

УДК 008-027.21
ББК 71.0

Е.В. ВАЛЕЕВА

АНАЛОГОВАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Историю образования можно представить как универсальный текст формирования человека, состоящий из античности, Средневековья, Просвещения, XIX, XX века и современности. Выделенные периоды представляют собой определенные этапы смены образовательных парадигм внутри единого образовательного текста. Процесс концептуализации позволяет вписать одно знание в другое, а в конечном итоге и в культуру. Метафоремы позволяют осуществить входы в каналы образовательной реальности «на все времена» и помогают определить все образовательное пространство как образовательный универсум, методологическим принципом анализа которого является континуальность.

Ключевые слова: образовательный текст, метафора, образовательный универсум, континуальность как методологический принцип.

Образовательный процесс — это взаимодействие педагогических теорий и практик, возникших в разное время. На первом этапе он осуществляется как их контакт, предполагающий, в свою очередь, некое пространство встречи, что «делает возможным графическое представление отношений последовательности и сосуществования как в терминах единиц раздельности, так в терминах единиц контакта» [1, с. 21]. Очевиднее всего различия и сходства проявляются в периоды смены научных парадигм.

Смена парадигм привела к возникновению нового направления — философии образования [2]. В этом сегодня уже устойчивом понятии заложено определенное



VI

КАФЕДРА

противоречие; на практике оно порождает множество профессиональных проблем, не отрефлексированных научным сообществом, а потому предстающих в виде неразрешимых загадок и тупиковой ситуации, в которой оказалась отечественная школа, как средняя, так и высшая. Дело в том, что в самой философии образования заложено некое не стимулирующее, но stagnирующее начало. «Любовь к образовательной мудрости» оборачивается консервативностью, неподвижностью и неэффективностью в работе педагога, который любую проблемную ситуацию «разрешает» при помощи цитаты из опыта великих предшественников, чья мудрость и составляет основу всей образовательной философии. Между тем, образование — это вечно обновляющийся процесс, зависимый от времени протекания, от особенностей исторической эпохи, от задач, которые ставит перед ним общество. Сочетание актуального и вечного, традиционного и инновационного редко в наши дни находится в гармоническом единстве. Восстановление такой гармонии является сложной гуманистической задачей. Эта важнейшая сфера, от которой зависит не только будущее, но и настоящее, определяемое молодым поколением, требует обновления. Образовательная концепция сегодня, на наш взгляд, должна исходить из смыслового понимания образовательного пространства.

Всю историю образования можно представить как универсальный текст формирования человека, который создается за счет человека и для него. Этот текст отражает историю человека и его современность, поэтому в качестве методологической основы его анализа может быть выбран такой важный методологический принцип современной науки, как плюрализм. Последний исключает монополизм из концептуальной сферы любого исследования, поскольку координирует разные научные подходы, что приводит к объемному видению изучаемого материала.

Целью статьи можно назвать анализ тенденций устойчивости и изменения в развитии образовательного дискурса как основания для изменений в современном образовании; «выявление следов прошлого в современном мире, связей между новыми и предшествующими эпохами. Именно здесь и обнаруживаются истоки современной культуры» [3, с. 149].

Текстуализация как универсальный прием анализа образовательного текста

Во всех гуманитарных науках смена научных парадигм получила воплощение в науке о тексте, точнее, в философии текста, в которой «квантовый» поворот заключался в том, что человека, воспринимающего текст, погрузили в него и сделали его частью.

Интерес к образовательному тексту отражает подход к образованию как к духовной деятельности, как к открытой, самоорганизующейся системе.

Возникновение нового образовательного текста (метатекста) может быть описано как образование слож-

ной системы путем интеграции развивающихся в разном темпе образовательных структур в эволюционную целостность [4, с. 69]. «Здесь необходимо изучение не просто отдельных элементов включения традиции в новый текст, а их взаимосвязей с новым контекстом. Постигание смысла и образных функций каждого такого рецептивного элемента происходит с учетом его “вживания” в современную художественную систему» [5, с. 6], — пишет В.А. Фортунатова относительно функционирования традиций в прозе ГДР и ФРГ, что вполне применимо к анализу образовательного текста. Речь идет о том, как ассимилируются идеи, образы прошлого, а также о том, в силу каких причин старый текст становится органической частью нового контекста.

