Министерство образования и науки
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Научный журнал
2014 • № 1(2)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2014

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

HUMANITARIAN RESEARCH

**Scientific journal
2014 • № 1(2)**

Omsk
Publishing house OmSPU
2014

ISSN 2309-9380

ВЕСТНИК ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал
2014. № 1(2)

Редакционный совет
Волох О. В., доктор политических наук, профессор, председатель редакционного совета
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор
Чекалева Н. В., доктор педагогических наук, профессор
Шаров А. С., доктор психологических наук, профессор

Редколлегия журнала
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор, главный редактор
Горнова Г. В., доктор философских наук, доцент, заместитель главного редактора
Федяева Н. Д., доктор филологических наук, доцент, заместитель главного редактора

Антилогова Л. Н., доктор психологических наук, профессор
Беренд Н., профессор (Маннгейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Красноярова Н. В., кандидат философских наук, доцент
Кротт И. И., кандидат исторических наук, доцент
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор (Абакан)
Пивоваров Д. В., доктор философских наук, профессор (Екатеринбург)
Рагулина М. И., доктор педагогических наук, профессор
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор (Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Филатова А. Ф., доктор психологических наук, доцент
Чернявская Е. А., кандидат психологических наук
Чуркин М. К., доктор исторических наук, профессор
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент
Шипилина Л. А., доктор педагогических наук, профессор

Адрес редакции:
644099, Омск-99, Набережная Тухачевского, 14, ОмГПУ
ФГБОУ ВПО «ОмГПУ»: 644099, Омск-99, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2014

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Брильц О. А.
Соотношение познания и понимания 10

Карпова Л. М.
Сновидение и духовный опыт.....13

Кениспаев Ж. К.
Знания как способ существования человека 16

Куликова Т. Ю.
Дивергентное или конвергентное мышление ведет в будущее? 19

Павлов А. П.
Онтосоциальная реконструкция социального порядка.....22

Пивоваров Д. В.
Религиозно-философские модели человека: двумерный человек 26

ФИЛОЛОГИЯ

Айданова Ю. Ф.
Перевод темпорально-маркированного художественного текста.....30

Бесценная В. В., Федяева Е. В.
Особенности использования кейс-метода при обучении русскому языку как иностранному 32

Боголепова С. В.
Особенности обучения английскому языку для академических целей в российском университете 36

Егоренкова Л. А., Палий А. А.
Авторский комментарий в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение».....40

Кутьева М. В.
Стереотипные образы-эталоны, восходящие к миру фауны, в испанской и русской языковых картинах мира 43

Назарова Н. А.
Развитие профессионально-ориентированного бучения иностранному языку в неязыковых вузах 47

Разумовская О. В.
Хортонский период в творчестве Джона Милтона.....50

Устинова Т. В.
Особенности метаязыкового дискурса американского поэта Роберта Гренье.....54

Шадрина А. А.
Формирование значения слова Россия / Rusko в языковом сознании русских и чехов.....57

Шадрова Е. В.
Language awareness как основа развития иноязычной коммуникативной компетентности научно-педагогических работников 60

ИСТОРИЯ

Гресь С. М.
Разработка аграрного законодательства польскими властями в 1921-1939 гг.....68

Дубинин В.О.
Романовы как основа воинского воспитания в гарнизонах Западной Сибири (1865-1906 гг.) 71

Кобылецкий М. А.
Подготовка учительских кадров в Западно-Сибирском учебном округе для начальных и инородческих школ.....73

Никулина Е. Г.
Становление профессиональной подготовки учителей в России в XIX веке 76

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Грачёв А. В.
Политические идеологии современности: конфликтологический аспект 84

Нефёдова Л. К.
Свобода и необходимость как сущностные характеристики культурного конфликта в европейской драме XIX века 87

Овчинникова Т. М.
Диалектика единичного и общего в познании конфликта 90

Соловьев Д. Н.
Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте 94

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Буренкова С. В.
О значимости норм и незначительности нарушений (на примере немецкой лингвокультуры) 100

Кассал Б. Ю.
Произведения искусства палеолита – свидетельство полового диморфизма представителей рода Bison 104

ПЕДАГОГИКА

Брицкая Е. О.
Сопровождение профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями как метод преодоления профессиональных затруднений.....110

Дмитриева С. В., Хаматнурова Е. Н.
Дидактические принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Строительные машины и оборудование» для специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» 113

Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В.
Современный педагогический вуз в условиях социокультурных изменений 118

Дука Т. О.
Проектирование оценочного модуля дополнительной профессиональной образовательной программы (повышения квалификации педагогов) в инновационном образовании.....121

Зарипова Е. И.
Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки 124

Слесарь М. В.
К вопросу формирования полиэтнической культуры как важной составляющей функциональной грамотности школьников.....129

Файчук Е. Л. Роль высшего образования в формировании валеологической культуры будущих социальных работников.....132

Чуркина Н. И. Проблемы и перспективы современных историко-педагогических исследований 135

Шипилина Л. А.
Развитие человеческого потенциала
в образовательной организации
в контексте гуманистической методологии 137

Шульга Е. В.
Гуманитаризация образования и её влияние
на преподавание математики в вузе.....142

ПСИХОЛОГИЯ

Стебляк Е. А., Виноградченко А. И.
Образы и символы одиночества в сознании
подростков-сирот с интеллектуальной
недостаточностью 148

СЛОВО МОЛОДЫМ

Ковалевский А. А.
Нигилизм и негативная гносеология 154

РЕЦЕНЗИИ

Никитина Л. Б., Щербакова Н. Н.
Лингвокультурология:
учебно-методическое обеспечение курса 158

Сведения об авторах 160

Информация для авторов 162

NEWSLETTER OF OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY HUMANITARIAN RESEARCH

Scientific journal
2014. № 1(2)

Editorial Board
Volokh O. V., Doctor of Political Sciences, Professor, Editorial Board Chairman
Fedyaev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Chekaleva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sharov A. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editorial Staff
Fedyaev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Deputy Cief Editor
Fedyaeva N. D., Doctor of Philological Sciences, Deputy Cief Editor

