

Бажутина Н. С.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕМ КУРСА ФИЛОСОФИИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/6-1/5.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 6 (13): в 2-х ч. Ч. I. С. 19-21. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/6-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Важной чертой нэпа в 1920-е годы стала отмена всеобщей трудовой повинности: с 1921 г. был взят курс на добровольное привлечение рабочей силы в народное хозяйство. Возникла избыточная рабочая сила, обрвался советский рынок труда; к лету 1930 г. более 1 млн. человек состояли на учёте бирж труда¹.

Таблица. Ликвидация безработицы в СССР

1928, 1 апреля	1576 тыс. чел.
1928, 1 октября	1365 тыс. чел.
1929, 1 апреля	1741 тыс. чел.
1929, 1 октября	1242 тыс. чел.
1930, 1 апреля	1081 тыс. чел.
1930, 1 октября	240 тыс. чел.

Проблему безработицы “разрешил” правительственный курс на проведение индустриализации страны, необходимость строительства крупных электростанций, металлургических заводов и промышленных объектов, требовавших сотни тысяч рабочих рук для проведения подготовительных, вспомогательных и основных работ по развитию и эксплуатации производства. В сентябре 1930 года органы по труду получили право привлекать в принудительном порядке безработных к проведению неотложных работ. В октябре 1930 года было принято решение о распределении всех безработных на работы и прекращении выплаты пособий по безработице. 7 ноября 1930 газета “Правда” написала: “пролетариат СССР в союзе с трудящимся крестьянством под руководством ВКП(б) ... добились полной ликвидации безработицы в СССР” и обеспечения полной занятости трудоспособного населения.

Советский рынок труда в 1930-е гг. был официально закрыт. Однако в действительности была ликвидирована система социальных гарантий работникам на рынке труда. Беспрецедентные масштабы принял принудительный труд заключённых в системе специально созданного в 1930 году Главного управления лагерей (ГУЛАГ). Массовые репрессии, особенно после 1934 г., затронули все слои общества. Общественные (оплачиваемые) работы, организуемые ранее для безработного населения, были заменены государственными (по сути, неоплачиваемыми) работами в системе ГУЛАГ. Поэтому такой экономический институт, как рынок труда, присущий рыночному хозяйству, несущий с собой определённые экономические свободы, в том числе возможности выбора работодателя и работника, был неприемлем в административно-командной экономике.

Рынок труда был чужеродным элементом для “страны диктатуры пролетариата”, его невозможно было полностью контролировать, так как армия безработных представляла в одно и то же время “балласт” для советской системы хозяйствования и угрозу для только зарождавшейся новой (“социалистической”) экономики СССР. В связи с этим было принято вполне логичное для “социалистического строительства” политэкономическое решение: ликвидировать рынок труда и превратить бывших безработных в рабочих или служащих государственного сектора.

Период советской истории 1930-1990 гг. представляет собой время функционирования квазирыночного “народного хозяйства”, лишённого главных рынков факторов производства, в том числе рынка труда.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕМ КУРСА ФИЛОСОФИИ

Бажутина Н. С.

Новосибирская архитектурно-художественная академия

Философия как учебный предмет не просто обладает собственной предметной спецификой, но всегда предполагает противоречивые требования к обучаемым: с одной стороны, как любой учебный предмет, философия имеет унифицированную информационную основу, выраженную в ГОСе, предполагающую необходимость понимания и усвоения; с другой – в силу всеобщности категориального аппарата всегда нуждающаяся в свободной интерпретации усвоенного. Вместе с тем, эта свобода ограничена некоторыми пределами и представляет собой разновидность системной интерпретации, имеющую собственную специфику и методологию. Специфика определяется необходимостью проникновения в сущностные основы бытия; методология – исторически конкретными правилами домывливания исследуемой теоретической схемы, правилами творения собственных (читательских) смыслов.

Пришедшие на второй курс студенты обычно достаточно мало знакомы с законами логики, не владеют правилами определения понятий, приемами доказательства и опровержения. И, как следствие этого, некоторая часть обучаемых начинает сомневаться в собственных силах и возможностях в освоении философского знания. Поэтому в начале обучения, на первых семинарских занятиях, целесообразно использовать игровые

¹ Народное хозяйство СССР за 60 лет: Юбилейный статистический ежегодник. – М.: Статистика, 1977. – С. 462.

методики. Игра, - это свободная и осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива, предполагающая минимум ответственности за выбор. Игра не есть задание, имеющее однозначный результат, но есть партнерское равноправное взаимодействие. Именно так реагирует наше подсознание на это слово.