Философия образования представлена блестящими именами, каждое из которых символизирует определенную концепцию. Движение идей отражает исторический динамизм этого процесса. Исторический динамизм — то из истории и традиции, что актуально для современности.

Актуальными для современной отечественной школы остаются:

- традиции народной школы, признающей идеи православия и называющей физический труд главным фактором развития личности ребенка [6];
- словоцентризм, то есть дидактические принципы, отдающие приоритет слову [7], что находит отражение в особом внимании к литературе и русскому языку [8];
- идеи коллективизма, когда объектом воспитания становится не личность, а коллектив, поскольку личность формируется внутри коллектива [9, 10] (начиная с Макаренко и заканчивая педагогикой сотрудничества) и др.

Актуальным сегодня представляется и зарубежный опыт, выражающийся в следующем:

- индивидуализация образования, то есть смещение акцента на отдельного человека;
- внимание к методам понимания и интерпретации смыслов коммуникации (языковой игре);
- междисциплинарность и интердисциплинарность.

Сравнение установок отечественного и зарубежного философско-образовательного сообщества позволяет говорить о противопоставлении коллективизации и индивидуализации образования, хотя оба сообщества признают стратегическую важность диалогичности в формировании человека. Если отечественная школа опирается на прошлое (традиция) и ориентируется на будущее (инновация), то зарубежный опыт свидетельствует об обращенности образования к настоящему, к современности. Тем не менее, существующее положение дел в системе образования, как отечественной, так и зарубежной, не способствует формированию гармонической, цельной личности.

Концептуализация как способ структурирования совокупности значений образовательного текста

Концептуализация позволяет вписывать одно знание в другое, то есть один образовательный контекст в

другой, а в конечном итоге — и в культуру. Цель в том, чтобы, во-первых, предложить «оптику» рассмотрения современного образовательного пространства с учетом предшествующего опыта, составляющего образовательный текст; а во-вторых, задать представление об уровне организации педагогического знания, внутри которого формируется сложная сеть взаимоотношений концептов.

Концептуализация образовательного текста предполагает актуализацию опыта прошлого, касающегося проблем обручения и воспитания. Человеческое знание протечно, то есть в каждую историческую эпоху оно принимает необходимую для этой эпохи форму. Концептуализация образования зависит от цели, от выбранного подхода, от соответствующего метода, от понимания междисциплинарных связей и от личностной позиции по отношению к исследуемому материалу.

В процессе анализа существующих концептуальных решений, связанных с образовательным пространством, можно выделить ряд особенностей.

Часто история педагогики и история образования сводятся к исследованию школы, то есть к тому типу обучения, который принято считать «формальным». Формальное образование, то есть обучение в школе, пришло в европейское общество в XIX веке, сменив образование семейное. В этом случае образовательный текст рассматривается прежде всего с точки зрения организации и реорганизации школ, выполняющих тот или иной социальный заказ.

Образовательный текст исследуется сам по себе, с точки зрения педагогических теорий, то есть без учета существующей социокультурной ситуации. Однако теория определяется общественной практикой, а не только научной традицией.

Образование — процесс нелинейный, предполагающий вариативность, поскольку невозможно полностью учесть поведенческие, эмоциональные и прочие индивидуальные характеристики участвующих в нем людей. Нелинейность в истории педагогической мысли выше, чем в истории в целом. Этот эффект определяется человеком — существом наиболее нелинейным и неоднозначным. Течение времени в истории образования и его направление определяется самим процессом обучения, а не характером его описания. Описание как бы подстраивается под процесс. В каждый кризисный момент образование выбирает одну из возможных траекторий развития и движения.

В учебниках по истории педагогики (особенно посвященных истории советской школы) и в преподавании этого курса в педагогических вузах часто учитель-демиург рассматривается как единственный творящий и определяющий весь педагогический процесс и его результаты.