Antilogova L. N., Doctor of Phychological Sciences, Professor
Berend N., Prof. Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Krasnoyarova N. V., Phd in Philosophy, Associate Professor
Krott I. I., PhD in History, Associate Professor
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Abakan)
Pivovarov D. V., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Yekaterinburg)
Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Smith P., Prof. (Arlington, USA)
Filatova A. F., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor
Chernyavskaya E. A., PhD in Psychology
Churkin M. K., Doctor of Hictorical Sciences, Professor
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial office address:
OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk-99
FSBEI HPE «OSPU»:
14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk-99
OSPU Press Omsk, 2014

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Omsk State Pedagogical University», 2014

CONTENTS

PHILOSOPHY

Brilts O. A.
Relation between cognition and understanding.....10

Karpova L. M.
Dreams and spiritual experience 13

Kenispaev Z. K.
Knowledge as a mode of human existence.....16

Kulikova T. U.
Does divergent or convergent thinking lead to the future?.....19

Pavlov A. P.
Ontological social reconstruction of social order 22

Pivovarov D. V. Religious philosophical model of man: two-dimentional man 26

PHILOLOGY

Aydanova Y. F.
Translation of temporally marked fictional text.....30

Bestsennaya V. V., Fedyaeva E. V.
Specificity of the case method usage in teaching Russian as a foreign language 32

Bogolepova S. V.
Peculiar features of teaching english for academic purposes in the russian university.....36

Yegorenkova L. A., Paley A. A.
The author's commentary in Jane Austen's novel «Pride and prejudice».....40

Kutieva M. V.
Stereotypical images-etalons ascending to fauna world in spanish and russian linguistic picture of the world 43

Nazarova N. A.
Development of foreign language professionally-oriented teaching in non-language universities.....47

Razumovskaya O. V.
Horton period in John Milton's works.....50

Ustinova T. V.
The specific features of metalinguistic discourse of the american poet Robert Grenier.....54

Shadrina A. A.
Formation of the meaning of the words Russia and Rusko in the linguistic consciousness of the russians and czechs 57

Shadrova E. V.
Language awareness in developing foreign communicative competence of academics.....60

HISTORY

Gres S. M.
Development of agrarian legislation by the polish authorities in 1921-1939 years.....68

Dybinin V. O.
Romanov's family as the basis of military education in military communities of the Western Siberia (1865-1906).....71

Kobyletsky M. A.
Teachers ' staff in the Western Siberian school district for primary and non-russian schools 73

Nikulina E. G.
Formation of vocational teachers' training in Russia in XIX century.....76

CONFLICTOLOGY

Grachyov A. V.
Modern political ideologies: conflictological aspect.....84

Nefiodova L. K.
Freedom and necessity as essential characteristics of cultural conflict in european drama of the XIX century.....87

Ovchinnikova T. M.
Dialectic of individual and total in cognition of conflict 90

Solovyev D. N.
Means of team-building in the prevention of bullying among adolescents 94

CULTUROLOGY

Burenkova S. V.
About importance of norms and unimportance of breaches (On example of the German linguoculture).....100

Kassal B. Yu.
Artworks paleolithic – evidence of sexual dimorphism of the genus Bison 104

PEDAGOGICS

Britskaya E. O.
Supporting professional activity of teachers of distance learning for children with special needs as a method of overcoming professional difficulties.....110

Dmitrieva S. V. , Khamatnurova E. N.
Didactic principles of developing teaching materials for the discipline «Construction machinery and equipment» for specialty «Construction and operation of buildings and structures».....113

Drobotenko Yu. B., Chekaleva N. V.
Contemporary teachers' training university in the context of socio-cultural changes 118

Duka T. O.
Designing evaluating module of additional professional education program of the teachers' skills upgrading in innovative education.....121

Zaripova E. I.
Individualized learning student programme as a means of individualization of masters preparation 124

Slessar M. V.
Revisiting the formation of a multi-ethnic culture as an important component of functional literacy among schoolchildren.....129

Faychuk E. L.
The role of higher education in forming valeological culture of future social workers 132

Churkina N. I.
Problems and prospects of the modern historical and pedagogical research 135

Shipilina L. A.
The development of human potential in the educational organization in the context of humanistic metodology.....137

Shulga E. V.
Humanitarization of education and its impact on teaching mathematics in higher educational institution.....142

PSYCHOLOGY

Steblyak E. A., Vinogradchenko A. I.
Images and symbols of solitude in consciousness teenage orphans with intellectual disabilities 148

LET THE YOUTH SAY

Kovalevsky A. A.
Nihilism and negative epistemology 154

REVIEWS

Nikitina L. B., Shcherbakova N. N.
Lingvocuturology: educational methodical providing of course 158

Information About the Authors.....160

Information For the Authors 162

ФИЛОСОФИЯ

Брильц О. А.
Соотношение познания и понимания

Карпова Л. М.
Сновидение и духовный опыт

Кениспаев Ж. К.
Знания как способ существования человека

Куликова Т. Ю.
Дивергентное или конвергентное мышление
ведет в будущее?

Павлов А. П.
Онтосоциальная реконструкция социального порядка

Пивоваров Д. В.
Религиозно-философские модели человека:
двумерный человек

УДК 130.122

О. А. Брильц
O. A. Brilts

СООТНОШЕНИЕ ПОЗНАНИЯ И ПОНИМАНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь процессов понимания и познания. При этом понимание относится к уровню метазнания. Оно представляет собой процесс более глубокого проникновения в сущность познаваемых объектов.

Ключевые слова: понимание, познание, знание, гносеология, знаковая система.

RELATION BETWEEN COGNITION AND UNDERSTANDING

The relation between the processes of understanding and cognition is described in the article. Herein the understanding belongs to the metaknowledge level. It represents the process of deeper penetration into essence of cognizable objects.

Key words: understanding, cognition, knowledge, gnoseology, sign system.

