек? И применимы ли вообще приведенные характеристики к этому человеку? Стоит сказать, что каждый человек, по Канту, постольку является таковым, поскольку обладает разумом и, как следствие, является рациональным субъектом. То есть у всех людей познавательные способности одинаковы, как и идентична структура, обуславливающая познание, поэтому отдельному человеку, «исходя из его природы», и не требуется чье-либо руководство имеющего в точности такую же природу. Видимо, это будет лишь только мешать раскрытию человека в своей сути как существа свободного.

Но не будет ли таким образом свобода пониматься в вульгарном ключе – как «вседозволенность»? Очевидно, что Кант не имел в виду такое понимание свободы, и на это указывают приведенные им весьма любопытные примеры с солдатом, священником и служащим в Министерстве финансов. Выступая в качестве субъектов, которым необходимо выполнять собственные функции точно, беспрекословно, исключая всякий момент рефлексии, препятствующей им в этом, они осуществляют то, что Кант называет «частным применением разума». Соответственно общее или публичное применение в противоположность частному – это как раз-таки дозволенность размышлять и высказывать свое мнение перед публикой, состоящей из та-

ких же свободомыслящих и свободно рассуждающих субъектов. То есть, если вернуться к определению «Просвещения» как «выхода из состояния несовершеннолетия», «выход» здесь не значит «отказ от чего-либо». Человек, вставший на путь Просвещения, выходя из вышеуказанного состояния «несовершеннолетия», выражаясь образно, всегда оставляет его некоторым образом «за плечами». То есть такой человек всегда вынужден оборачиваться назад.

Также стоит обратить внимание на то, что вышеприведенное разделение на частное и публичное применения разума отсылает нас к еще одной фундаментальной характеристике человека, а именно к двойственности его природы. С одной стороны, человек выступает как Я-эмпирическое, с другой – как Я-трансцендентальное, в первом случае – как существо, подчиненное необходимости, во втором – как существо свободное. Этой трактовке человеческой природы также соответствует взгляд Канта на то, как должны выглядеть отношения между «властью и народом», сведенные им к принципу «рассуждайте сколько угодно и чем угодно, но только повинуйтесь» и представленные им в его обращении к Фридриху II [2]. По Канту, общество Просвещения и должно выглядеть как совмещение этих двух ипостасей бытия индивида – подчинения закону и свободе в суждениях.

Стоит также отметить, что из всего рассуждения Канта на тему свободы следует любопытный парадокс такого рода, что субъект обязан быть свободным, т.е. он именно обязан пользоваться собственным рассудком самостоятельно. Возникает вопрос, почему человек должен находиться внутри модуса свободы? Ответ, по всей видимости, уже был дан выше, а именно, что такова природа человека как рационального субъекта. То есть все люди обладают одинаковым познавательным инструментарием, поэтому единственным, выражаясь образно, «благоприятным полем» для существования таких рациональных субъектов будет являться модус свободы.

Итак, мы уже можем утверждать, что Кант, отвечая на поставленный им самим вопрос, некоторым образом обозначил то, что от природы дает человеку возможность перейти в состояние «совершеннолетия» и какие «внешние условия» необходимы для реализации данного перехода. Но остается еще один любопытный момент в дефиниции Канта, а именно понятие «собственной вины». Кант указывает на то, что так называемый «несовершеннолетний» по собст-

венной вине остается в этом состоянии и из-за свойственной ему «лености и трусости» не способен перейти в состояние совершеннолетия. Таким образом, противоположные качества, а именно «храбрость» (или «мужество») и трудолюбие, являются необходимыми для субъекта, вставшего на путь Просвещения.

Леность и трудолюбие, с точки зрения Канта, относятся к познавательной активности субъекта, и вместо «трудолюбия», вероятно, стоит употреблять «любопытность» как наиболее подходящий термин для данного вида активности. Этот вид активности выражает, очевидно, такое отношение к окружающему, где субъект в силу своей природы обязан быть открытым и рассудительным к предлагаемым ему истинам, где он сам также может находить к ним путь. Леность же предполагает обратное, что есть истины уже заданные и не требующие участия субъекта в их открытии, что некоторые из них могут быть приняты независимо от участия самого человека.