Иногда чрезмерно преувеличено влияние государственно-правовой доминанты. По мере движения от прошлого к настоящему все больше внимания уделяется политике в области образования, а культурологические

и дидактико-методические точки зрения оттесняются на периферию.

Повышенное внимание исключительно к национальной традиции мешает увидеть образовательный текст в мировой перспективе, что приводит к неадекватной оценке самобытности национальной педагогической традиции, к искажению тенденций ее развития.

Ориентация исключительно на ближайшее прошлое, то есть элиминация из концептуального рассмотрения античности, Средневековья и т. д., мешает понять глубинные процессы в истории образования. Сосредоточение только на современном состоянии образования, поскольку в науке об образовании важно только настоящее, приводит к неправильным умозаключениям, так как современная образовательная теория лишается столь необходимого для ее обогащения диалога с теориями других эпох.

Упор на постижение практических технологических умений и методик преподавания отдельных дисциплин, ориентация на использование конкретных воспитательных приемов «расщепляет» историческую ткань образовательного текста на ряд отдельных эпизодов, что мешает глубокому пониманию современного состояния образования и не позволяет увидеть образование в целостности его концепций.

Концептуализация образования позволяет увидеть педагогический процесс и человека в его целостности и в исторической динамике. Как показывает опыт, некоторые подходы к обучению сохраняются и продолжают разрабатываться или нуждаются в актуализации. Образовательный текст — это процесс потерь и находок, которые в своей совокупности формируют образовательный опыт.

Новые концепции образования признают педагогику междисциплинарной областью исследования. Концептуализация в истории образовательных теорий зависит от понятийных словарей разных наук, имеющих отношение к человеку. Каждая последующая педагогическая теория не отменяет предшествующую, а только устраняет ее слабости. Динамика научных теорий всесторонне проанализирована в работах К. Поппера, И. Лакатоса, Т. Куна и П. Фейерабенда. Карл Поппер полагал, что каждая новая теория преодолевает проблемы ранее существовавшей. Его заслуга — в актуализации метода проблематизации, однако он полагал, что каждая новая теория отвергает прежнюю [11, с. 54—60]. Имре Лакатос считал, что старая теория сдает позиции не сразу, а только после окончательного опровержения ее основных законов [12]. Томас Кун [13] и Пол Фейерабэнд [14, с. 197—218] обратили внимание на сменяемость теорий, а также их несоизмеримость ввиду того, что они оперируют разными понятиями. Для современной науки характерен плюрализм теорий, которые организуются в проблемные ряды, что очень отчетливо выражает динамику знания. В качестве главных интертеоретических методов В.А. Канке выделяет проблематизацию, то есть выявление проблем, и критическую интерпретацию [15, с. 37].

Интерпретация теории, утратившей лидерство, под современным углом зрения открывает новые грани старой педагогической концепции. Кроме того, помимо принципа актуальности развитого знания существует и принцип соответствия, согласно которому новая теория должна соответствовать частично устаревшей теории [16, с. 15]. Новая образовательная теория всегда сохраняет достижения прошлого.

Метафоризация как техника интерпретации образовательного текста

Метафоризация становится необходимой техникой когнитивного моделирования и рассматривается как источник оптимизации процедуры интерпретации. Статус образовательного текста определяется связью имманентных и трансцендентных тексту идей, которые более всего сконцентрированы в метафоре текста. Большое значение имеет при этом герменевтическая феноменология Г.Г. Шпета [17]. Теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа—М. Джонсона [18] помогает реконструкции содержательных связей метафорического образа, нацеливает на подробное изучение динамического аспекта метафоризации и достаточно адекватно отражает существующее положение дел в момент извлечения смысла содержания текста. Метафора становится объектом приложения исследовательского интереса, потому что, во-первых, «это необходимое орудие мышления, форма научной мысли» [19, с. 68], а во-вторых, создаваемые метафорические образы облегчают восприятие информации. Метафора позволяет занять позицию вне языка и вне реальности [20, с. 95—141]; в-третьих, метафора является не только средством образности, но и мыслительной категорией, позволяющей выявить некоторые базовые закономерности движения смысла по «герменевтической дуге» с целью детального изучения рассматриваемого текста. Метафоризация становится не только способом демонстрации новых фактов, но и формой их осмысления [21, с. 33—43].