По мере того как в сферу понимания включаются различного рода предметы человеческой деятельности или объекты природного происхождения, с необходимостью возникает вопрос о соотношении познания (знания) и понимания этих объектов. Тесная взаимосвязь этих процессов несомненна. Еще только поставив задачу понять что-либо, мы делаем шаг в познание. И с другой стороны, процесс познания в той или иной степени предполагает понимание. Феномен понимания проявляется на разных уровнях познавательной деятельности – в чувственном восприятии, в языке, в мышлении [1].

Вместе с тем понимание было бы неправильно просто сводить к познанию лишь на том основании, что и тот и другой процесс направлен на объективную реальность. Такого взгляда придерживается С. Ф. Зак, утверждающий, как отмечают Н. С. Автономова и В. П. Филатов, что «понимание является наиболее глубоким видом знания и достигается лишь там, где знание приводится в определённую систему» [2, с. 168].

В классической философии понимание обычно характеризуется как знание о знании [3]. Очевидно, это означает, что понимание относится к уровню метазнания [4], реализующегося в различных конкретных формах. Редукция понимания к тем или иным конкретным формам знания хотя и проливает свет на гносеологический статус понимания, вряд ли заслуживает отнесения к большим гносеологическим завоеваниям теории понимания.

Не менее важны в гносеологической характеристике пониманияи положения о том, что понимание пронизывает и опосредует все другие познавательные процедуры (наблюдение, описание, предсказание, объяснение и другие), что понимание является необходимым условием познания, в особенности формирования целостной картины познаваемого объекта. Как отмечает Л. А. Селицкая [4, с. 6], описание, объяснение, предсказание опосредованы пониманием и создают разные уровни понимания. Мы считаем тенденцию увязки понимания со знанием в общем и целом оправданной и плодотворной для теории понимания. Учитывая эту увязку, мы рассматриваем понимание как некоторую форму воспроизведения объекта в знании, возникающую в процессе взаимодействия субъекта с объектом понимания. В науке такое воспроизведение изучаемых фактов, событий, явлений обычно представлено в теоретически обобщенном виде. Применительно к научному познанию это означает, что понимание относится в большей степени не к эмпирическому уровню освоения действительности, но к теоретическому. И это обстоятельство существенно повышает гносеологическую ценность процесса понимания. При теоретическом познании объекта стремятся выявить объективные законы его функционирования и выразить их в форме строго универсального высказывания, называемого законом науки. Закон науки выражает не просто то, что уже есть в объекте, но и то, что должно быть в нем.

Понятие долженствования имеет непосредственное отношение к феномену понимания: понятое знание обязательно включает представление о том, каким должен быть объект, мир. А. А. Ухтомский писал: «Наряду с истиной как наиболее полным восприятием данного приобретает своё место истина как понимание того, что должно быть ... Истина становится уже не столько тем, что есть, сколько тем, что должно быть; она не сама текущая обыденность с калейдоскопической сменою содержания, но то, что управляет этой обыденностью и её калейдоскопом! Главное значение приобретает не массив реальности, какова она есть в своей бесконечной множественности вещей прошлого, текущего и будущего, но тот закон, который стоит за нею …» [5, с. 141]. По нашему мнению, понимание – это процесс и результат сопоставления существующего, получающего внешнее представление в сознании человека, со скрытой глубинной сущностью существующего (с должным), получающей выражение в законах. Конечно, в науке представления о должном выражаются не только пониманием, но и другим познавательным процедурам, например объяснением и гипотезой.

Таким образом, выстраиваются две линии изучения понимания в рамках гносеологии. Одна из них состоит в изучении понимания как познавательной процедуры, сопоставимой по своим гносеологическим функциям с наблюдением, описанием, предсказанием и объяснением. В этом случае главным аспектом понимания является определение меры и формы его детерминации объектом понимания. Посредством органов чувств воспринимается первичная информация от реальных объектов понимания. Но прежде чем она включается в процесс понимания, она

перерабатывается посредством различных когнитивных операций. Такая переработка, по нашему мнению, должна трактоваться как стадия предпонимания.

Характер предпонимания становится ясным, если учесть различие между гносеологическим и психологическим описаниями связи образов сознания с объектом познания. Для гносеологии характерен акцент на объективности познания, на адекватности знания объекту, действительности, объективной реальности. Собственно субъективные характеристики образов, знаний при этом отводятся в «тень», на второй план, выносятся как бы за скобки. В этом состоит, несомненно, идеализированный характер чисто гносеологического рассмотрения образов, знания. Идеализация проявляется именно в отвлечении от всех проявлений субъективности этих образов и знаний. Об этом хорошо писал в свое время С. Л. Рубинштейн: «Если при гносеологическом анализе психический образ выступает не как собственно субъективный образ, а как образ, раскрывающий объект, и этим подчёркивается содержательная объективность данного образа, то для психологического исследования главным уже является не содержание объекта, а то, в каком качестве он выступает для субъекта, то есть психологический анализ мышления направлен на выявление факта значения объекта для субъекта или отношения субъекта к объекту» [6, с. 24].

По нашему мнению, понимание ни в коем случае нельзя сводить к характеризуемому только гносеологически знанию. Дело в том, что всякое понимание нагружено субъективными компонентами, выражающими отношение субъекта к объекту. В связи с этим необходимо преодолеть ограниченность чисто объективистского подхода к пониманию. Сделать это можно лишь при другом направлении гносеологического анализа проблемы понимания. В этом направлении понимание следует трактовать как специфический тип познавательного отношения [1, с. 273]. Специфичность такого познавательного отношения состоит в раскрытии и воспроизведении смыслового содержания объектов понимания, характеризующего, в частности, субъективную значимость объекта познания. Социально-культурная, историческая, но также и природная реальность в этом случае преломляется в связанную систему предметов «мира человека». Входящие в этот мир явления, события, процессы предстают как носители смыслов и значений. Понимание и есть процесс постижения, освоения и выработки последних человеком. Главная функция понимания состоит в осмыслении поведения индивида, его ориентации в общественной жизни, в культуре и истории [7, с. 237].