Такие качества, как трусость и храбрость, Кант, видимо, связывает с деятельностью субъекта в политико-этическом модусе, и указывают они соответственно на участие человека в жизни общества и влиянии на него субъекта. Это значит, что храбрость индивида понимается как активность индивида внутри свободного общества, выражающаяся посредством его свободных публичных рассуждений, основанных на собственных интересах и измышлениях. И ошибкой было бы считать, таким образом, что индивид в политико-этическом аспекте выступает как эгоист, понимая под этим негативно окрашенную характеристику человека, преследующего свои и только свои интересы, где остальные индивиды выступают как средство на пути к личным целям. Такое отношение, по Канту, невозможно внутри общества, состоящего из рациональных индивидов, поскольку именно эгоизм как раз и приводит к состоянию «несовершеннолетия», в котором отдельные индивиды будут «закрывать глаза» на собственную природу и слепо следовать воле других, наиболее амбициозных.

Следует заметить, что храбрость–трусость, леность–любопытность есть личные качества или черты характера человека. Стоит оговориться, что, по Канту, главный девиз Просвещения звучит как «имей мужество пользоваться собственным умом», что подтверждает важность именно личных качеств на пути к Просвещению [2]. Это и есть то самое звено или «мостик», благодаря кото-

рому индивид меняется и приходит к верному пониманию себя, реализации своей рациональной природы. Этот момент интересен, прежде всего, в нашем первоначально заданном проблемном поле практики «заботы о себе». Можно сказать, что кантовский субъект Просвещения находится на пути от полной пассивности к абсолютной свободе. И решающими «двигателями» или детерминантами его положения на этом пути будут особые, воспитываемые этим субъектом качества. Но это не значит, что эти индивидуальные качества некоторым таинственным образом появляются в нем самом и имеют основание только в его субъективности. Данное обстоятельство противоречит изначальной кантовской мысли о том, что все субъекты обладают одинаковыми познавательными способностями или, если точнее, что все индивиды в схожей степени наделены разумностью. Таким образом, необходимо другое основание для обретения субъектом этих значительных для его самоопределения способностей. И таким основанием выступает для него объект или «другой».

То есть если возвратиться к выделенным ранее «необходимым» для перехода субъекта в «совершеннолетнюю стадию» качествам, то они суть то, что субъект должен получить откуда-то извне, не из самого себя. Говоря более просто, «общество», отношения между людьми должны «явить» эти качества субъекту, которые он обязан рано или поздно принять в силу своей природы. Эти качества в силу своей очевидной положительности, достойные похвалы сами по себе, в античной мысли относятся к добродетелям.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в переходе к состоянию Просвещения есть указание на присутствие некоторого образовательного или воспитательного момента, поскольку добродетели в некотором смысле воспитываются, и понимание их значимости приходит через взаимодействие субъекта с социумом. Но воспитываются они самим субъектом посредством его самоопределения, поскольку наставник тут в явной форме, т.е. как некое лицо, занимающееся воспитанием, отсутствует. Также не стоит забывать и об участии разума в процессе обретения добродетелей у Канта. Ведь именно допущением наличия разума у всех членов общества и «возмещается» отсутствие наставничества. Итак, «рациональность» и «храбрость и любознательность» – вот два столпа, на которых и строится кантовская практика перехода от «несовершеннолетия» к

«совершеннолетию». И само Просвещение, таким образом, может вполне обосновано пониматься как элемент «заботы о себе».