Метафора пронизывает всю нашу обыденную жизнь, проявляясь не только в языке, но и в мыслительных операциях. Понятия, управляющие мышлением, вовсе не замыкаются в сфере интеллекта, а упорядочивают воспринимаемую человеком (видимую, слышимую, осязаемую) реальность. Метафора, таким образом, имеет еще одно конститутивное свойство, позволяя объемно видеть мир. Мышление человека носит преимущественно метафорический характер, а его поведение в значительной степени обуславливается метафорой, которая не всегда осознается человеком. Все это позволяет говорить об универсализации метафор в современной культуре.

Подобные объемные метафоры всегда многоуровневые, поскольку в самом их строении заложено движение от одного смыслового слоя к другому, более глубинному. Это связано с тем, что в начале прошлого века в связи с развитием естественных наук и психоанализа началось

формирование новой научной картины мира, в рамках которой человек мыслился как часть живой природы, органично встраиваемая в ряд биологических форм. Однако такое единство мира не приносит с собой ощущения гармонии, поскольку научные открытия подводят новое основание под представления об условном характере человеческого мышления и его культурной детерминированности [22, с. 220—221].

Объяснительная теория метафоры может пониматься как интерпретация или рассматриваться в рамках теории понимания. В герменевтике выделяются несколько подходов к определению смысла метафоры — *первый* представлен в трудах Ф. Шлейермахера [23, с. 36—54] и В. Дильтея [24, с. 270—730]. Они предложили идею «лучшего понимания», а также предприняли попытку проникновения в индивидуальные мыслительные процессы автора сообщения. Достижение понимания смысла метафоры осуществляется путем ряда методологических процедур, например, путем перевода бессознательного пласта содержания из субъективного восприятия создателя текста в систему координат знания. *Второй* опирается на теоретические построения М. Хайдеггера [25] и Г.-Г. Гадамера [26], которые оценивали понимание в контексте человеческого сознания, как основу всякой интерпретации. *Третий* подход опирается на теорию П. Рикера [27], рассматривавшего понимание мира знаков как средство самопонимания. Рикер вводит понятие «герменевтическая дуга», которое сочетает в себе процесс субъективного отгадывания смысла содержания текста, похожий на процесс формирования гипотез и процесс конструирования мира, который находится вне текста. *Четвертый* подход представлен в трудах Г.П. Щедровицкого [28] и Г.И. Богина [29], где акцент переносится на анализ гносеологических аспектов понимания текста.

Метафоры позволяют осуществить входы в каналы образовательной реальности «на все времена». Такими универсальными метафорами можно назвать античную «образовательную прогулку», средневековый «молитвенный труд», «образовательное путешествие», сформировавшееся в эпоху Просвещения, «педагогическую мастерскую» XIX века и т. д.

Метафоры помогают определить все образовательное пространство как образовательный универсум, под которым следует понимать педагогическую реальность во времени и пространстве. Образовательный универсум выступает как всеохватывающее бытие в его полноте, единстве и самодостаточности. Полнота и самодостаточность универсума исключала бы развитие, если бы он не раскрывался процессуально через конечную актуализацию своих бесконечных потенций.

Характер развития отечественного образования в наши дни объясняется диспропорцией между быстрым реформированием всех его систем и все большим отставанием возможности их освоения, с чем, по-видимому, и связано отдаление образования от человека, его повседневности и от культуры в целом. В современной фило-

софской и педагогической мысли актуализируется исследование тех онтологических оснований образовательного процесса, в которых была бы выражена нелинейность его развития, многомерность и системный характер, что позволило бы уточнить его специфику как развивающейся целостности. Решение этой задачи требует развития методологических оснований всей образовательной парадигмы.