М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский [8] исходят из того, что знание всегда является знаковой системой. Можно представить себе, что существует некоторое потенциальное, абсолютное знание, которое задано в каком-то знаковом теле, но которое мы не знаем и не понимаем в качестве знания. Мы не можем извлечь это знание в порядке прохождения в пространстве через структуры сознания и в порядке прохождения во времени продлением состояния сознания. Знание также может быть представлено как какое-то устройство, как механизм извлечения информации из знаковых систем, механизм, который во многих случаях может более или менее одинаково воспроизводиться у каждого человека независимо от изменений, происходящих во времени и пространстве. Такое извлечение, по мнению М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского, и есть переход от знания к пониманию [8, с. 88–89]. Особенно интересной и полезной в рамках нашей работы является их идея о выделении символов «как самостоятельной и внеязыковой категории, которая может быть только понята, но не познана» [8, с. 99]. При понимании символа нужно реконструировать субъективную ситуацию его порождения. «В процессе понимания символов мы не только устанавливаем их значение в смысле идей и системы идей, но и обнаруживаем, что лежит за идеями, то есть обнаруживаем значение символов в отношении скрытой, невыраженной в экзотерическом языке действительности человеческого сознания» [8, с. 123]. В отличие от символов знаки становятся знанием при условии перенесения наблюдающего субъекта в ситуацию возможного порождения этого знания. И только тогда это будет знаком нашего понимания. При простом созерцании знака мы можем говорить об отсутствии у нас знания. Знание – это однонаправленный процесс, в то время как понимание представляет собой двусторонний процесс, предполагающий коммуникацию в широком смысле слова. Только когда символы оказываются внутри наших знаковых систем, они переходят и переводят нас из ситуации понимания в ситуацию знания. Ситуация знания – это ситуация активного автоматического действия индивидуальных механизмов психики человека. Чтобы войти в ситуацию понимания человек должен заменить прежние привычные оппозиции новыми.

Трактовка понимания как процесса постижения смыслов и значений позволяет выделить еще одну важную особенность понимания – его зависимость от предметно-смысловых контекстов, влияющих на формирование значений и смыслов в субъектно-объектных отношениях. Дело в том, что погружение объекта понимания в различные контексты, делает понимание средством творческого созидания новых аспектов постигаемых смыслов и значений вплоть до конституирования совершенно новых уникальных смыслов и значений. Только такое контекстуально формируемое понимание может быть способом освоения индивидуально-личностных и неповторимых черт объектов познания, культуры, общения и истории, поступков отдельной личности или группы людей, отдельных исторических эпох, народов и государств [9, с. 348].

Индивидуально-личностный характер понимания проявляется прежде всего в мотивационной направленности познавательного процесса, выделении субъектом значимых, актуальных для него сторон объекта понимания. Оценка соотношению значимого и незначимого в познании дана в монографии В. Г. Асеева [10]. По его мнению, «диалектика соотношения значимого и незначимого своеобразно проявляется при анализе истинности, объективности познавательной деятельности. С одной стороны, познание должно быть беспристрастным, что является одним из важнейших субъективных условий объективности.

С другой стороны, всякое познание имеет побуждение, практическое или общепознавательное, исходит из сложившейся теории, гипотезы, то есть системы ожиданий, установок, диспозиций. Человек всегда, так или иначе, заинтересован в определённом исходе познания, следовательно, оно всегда в той или иной мере пристрастно, подчинено побуждению или целой системе побуждений, которые могут искажать его истинность или ограничивать масштабы познавательной деятельности» [10, с. 49]. Как видно из приведенной цитаты, В. Г. Асеев видит в субъективной значимости негативное явление процесса познания, ведущее к искажению истинности знания. В своей трактовке понимания мы оцениваем субъективную значимость как позитивное явление. «Понимание – реакция на возникновение нового. Оно (новое) есть нечто непокоренное, неосвоенное, несдавшееся, вольное. И понимание, по сути, – развенчание нового, превращение нового в имеющееся» [11, с. 18].

Пристрастность познания не препятствует, а, скорее, способствует осуществлению понимания. Это оказывается следствием того, что формирование отношения субъекта к объекту, определение ценности знания о понимаемом предмете, событии и т. п. является непосредственной составляющей психологического аспекта понимания, влияющего на его возникновение и развитие. Установление истинности знания об объекте понимания не имеет прямого отношения к феноменологии понимания. Оно работает в контексте получения нового, более адекватного знания о понимаемой реальности. В конечном счёте, это лишь направляет понимание на более глубинные уровни объектов понимания.

Таким образом, понимание и знание взаимосвязаны. Понимание является формой воспроизведения объекта в знании. Феномен понимания проявляется на разных уровнях познавательной деятельности: в чувственном восприятии, в языке, в мышлении. Понимание пронизывает и опосредствует все другие познавательные процедуры (наблюдение, описание, предсказание, объяснение и др.). Понимание относится к уровню метазнания. Оно представляет собой процесс более глубокого проникновения в сущность познаваемых объектов. Понимание воспроизводит не просто существующее в объектах понимания, но и должное, законосообразное. Пониманию предшествует стадия предпонимания, состоящая в когнитивной переработке первичной информации, поступающей от объекта понимания. Всякое понимание нагружено субъективными компонентами, выражающими отношение субъекта к объекту понимания. В этом плане понимание состоит в раскрытии и воспроизведении субъективно-значимого смыслового содержания объектов понимания, ориентирующего человека в мире. Погружение объектов понимания в различные предметно-смысловые контексты делает понимание творческим процессом созидания новых аспектов смысла, созидания новых смыслов. Субъективная значимость смыслов является позитивной стороной понимания как психологического процесса.

1. Быстрицкий Е. К., Филатов В. П. Теория познания и проблема понимания // Гносеология в системе философского мировоззрения. М.: Наука, 1983. С. 273–304.

2. Автономова Н. С., Филатов В.П. Понимание как логико-гносеологическая проблема // Вопросы философии. 1981. № 5. С. 164–169.