Также стоит отметить, что именно точка зрения классического, античного подхода к «заботе о себе» скорее всего наиболее близка к рассматриваемой статье, так как, если обращаться к работам «Герменевтика субъекта» и «История сексуальности» Мишеля Фуко, то можно обратить внимание на то, что в его «истории субъективности» Кант не рассматривается. Во многом потому, что он просто не вписывается в обозначенное выше понимание Фуко практики «заботы о себе». Хотя некоторые моменты описания роли субъекта у Фуко соотносятся с описанием того же у Канта. Например, как было указано выше, по Канту, субъект неотделим от реальности в момент «поиска» добродетелей, и эту мысль фактически «повторяет» Фуко, когда говорит, что одна из сторон «Я» (субъекта) всегда обращена к другому [1]. Но моменты наставничества, характерные для античного подхода, как мы показали выше, все-таки присутствуют.

Возвращаясь к важности обращения к мысли классиков и их переосмыслению, стоит отметить, что Кантом, как пишет Фуко в своей статье «Что такое просвещение?», была осуществлена попытка дать некоторую оценку современности, некоторым образом совершить вопрошание к ней и указать на состояние или положение субъекта, для которого эта современность актуальна. То есть это попытка осуществить взгляд со стороны на некоторое положение дел, оставаясь среди этого положения его частью. В этом смысле Кант имеет много общего с этим субъектом, «ищущим» подтверждения собственной «самости» в другом. Но в то же время, указывая на добродетели и на необходимость самостоятельности субъекта, он тем самым устанавливает своего рода «предписания» и «рекомендации», выходящая, можно сказать, в роли «наставника» для других.

Литература

1. Фуко М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 гг.) // Социо-Логос. М., 1991. Вып. 1. С. 84–156.
2. Кант И. Ответ на вопрос: «Что такое просвещение?» // Кант И. Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 29–37.
3. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным; примеч. Ц.Г. Арзаканяна. М.: Э, 2016. 736 с.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Раздел 1. «ЗАБОТА О СЕБЕ» – КОНЦЕПТ ЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ДРЕВНИХ ТРАДИЦИЙ К СОВРЕМЕННОСТИ

| | |
|--|----|
| <i>Гусаковский М.А.</i> Современный дискурс воспитания в университете: смена правил игры..... | 3 |
| <i>Кондратьев В.М.</i> Социально-философские основания исследования «заботы о себе»..... | 13 |
| <i>Голенков С.И.</i> Философия как забота о себе..... | 22 |
| <i>Трошина Е.И.</i> Современные способы заботы о себе..... | 32 |
| <i>Болотникова Е.Н.</i> Образование: заботиться о себе и практиковать паррессию..... | 39 |
| <i>Круглова И.Н.</i> «Забота о себе»: социогенетические аспекты генеалогии субъективности..... | 50 |
| <i>Морозов Е.М.</i> Актуализация пастырской идентичности в заботе о себе и пастве..... | 59 |
| <i>Костюкова Т.А., Пучнин Д.С.</i> Генезис и развитие идеи «внутреннего человека» в эллинистической философии и христианской патристике..... | 65 |
| <i>Черепанов А.А., Костюкова Т.А., Джусоев К.М.</i> Забота о себе в богословском понимании святителей Феофана Затворника и Игнатия Брянчанинова..... | 74 |
| <i>Чуркина Н.А.</i> Высшее образование и «забота о себе» в аспекте гендерной проблематики..... | 78 |
| <i>Куликова А.А.</i> Современное образование: актуализация античной практики «забота о себе» (опыт реализации на основе философско-методологической и интеллектуально-практической школы (ММК) Г.П. Щедровицкого)..... | 86 |