Континуальность — приоритетный методологический принцип исследования образовательного универсума

Определенным методологическим потенциалом обладает процесс континуализации, который рассматривается как исследовательский принцип. Образовательный континуум — это форма бытия педагогических воззрений и культуры в целом, обеспечивающая на основе единства пространства и времени специфику содержания всей культуры. «Континуум, следовательно, является одним из вариантов конституирования целостности. Как способ бытия культуры, он самовоспроизводит себя через единство формы и содержания. Эта его особенность позволяет, не проясняя конкретику и все многообразие ее проявлений (что требует иных методологических конструкторов, имеющих общенаучный характер), раскрыть единство становления и устойчивости целостности, в рамках которой разворачивается все многообразие ее свойств и отношений. Поэтому континуум оказывается как бы особым подвижным контуром, который обеспечивает связь целого и частей, внутреннего и внешнего, общего и единичного, выделяя зависимость свойств тех или иных культур от некоторых константных состояний ее бытия» [30]. Образовательная континуация — это соединение дискретных моделей образования; она представлена в виде отдельных метафорем («образовательная прогулка», «молитвенный труд» и др.). Именно метафоремы соединяют «цветущее многообразие» образовательных подходов прошлого и современности. Исходя из этой логики, можно предложить аналоговую модель образования, в которой нет разделения на традиции и инновации, поскольку в центре образовательного континуума находится человек, природа которого не меняется.

В рецепции классического наследия прослеживается важная проблема взаимоотношения старого и нового идеалов. В.А. Фортунатова говорит о том, что в традиции при всей ее вариативности всегда есть некоторая константность, сохраняющая свою четкость, устойчивость как зафиксированная данность. Образовательный текст прошлого может служить объективной опорой в интерпретации его современного состояния. На этом основывается расхождение предложенного анализа с идеей интертекстуальности, определяющей новый текст как поле анонимных формул, и с теми методиками, которые предлагают рассматривать традицию лишь как фактор развития, но не как факт, который содержится в новом явлении. «Между тем,

элементы классического, текста, “впрессованные” в художественную структуру современного произведения, дают возможность исследовать существенные диалогические связи старого и нового контекстов» [5, с. 5]. Исходя из сказанного выше, можно предложить аналоговую модель образования, в которой нет разделения на традиции и инновации, поскольку во все времена человек един: он не меняется, то же происходит и с его душой.

Список литературы

1. *Филитов А.Ф.* Социология пространства. — СПб.: Владимир Даль, 2008.
2. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004.
3. *Фортунатова В.А.* Культура и образование. — Н.Новгород: НГПУ, 2010.
4. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. — 1997. — № 3.
5. *Фортунатова В.А.* Функционирование традиции в прозе ГДР и ФРГ 60—80-х гг. // автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 1995.
6. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. — М., 1988. — Т. 1, Т. 2.
7. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. — М., 1989.
8. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1994.
9. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. — М.: Дом педагогики, 1999.
10. *Макаренко А.С.* Мой метод // История педагогики в России: хрестоматия / сост С.Ф. Егоров. — М.: Изд. центр «Академия», 2002.
11. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. — М.: Прогресс, 1983.
12. *Лакатос И.* Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы. — М.: Наука, 1967.
13. *Kuhn T.S.* The Structure of Scientific Revolutions. — Chicago, 1962; М., 1975.
14. *Feyerabend P.K.* Consolation for the Specialist // Lakatos I. and Musgrave A. (eds.). Criticism and the Growth of Knowledge. — Cambridge, 1970, p. 197—218.
15. *Канке В.А.* История, философия и методология психологии и педагогики. — М.: Юрайт, 2014.
16. *Бор Н.* Вступительная речь. Избранные труды. В 2 т. — М.: Наука, 1971. — Т. 2.
17. *Шпет Г.Г.* Мысль и слово. Избранные труды. — М., 2005.
18. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. — М.: Едиториал УРСС, 2004.
19. *Ортега-и-Гассет Х.* Две великие метафоры // Теория метафоры. — М., 1990.
20. *Матурана У.* Биология познания // Язык и интеллект / пер. с англ. и нем., сост. и вступ. ст. В.В. Петрова. — М.: Прогресс, 1996.
21. *Кассирер Э.* Сила метафоры // Теория метафоры. — М., 1990.
22. *Mozhayeva A.B.* Allegorical forms in the novel of the XX century // Artistic guides of foreign literature of the XX century. — М.: Institute of World Literature after A.M. Gorky, the Russian Academy of Science, 2002.
23. *Schleiermacher F.* From On the Different methods of Translating // Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida: Ed. by Rainer Schulte and