3. Быстрицкий Е. К. Научное познание и проблема понимания. Киев: Наукова думка, 1986. 132 с.

4. Селицкая Л. А. Гносеологическая природа понимания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 1976. 20 с.

5. Ухтомский А. А. Уловить содержание и смысл бытия // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 137–152.

6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 145 с.

7. Филатов В. П. Научное познание и мир человека. М.: Политиздат, 1989. 283 с.

8. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание: Метафорические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 216 с.

9. Шилков Ю. М. Язык и познание. Когнитивные аспекты. СПб.: Изд-во Владимир Даль, 2013. 542 с.

10. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений. М.: Ин-тут психологии РАН, 1993. 223 с.

11. Голдобина Л. А. Понимание как со-бытие: к границе понимания // Знание и понимание: сферы и границы: сб. науч. тр. Ульяновск, 2010. С. 15–23.

© Брильц О. А., 2014

УДК 130.3

Л. М. Карпова
L. M. Karpova

СНОВИДЕНИЕ И ДУХОВНЫЙ ОПЫТ

В статье рассматривается сновидение как вид внутреннего опыта человека. Основная цель исследования – приблизиться к определению характера сновидческого опыта, ответить на вопрос: является ли он видом духовного опыта человека? С этой целью сновидческий опыт сопоставляется с духовным опытом по основным характеристикам, что, в свою очередь, приводит к выявлению связей сновидческого опыта с наиболее репрезентативными формами опыта духовного (религиозным, эстетическим, этическим). Автор статьи приходит к выводу о том, что сновидческий опыт не может считаться видом духовного опыта наряду с религиозным, эстетическим и этическим, однако генетически и функционально с ними связан. Исследование этих связей необходимо для понимания значения опыта сновидений в бытии человека.

Ключевые слова: сон, сновидение, сновидческий опыт, духовный опыт, трансцендирование, религиозный опыт, эстетический опыт, этический опыт.

DREAMS AND SPIRITUAL EXPERIENCE

In the article dream is considered to be a kind of personal inner experience. The main target of research is to come closer to the definition of the character of dream's experience, to answer the quiestion: can it be a kind of the human's spiritual experience? To achieve this goal we should compare dream's experience with spiritual experience in their basic characteristics. Hence, it leads us to finding out the connections between dream's experience and more representative forms of spiritual experience (religious, esthetic, ethic). The author of the article comes to the conclusion that dream's experience can't be a kind of spiritual experience along with religious, esthetic and ethic ones, but it is connected with them genetically and functionally. The investigation of these connections is necessary for understanding the meaning of dream's experience in human's exsistence.

Key words: dream, dream's experience, spiritual experience, transcedence, religious experience, esthetic experience, ethic experience.

В современной культуре существуют различные подходы к пониманию сна и, соответственно, различные концепции сновидений: мифологическая, религиозная, эзотерическая, психоаналитическая, нейрофизиологическая, психологическая, культурологическая и др. Вместе с тем вопрос о философской концепции сна и сновидений остается открытым, несмотря на существующие многочисленные высказывания философов о сновидениях и природе сна на протяжении всей истории философии. Можно выделить основные вопросы, требующие философского осмысления: о сущности сновидческого бытия человека, о характере духовной активности человека в этом бытии, о значимости сновидений для его самопознания и саморазвития.

Нейрофизиологическими исследованиями установлено, что сон представляет собой активный процесс, включающий интенсивную психическую, в частности творческую, деятельность [1]. Изучение характера этой деятельности позволило обнаружить в ней чрезвычайно сложные связи сознания и бессознательного, которые свидетельствовали о том, что сон не может рассматриваться только как бессознательное, скорее всего, это сфера диалектически сложного взаимодействия бессознательного и сознания, их обмена, их синергии [2], что выразилось в терминах «сновидная активность сознания», «сновидно измененное сознание» [3, с. 150–159].

Результатом этой активности, творчества трансформирующегося сознания, которое обменивается информацией с бессознательным, выступают сновидения, которые могут быть рассмотрены как внутренний опыт человека, несомненно уникальный, и в то же время обладающий чертами универсального. Каков же характер этого опыта? Ответ на этот вопрос, казалось бы, очевиден: сновидческий опыт представляет собой вид духовного опыта, поскольку является опытом сознания.

Однако эта очевидность подвергается серьезному сомнению при более глубоком осмыслении и уточнении прежде всего того, что понимается под духовным опытом. Как известно, существует множество определений этого понятия, при этом, на наш взгляд, можно выделить три параметра духовного опыта: связь с миром, форма знания, процесс и результат трансцендирования. Духовный опыт, таким образом, предстает, во-первых, как фундаментальное взаимодействие человека и мира, выявляющее их существенные качества (постижение); во-вторых, как знание, которое непосредственно дано сознанию субъекта и сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью (реальностью состояний самого сознания); в-третьих, как имманентный опыт трансцендентной реальности.

Сопоставление этих характеристик духовного опыта со сновидческим сразу же обнаруживает их расхождение. Действительно, о фундаментальном взаимодействии человека и мира в сновидческом опыте говорить не приходится, поскольку человек в нем взаимодействует виртуально со своим собственным миром, который выступает в превращенных формах реального мира. Поскольку в сновидениях человек имеет дело с реальностью собственного сознания, постольку результатом этого взаимодействия могут быть существенные качества человеческой субъективности, но не качества мира. К тому же необходимо подчеркнуть, что упомянутые качества должны быть эксплицированы: сновидение должно быть истолковано и интерпретировано, о чем свидетельствует многовековая практика – от первых снотолкователей до современных психоаналитиков. Однако и этих процедур недостаточно, на наш взгляд, для того, чтобы сновидческий опыт вошел в структуру духовного, его необходимо подвергнуть философской рефлексии.