Раздел 2. «ЗАБОТА О СЕБЕ» В СИТУАЦИИ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ: ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Наумов О.Д.</i> Мужество юродства: испытание как способ заботы..... | 91 |
| <i>Дудина М.Н.</i> «Забота о себе»: вопросы теории и практики педагогического аспекта исследования студентов университета..... | 98 |
| <i>Петрова Г.И., Васильева И.А.</i> Деньги как условие конструирования современной образовательной субъективности..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| <i>Гурский Н.М.</i> Естественное, искусственное и натуральное как три особых области «заботы о себе»..... | 111 |
| <i>Петренко В.В.</i> Образование в модной перспективе: новая капитализация «умного образа»..... | 125 |
| <i>Самалюк А.Д.</i> Коммуникативный компонент образовательного процесса в феноменолого-герменевтической трактовке Г.Г. Шпета и М.М. Бахтина ... | 131 |
| <i>Юрченко М.С.</i> Концепция заботы о себе в стоической философии позднего эллинизма..... | 141 |
| <i>Чаплинская Я.И.</i> «Забота о себе» как способ преодоления профессионального выгорания..... | 146 |
| <i>Сухушина Е.В., Абрамова М.О., Рыкун А.Ю.</i> Роль отцов в социализации сыновей: опыт практического исследования воспроизводства маскулинности..... | 154 |
| <i>Бахтиярова Е.З.</i> Проблема «осмысляющего мышления» как «заботы о себе» в техногенной цивилизации..... | 165 |

Раздел 3. ОБНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

| | |
|--|-----|
| <i>Гредновская Е.В., Кленовская В.А.</i> Философская практика в образовательном пространстве высшей школы как практика «заботы о себе» (опыт кафедры философии Южно-Уральского государственного университета)..... | 171 |
| <i>Фомина Л.В.</i> Актуальность заботы о себе в образовательном процессе современного вуза..... | 181 |
| <i>Черепова А.О.</i> Актуальность интегративного способа мышления в современной системе высшей школы..... | 188 |
| <i>Кузнецова И.С.</i> Многообразие фиксаций концепта «забота о себе» в образовании..... | 197 |
| <i>Микиденко Н.Л., Сторожева С.П.</i> Студенты о «заботе о себе» как образовательной практике (по материалам социологического исследования)..... | 207 |
| <i>Гурская Т.В., Кузнецова С.И.</i> Корпоративный университет в классическом и неклассическом образовательных пространствах..... | 225 |
| <i>Каргаполова Е.С., Леоненко Е.Г., Москаленко М.Р.</i> Образ современного студента и вопросы улучшения качества подготовки учащихся в преподавании гуманитарных дисциплин..... | 236 |
| <i>Гизбрехт Е.</i> Теология в пространстве светского университета..... | 241 |
| <i>Халикова В.А.</i> Вопросы медицинской этики и отношения «врач–пациент» в обучении будущих медицинских работников..... | 247 |
| <i>Мальцев Ю.Г.</i> Личностная беспомощность и самостоятельность – два типа поведения студентов в образовании..... | 250 |

**Раздел 4. СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ: КУЛЬТИВИРОВАНИЕ
ЗАБОТЫ О СЕБЕ**

| | |
|--|-----|
| <i>Плюснин Л.В.</i> Форсайт как практика заботы о себе в контексте классического университета | 254 |
| <i>Кукарцева Д.Н.</i> Анализ модернизации научной библиотеки как современной образовательной практики «заботы о себе» (опыт библиотеки ТГУ)..... | 263 |
| <i>Май Б.В.</i> Страх как экзистенциальная характеристика современного студента | 273 |
| <i>Федорова И.М.</i> Ирония как искусство «заботы о себе» | 280 |
| <i>Сергеев В.А.</i> Музыкальное воспитание как классическая практика заботы о себе..... | 287 |
| <i>Цидзневский А.С.</i> Воспитание добродетелей как практики заботы о себе у И. Канта..... | 296 |

Научное издание

«ЗАБОТА О СЕБЕ»
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО
КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сборник статей и материалов
международной научной конференции
24–25 ноября 2017 г.
г. Томск

Редактор *В.Г. Лихачева*
Компьютерная верстка *Г.П. Орловой*

Подписано в печать 31.01.2018 г. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Печ. л. 19,1; усл. печ. л. 17,8; уч.-изд. л. 17,5.
Тираж 500 экз. Заказ 398

ООО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4
ИП «Завгородний Евгений Анатольевич»,
634040, г. Томск, ул. Высоцкого, 28, стр. 1