- John Biguenet. — London; Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
24. *Дильтей В.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.В. Михайлова и Н.С. Плотникова. Т. 1: Введение в науки о духе / пер. с нем. под ред. В.С. Малахова. — М.: Дом интеллектуальной книги, 2000.
25. *Хайдеггер М.* Основные проблемы феноменологии. — СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 2001.
26. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988.
27. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2002.
28. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. — М.: Школа культурной политики, 1995.
29. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. — М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001.
30. *Баркова Э.В.* Пространственно-временной континуум как форма целостности культуры: к постановке проблемы // В диапазоне гуманитарного знания. Сб. к 80-летию профессора М.С. Кагана. Серия «Мыслители», Вып. 4. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/barkova/kagan_14.html

УДК 008
ББК 71.0

Е.Н. СУВОРКИНА

МИР ДЕТСТВА В ПРОЕКЦИИ КОНЦЕПЦИИ ОБЛАСТНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ГНЕЗД Н.К. ПИКСАНОВА И ИДЕЙ И.И. СРЕЗНЕВСКОГО

В контексте проекции теории областных культурных гнезд Н.К. Пиксанова на феномен детства рассмотрена возможность создания такой модели-метафоры как «культурное гнездо». Показано, что Мир детства, как и Мир провинции, может быть противопоставлен «центру» — Миру взрослых и столице. В проекции идей И.И. Срезневского осуществлено сравнение субкультуры детства с государством, стремящимся к самостоятельности, имеющим право на свой язык и традиции.

Ключевые слова: детство, культура детства, областничество, Н.К. Пиксанов, культурное гнездо, творческая личность, Мир детства, Мир взрослых, провинция, столица, И.И. Срезневский, фольклор, детский фольклор.

В культурологической теории детства, краеведческой концепции областничества Н.К. Пиксанова и филологической позиции слависта И.И. Срезневского, на первый взгляд, едва ли возможно найти точки соприкосновения. Однако это затруднение имеет место в случае буквальной и автономной интерпретации каждой из парадигм, без попытки к взаимному соотношению результатов, рассмотрению их в синтезе. В России ориентация историографии на изучение местности возникла в 20-е годы XIX века, сменив «карамзиновские» традиции, которые основывались на идее воссоздания истории Российского государства посредством описания жизни царей и столиц. «Антикарамзинский» подход базировался на обращении к истории народа, к истории отдельных областей. Немаловажное значение, определившее данные изменения, имело историографическое течение во Франции, получившее название «цвет местности». Его базовая идея заключалась в том, что местность обладает

своеобразием, уникальностью, собственным «колоритом». Кроме того, такое явление центробежности было во многом обусловлено и развитием романтизма как направления философии, искусства, литературы. Его центральная фигура — человек-бунтарь, по натуре мечущийся, бегущий от настоящего, главным образом в прошлое. Это человек, который намеренно покинул свет и обратился к прекрасному удаленных провинциальных мест.

В историографии получают развитие различные теории изучения местности, в совокупности получившие наименование «областничество». К историкам-областникам следует отнести, например, А.П. Щапова, Н.И. Костомарова, Д.И. Иловайского. Усиление позиций областничества было обусловлено также наличием славянофильских идей, в частности, об уникальности России, ее особенного исторического пути. Но К.С. Аксаков зафиксировал факт неприятия и непонимания понятия «русское воззрение». Оно было расценено обществом как лишнее: «Воззрение