На сегодняшний день существует множество игровых методик, эффективно используемых в образовательной деятельности, поскольку игра способствует:

- становлению мировоззренческих ориентиров, в том числе - гносеологических, нравственных, эстетических;

- воспитанию культуры диалога и полилога, дискуссии, уважения к чужому мнению;

- формированию механизмов самостоятельного принятия решений.

Игра помогает нам познать себя и другого. По мнению М. М. Бахтина диалогический подход возможен применительно даже к отдельному слову, если оно воспринимается не как безличное слово языка, а как знак чужой смысловой позиции. Диалог является основой семинарских занятий. Диалог, в рамках которого студенты, играя, создают новую для себя реальность.

Исходной фазой, предшествующей созданию нового, является постановка проблемы. Под проблемой, как известно, понимается недоступный с формально-логической точки зрения вопрос, фиксирующий теоретическое или практическое противоречие типа: "Я (человечество, покупатели) хочу создать машину, способную ездить по бездорожью и не утратившую при этом своих эстетических качеств легкового автомобиля". Проблема психологически выступает перед человеком в форме проблемной ситуации, в которой неизвестное дано не прямо, а опосредованно. В некоторых случаях проблемная ситуация выявляется при навыке находить необычное в обычных явлениях. Открытие начинается с удивления, говорил Аристотель. Открытия бывают индивидуально значимые и общественно значимые. Дети, познавая мир, творят беспрестанно, потому что не ведают ограничений в познании. Но их открытия, наполненные личностных смыслов, либо уже давно известны человечеству, либо не имеют для него значения. Общественно значимые открытия делаются лишь при условии формирования такого знания, которое обладает признаками новизны и, одновременно, общезначимыми способами опровергает старые общезначимые представления. Поскольку философия работает с мышлением, основным способом бытия которого является язык (речь), то на занятиях по философии проблемные ситуации выражаются, в первую очередь, посредством корректной формулировки обсуждаемой проблемы.

Уже Ф. де Соссюр, основоположник структурной лингвистики, сравнивал язык с игрой в шахматы. А Л. Витгенштейн, вводя в философских исследованиях понятие «языковая игра», считал весь язык в целом совокупностью языковых игр.

Термин «языковая игра» призван подчеркнуть, что говорить на языке – компонент деятельности, или форма жизни. Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля. Речь может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

В соответствии с выводами исследователей обыденной речи нормативные языковые операции необходимо перемежаются с вероятностными операциями, в ходе которых постоянно осуществляется выбор смыслов и значений как в восприятии языковых единиц и их порождении, так и при восприятии и организации языковых блоков. Слово, как важнейший транслянт культуры, как считает отечественный психолингвист А. А. Леонтьев, даже записан в нашей памяти не в виде энграммы звуковой формы слова, а в форме поиска этого слова, т.е. спонтанно выбираемое слово всегда есть процесс выбора смысла и значения. В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в письменной речи и в подготовленной устной речи они занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям (например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает логическая и тем более художественная речь). Речь изучается не только психологией речи, но и психолингвистикой, физиологией речи, лингвистикой, семиотикой и другими науками. Использование на занятиях по философии различных видов и форм речи способствует формированию навыка свободного мышления в задаваемых ГОСом информационных пределах. Включение в методику преподавания игр со словом позволяет при этом последовательно и целенаправленно переключать мышление обучаемых с обыденного уровня мышления на научный, с научного – на философский или художественный.

Не случайно немецкий философ Г. Гадамер в своей работе «Истина и метод» распространил понятия игры также и на процесс понимания и истолкования текстов, произведений искусства, исторических событий, включив его, таким образом в понятийный аппарат герменевтики. Следует отметить, что в общем виде и основная проблема герменевтики, формулируемая Дильтеем в виде вопроса о том, "Как может индивидуальность сделать предметом общезначимого объективного познания чувственно данное проявление чужой индивидуальной жизни?" в предлагаемом контексте может быть решена путем осознанного поиска обучаемыми структурно-логических языковых способов выхода за пределы психологической трактовки индивидуальности.

Герменевтический анализ, используемый при обсуждении проблемных философских ситуаций, как известно, основан на исследовании механизмов понимания и интерпретации текста. Понимание при этом - не

только восстановление созданного мышлением автора содержания текста, но и преобразование одного набора граней понимаемого в другой, поскольку способы деятельности автора текста и понимающего текст реципиента оказываются различными. Поэтому понимание и выявляет в одном и том же тексте не только исторически выверенные значения, но и разные смыслы, задаваемые контекстом и подтекстом; а при интерпретации текста переживания рефлексированы обучаемыми сознательно и становятся элементом знания о тексте реципиента. Эти знания могут быть достаточно точно описаны словесными средствами, вербально обозначены, т.е. выступить как значащие переживания теоретического, методологического или аксиологического уровня. То есть текст можно рассматривать как единое смысловое пространство, как сам процесс формирования системы смыслов и значений.