Обращение ко второму параметру духовного опыта – специфическому знанию – позволяет обнаружить его сходство со сновидческим. Сновидения довольно часто предстают как своеобразный когнитивный опыт, опыт познания в форме переживания. Специфику этого переживания определяет встреча с инобытием, некой альтернативной реальностью, «невидимым миром». Этим, видимо, и объясняется тот факт, что осмысление сновидений происходит первоначально в религиозном сознании, поскольку именно в нем впервые переживается раздвоенность мира. При помощи сновидений многие культуры конструируют представления о трансцендентной реальности, иначе говоря, используют сновидческий опыт в религиозном опыте, и в этом обнаруживается общая черта этих двух видов опыта – способность к трансцендированию, к выходу за пределы чувственно осязаемой реальности.

Религиозный опыт, как известно, уникален тем, что основывается на постулировании обратной связи между естественным и сверхъестественным мирами, т. е. способности мира сверхъестественного оказывать решающее воздействие на судьбы мира естественного вообще и каждого из его обитателей в частности. Эта установка и определила отношение к сновидениям в древности, прежде всего в практическом отношении: возникают определенные приемы получения (добывания, заказывания, зарабатывания, инкубации) нужных сновидений. Все эти практики известны с древних времен. Они существовали в Древнем Египте, Индии, Китае, Греции и были основаны на вере в то, что во сне может быть реализована возможность разрешения дневных проблем. Сновидения оказывались формой общения с божествами, у которых просили совета, помощи, излечения. Это уважительное отношение к снам обнаруживается и в теоретическом отношении: формируются основы религиозной концепции сновидений, точнее, концепций, поскольку речь должна идти о двух историко-культурных ее типах – восточном и западном.

Обращает на себя внимание следующее обстоятельство: если в использовании сновидений (практический аспект) восточная и западная традиции не расходятся, то в осмыслении их природы (теоретический аспект) различия имеются и объясняются они спецификой соответствующих типов мировоззрения – интровертного (восточного) и экстравертного (западного).

В восточных религиях сон как иллюзия, как обман, как то, что далеко от истины, предстает метафорой земной жизни. Так в «Упанишадах» [4] само состояние сна является формой земного пребывания всеобщего Атмана, и соответственно рассмотрение различных состояний Атмана является рассмотрением различных видов сна: первый (низший) вид сна (первое состояние атмана) – действие атмана в человеке во время бодрствования, то есть когда человек занимается повседневной деятельностью, трудится, накапливает необходимые навыки и знания – это первый (низший) вид познания, таким образом, то, что человек склонен считать бодрствованием, оказывается сном, сном духа. Второй вид сна (второе состояние Атмана) – действие Атмана в теле человека, когда тот спит и видит сны. Сновидения авторы «Упанишад» считают вторым, более высоким видом познания, ибо когда человек спит, его индивидуальный Атман как бы «отходит» от тела, от повседневных забот и впечатлений и таким образом «приближается» ко всеобщему Атману, к «истинной» жизни. Третий вид сна (третье состояние Атмана) – действие Атмана в теле человека, кода он спит и не видит снов. В этом состоянии, составляющем третий вид познания, индивидуальный Атман «растворяется» во всеобщем Атмане и испытывает «радость». Сон здесь рассматривается как уход человека в себя, вследствие чего достигается сущее.

Вообще, сон без сновидений означает восхождение индивидуального атмана к всеобщему, которое приводит к заключительной стадии – четвертому состоянию. В этом состоянии (турия) Атман вообще ничего не испытывает, то есть полностью «отключается» от всех – даже самых «тонких» – связей с материальным миром, сливается со всеобщим Атманом, становится тождественным ему. Вот здесь и наступает настоящее пробуждение от снов нашего чувственного мира и вступление в высшую реальность – мир богов.

По сути, та же идея освобождения от сновидческого характера чувственного мира, иллюзий, которые конструируются нашим непросвещенным, рассудочным сознанием («я», «эго») представлена в даосизме, конфуцианстве, буддизме и дзен-буддизме. Эта идея обнаруживает цель жизненного пути – достижение полной невозмутимости, состояния «не-я», «не-думания», которое означает Всевидение: в момент озарения исчезает сконструированная сознанием сеть иллюзий и вещи предстают в их подлинном виде, полностью преодолевается вторичное «я», эго. Тогда и приходит Пробуждение, ощущение изначальной Просветленности. Подобное возможно лишь в специальных психопрактиках, целью которых является достижение конкретных, строго определенных измененных состояний сознания.

Западная религиозная концепция сновидений сформировалась в рамках христианского религиозного опыта. В отличие от восточной, в этой концепции сон рассматривается как продолжение жизни, это жизнь души, ее странствие в иных мирах, в трансцендентном. Сон тела освобождает душу от материального мира, предоставляет ей возможность диалога с Богом. Высокий статус сна удостоверяется еще и тем, что смерть заменяется «вечным сном».

Однако сон духа при жизни человека означает его фактическую смерть, смерть его души. И здесь обнаруживается двойственное отношение к сновидениям в христианском религиозном опыте, которое, во-первых, проявилось в оценке содержания сновидений: сон выступает, с одной стороны, как заблуждение, обман (сон – ложь); а, с другой стороны, как высшее откровение (сон – истина).

Второй момент проявления двойственного отношения к сновидениям связан с институциализацией христианского религиозного опыта. Дело в том, что церковь стремилась отвратить от снотолкования, и особенно сногадания, простых людей. В то же время Библия содержит немалое количество снов как в Ветхом, так и в Новом Завете, в которых Бог передает людям свое знание. Для разрешения

этого противоречия были разработаны особая типология снов и классификация сновидцев.