Поскольку совокупность языковых средств вместе с их содержательной стороной, соотношенная с замыслом, составляет внешнюю форму текста, герменевтическому анализу подвергается, в первую очередь, именно эта сторона. И, хотя содержательная (смысловая) сторона текста является ведущей, о замысле можно судить только в результате осмысления (усвоения) использованных автором языковых единиц (жестко и линейно организованных элементов текста), игра с которыми служит основным фактором понимания текста в целом.

Многозначное целостное восприятие любого среза действительности присуще самой человеческой природе, оптимально существующей только в условиях домысливания наличной информации. В образовательном процессе абстрагированный от этой многозначности научный текст может быть воспринят лишь единицами, фактически случайно «совпавшими» в своей картине мира с той картиной мира, которая наличествует в сознании и подсознании автора текста. Привычка к углубленному, но однозначному пониманию текстов, формируемая частными науками, вредит человеку в дальнейшем, когда в реальной жизни он сталкивается с необходимостью многостороннего выбора или задачей структурирования приоритетов. Преодолеть и профилактировать этот стереотип способны помочь игровые методики освоения категориального уровня мышления.

ЦЕНТРАЛЬНЫЙ АРХИТЕКТУРНЫЙ АНСАМБЛЬ НОВОСИБИРСКА В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИЧЕСКИХ АРХИТЕКТУРНЫХ АНАЛОГИЙ

Баландин В. С.

Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия

Центральный архитектурный ансамбль Новосибирска включает в себя южный участок Красного проспекта, протянувшегося с Юга на Север почти на 10 км. Этот участок проспекта, ограниченный с юга площадью Свердлова и площадью им. Ленина на севере, имеет протяжённость около 1600 м, наиболее полно обладает всеми функциями городского центра и именно поэтому может претендовать на центральный статус. В мировой истории архитектуры можно найти много аналогий лидирующей роли какой-либо улицы в урбанистическом образовании. Для анализа подобной тождественности можно ограничиться улицей Елисейских полей в Париже, Невским проспектом в Санкт-Петербурге и Красным проспектом в Новосибирске. Несмотря на различия, все три улицы являются центрообразующими архитектурно-планировочными элементами своих городов. Несмотря на наличие в Париже – городе с более чем двухтысячелетней историей, более древних и известных архитектурных объектов, но главной улицей Парижа считаются всё же Елисейские поля. То же можно сказать и о Невском проспекте в Санкт-Петербурге, недавно отметившем своё трёхсотлетие. В этом ряд, как это не покажется странным, можно поставить и Новосибирск с его Красным проспектом, недавно отпраздновавшим свой вековой юбилей (появился на землемерном плане в 1896 г.).

Все их роднят близкие с точки зрения многовековой истории европейской цивилизации временные рамки возникновения – Невский проспект с 1714 – 1715 гг., Елисейские поля – с 1750-х, Красный проспект с 1896 г. Ансамбли Елисейских полей и Невского проспекта сложились к середине XIX в., а Красного проспекта к середине XX в. Все три улицы при создании планировались как самые репрезентативные в своих городах. В период возникновения это были самые широкие улицы в своих урбанистических образованиях. Ширина Елисейских полей 70 м., Невского проспекта в среднем 40 м., Красного проспекта 55 м. Формирование ансамблей имело общую черту, когда первоначальное архитектурное наполнение после сноса сменилось ныне существующим. На основе зданий, возведённых на Елисейских полях за столетие, в середине XIX в., по проекту реконструкции Парижа застройка была заменена почти полностью. Невский проспект, фактически заполненный архитектурными объектами до р. Фонтанки к середине XVIII в., постоянно застраивался на месте уже существующих новыми архитектурными объектами до конца XIX в. Красный проспект, почти сформировавшийся как законченный архитектурный ансамбль провинциального города, после 1920 г. также подвергся перестройке и приобрел основные черты современного ансамбля к середине XX в.

Анализируемые урбанистические образования расположены в самом центре своих городских пространств. Как раньше, так и теперь, все три улицы продолжают сохранять роль одних из главных транспортных артерий общегородского масштаба. Ансамбль Елисейских полей начинается с площади Согласия и заканчивается площадью Звезды им. Ш. Де Голля. Ансамбль Невского проспекта начинается с Дворцовой