Сновидения стали различать по их источнику: 1) от человека (его желудок или разум); 2) от Бога (откровение); 3) от дьявола (наваждение). Совершенно понятно, что внимания заслуживали только богооткровенные сны. Эти сны квалифицировались как пророческие. Всякий ли человек мог их видеть? Конечно, нет. Испытывая недоверие к сновидениям, церковь попыталась упорядочить практику их истолкования, выделив две категории привилегированных сновидцев, которые имели право и возможность видеть истинные, пророческие сны. Первая – это монархи, вторая – святые праведники. Однако это не могло снять проблему критерия отличения истинных снов от снов-наваждений. Церковь не могла вооружить христианина таким критерием, призывая его всячески давать отпор сновидениям. Некоторые мыслители Средневековья пытались решить эту проблему. Например, Аврелий Августин утверждал, что внутреннее чутье, проникающее в суть снов и видений, позволяет отличать наваждение от откровений [5, с. 925–926]. Но что это такое, кому оно доступно – вопрос оставался открытым. Разумеется, запрет церковью толкования сновидений не решил проблему: люди по-прежнему старались интерпретировать приснившееся. Для этого они обращались в деревнях и городах за толкованием сновидений к местным колдунам и ведуньям, а иногда и к новым привилегированным знатокам – монахам и священникам. Можно сделать вывод о том, что отношение к сновидению в христианском религиозном опыте, оценка его статуса определяется видом этого опыта – индивидуального или институциализированного.

Таким образом, сновидческий опыт как особый опыт переживания и трансцендирования достаточно органично вписывается в структуры такого вида духовного опыта, как религиозный, обретает в нем своеобразную легитимацию.

В сфере эстетического духовного опыта сновидческий опыт как особый опыт переживания присутствует в различных видах искусства от их зарождения и до наших дней. Более того, есть основания полагать, что первые опыты «работы» нашего далекого предка со своими сновидениями – их рассказывание, изображение явились стимулами к художественной деятельности. Сама метафорическая и метонимическая природа и «художественный» характер сновидений способствуют их использованию (в качестве художественного приема) как образов реальности, альтернативной реальности бодрствования. Сны можно рассматривать как символичные и многосмысловые тексты, сближающиеся с художественными текстами, с произведениями искусства. Сновидение как форма аккумуляции и выражения смыслов присутствует во всех жанрах мировой художественной литературы, а также в искусстве музыки и танца. Но по своей творческой природе сон наиболее близок визуальному искусству [6, с. 271–306], и прежде всего изобразительному.

Образы современного искусства оказываются созвучными образам наших снов своей беспредметностью, алогичностью, парадоксальностью, ирреальностью, принципиальной открытостью, незавершенностью. Они раздвигают границы повседневного, узнаваемого и переносят нас, подобно многим нашим снам, в иные, возможные миры, и в то же время, сложной цепью ассоциаций связывают эти миры с нашим бодрствующим бытием, подобно тому, как некоторые наши сны вплетаются в ткань повседневности, помогая ее осмыслению или, напротив, ставя проблемы, тревожа нас, заставляют мысленно возвращаться к ним вновь и вновь, даже спустя длительное время, и просто повторяются. Открытие новых смыслов, визуальные образы, символы невидимого – вот то, что роднит образы современного искусства и сновидения.

Соотнесение сновидений и образов современной живописи обнаруживает прежде всего те имманентные свойства, одинаково присущие художественному воображению и сновидениям, которые были впервые выделены Фрейдом: образность, «превращение мыслей в ситуацию» (драматизация) и «картинная переработка психического материала» [7, с. 218]. В сновидениях обнаруживается прием смещения, сдвига: выдвижение на первый план второстепенных элементов, направленный на то, чтобы скрыть, исказить, вытеснить тот или иной нежелательный смысл. В искусстве он приобретает даже большее значение: придает новые смыслы тем сторонам человеческой жизни, которые до сего момента считались второстепенными. Монтаж, коллажная техника, возникающие в результате «смещения», присущи в равной мере как сновидениям, так и художественному творчеству.

Заслуживающим внимания является использование этих приемов, а также формы, структуры сновидений в изобразительном искусстве, которое может быть как осознанным, так и бессознательным, причем чаще всего наблюдается последнее. Как известно, вполне осознано метод использования сновидческого опыта художника и приемов, аналогичных «работе» сна был провозглашен в «Сюрреалистическом манифесте» А. Бретона и наиболее полно воплотился в творчестве С. Дали, который в качестве необходимой составляющей своего художественного метода особо выделял переосмысление феноменов сновидений. Сновидческий опыт обнаруживается и в произведениях тех художников, которые никогда явно не выражали свою приверженность сновидениям: Шагала, Климта, Магритта, Поллока, Эшера и многих других.

Связь сновидческого опыта с этическим, точнее, нравственным, возможно, не столь наглядна, поскольку доминанта нравственного опыта – сфера поступков. Вместе с тем каждому человеку знакомо переживание нравственных коллизий во сне. Еще З. Фрейд отмечал наличие и трансформации «нравственных чувств» в сновидении [7, с. 59], приводя в своей книге «Толкование сновидений» различные противоречивые точки зрения психологов и философов по проблеме наличия нравственности в сновидении, уклонившись при этом от собственного ответа. Однако представленный на страницах этой книги анализ его собственных сновидений демонстрирует наличие в них, например, чувства вины, ответственности, желание быть оправданным [7, с. 98]. В сновидческом опыте любого (достаточно взрослого человека) этический опыт представлен одним, но чрезвычайно важным компонентом – эмоционально-чувственным. Образы сновидений (фантастические или реалистичные) могут манифестиро-

вать те нравственные чувства и их тончайшие оттенки, которые не осознаются подчас человеком в хаосе впечатлений и событий бодрственной жизни: чувство стыда, вины, а также любви, жалости, милосердия и другие, предоставляя богатый материал для нравственной рефлексии.

Присуща ли сновидческому опыту такая характеристика духовного опыта, как способность к трансцендированию? Казалось бы, предыдущее рассмотрение связей его с наиболее репрезентативными видами духовного опыта дает положительный ответ на этот вопрос. Действительно, тенденция к трансцендированию, к выходу за пределы чувственно осязаемой реальности обнаруживается, но где это происходит? Конечно, не в самом сновидческом опыте, а, скорее, в опыте рфлексии.

Сам же опыт, переживаемый человеком в сновидениях, является опытом чувственным, телесным. Образы сновидения не являются трансцендентными сознанию сновидца, им присущи те же интенции, что и в бодрствовании. (Об этом, собственно, говорил З. Фрейд; это особо отмечали А. Бергсон, Ж.-П. Сартр и др.). В сновидениях человек чаще всего выступает не просто как созерцатель, а как непосредственный участник событий, деятель: он ставит цели, к чему-то стремится, с кем-то спорит, испытывает различные эмоции – те же, что и в бодрствовании. И даже в тех снах, которые демонстрируют действия иных, отличных от действующих в мире бодрствования законов (сновидческие полеты, например), сохраняются основные интуиции бодрствующего сознания.

Итак, проведенный анализ не дает оснований считать сновидческий опыт видом духовного опыта наряду с эстетическим, религиозным, нравственным. Вместе с тем сопряженность этих видов духовного опыта со сновидческим налицо.

Возможно квалифицировать связь сновидческого опыта с религиозным и эстетическим как генетическую. В таком случае он может быть исследован как определенная праформа, порождающая все другие формы духовного опыта, не являющаяся духовным опытом, будучи его потенциальной формой. Это позволит ответить на вопрос об изменении статуса сновидческого опыта от высокого в традиционных культурах до уровня «следов» в современности.

Возможно также квалифицировать связи сновидческого опыта с различными видами духовного как функциональные. На наш взгляд, подобные связи существуют, но чаще всего они не осознаются человеком, поскольку сновидческий опыт редко подвергается систематической философской рефлексии.

Таким образом, рассмотрение сновидческого опыта в сфере духовного позволяет наметить определенные пути исследования его природы.

1. Вейн А. М., Яхно Н. Н., Голубев В. Л. Психофизиологические корреляты бессознательных процессов во время сна // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 2. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 112–120.

2. Ковальзон В. М. Необычайные приключения в мире сна и сновидений // Природа. 2000. № 1. С. 12–20.

3. Савченкова Н. М. Этика и прагматика сновидческой деятельности // Измененные состояния сознания: сб. ст. / под ред. А.К.Секацкого. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.

4. Древнеиндийская философия. Начальный период. М.: Мысль, 1972. 271 с.

5. Августин Блаженный. О граде Божием. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. 1296 с.

6. Русская антропологическая школа: труды. Вып. 5. М.: Российский гос. гуманит. ун-т, 2008. 590 с.

7. Фрейд З. Толкование сновидений. М.: АСТ, 2011. 574 с.

© Карпова Л. М., 2014

УДК 140.8

Ж. К. Кениспаев
Z.K. Kenispaev

ЗНАНИЯ КАК СПОСОБ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье анализируется проблема взаимоотношений человека и мира знаний. Автор предлагает рассматривать знания не только в качестве результата человеческой активности, но и в роли самостоятельных идеальных систем, которые имеют как метафизические, так и физические характеристики.

Ключевые слова: человек, знание, наука, диалектика.

KNOWLEDGE AS A MODE OF HUMAN EXISTENCE

The article analyzes the problem of the relationship between man and the world of knowledge. The author proposes to consider knowledge not only as a result of human activity, but in the role of independent ideal systems, which have both metaphysical and physical characteristics.

Key words: people, knowledge, science, dialectics.

Время от времени человек возвращается к исходным принципам интеллектуальной деятельности. Предлагаем проанализировать известный афоризм Ф. Бэкона «Знание – сила». Современная наука в исследовании материального мира достигла больших результатов. Мы располагаем общей картиной мира и считаем, что все фундаментальные законы его эволюции нам известны. При этом нельзя забывать, что человек изучил лишь

малую часть Вселенной, примерно, 0,4 %. Это планеты, звезды, галактики, кометы, а 3,6 % нашей Вселенной занимает межзвездный газ. Остальные 96 % Вселенной – это то, что еще предстоит познать. Есть специальные термины для ее обозначения: темная материя (22 %) и темная энергия (74 %). Эта область исследования по праву принадлежит естественным наукам. В то же время между материальным и духовным мирами существует тесная связь. Ярким свидетельством этого является сам человек, состоящий из материальных атомов (которые когда-то составляли часть космоса) и того, что мы называем духовной жизнью. Взаимные переходы между материей и духом по большому счету и составляют нашу жизнь. Например, у нас возникла мысль, и мы ее высказали. Эта диалектика идеального (мысли) и материального (слова). Представляется, что исследование физических состояний мира должно сопровождаться изучением его метафизических оснований. Не исключено, что идеальные системы различного уровня являются важной частью Вселенной, в которой мы живем. На таком мировоззрении основаны многие древневосточные философские и религиозные учения. Буддист, например, не верит в существование самостоятельного внешнего мира. Внутренний мир человека и внешний мир – единое целое. Это две стороны одной и той же материи. Энергия может превращаться в частицу и наоборот. Теряют смысл понятия «материальная субстанция» и «объект». Вселенная – это система взаимодействующих энергетических процессов [1, с. 145].

Подобное единство мира описывается не только языком философии, но и отражается в современной физической картине мира. Субатомные частицы – это не «первокирпичики» материального мира, а идеальные модели, абстракции, свойства которых могут быть изучены только при взаимодействии их с другими системами. Четыре типа взаимодействий между материальными объектами: гравитационное, электромагнитное, сильное и слабое, определяют фундаментальные характеристики нашего мира. Но, если следовать логике взаимопереходов между материальными и идеальными системами, то нужно искать и другие типы взаимодействий, которые бы объясняли феномены нашей духовной жизни. Об энергии человеческого разума известно давно, многие исследователи в своих трудах показали его определяющую роль в социальном мире. В. И. Вернадский сформулировал смелые идеи о тесной связи между разумом человека и всей Вселенной. Его труды – это единство естественно-научных и философских представлений о человеке, как неотъемлемой части Космоса. По мнению ученого, человек изменяет облик всей планеты, а источником этой силы является разум, наделенный знаниями о природе и ее законах. Если отнять у человека знания, то он окажется совершенно беспомощным. Энергия, которую мы приобретаем вместе со знаниями, позволяет нам осуществлять целесообразную деятельность, познавать мир и размышлять о смысле жизни.

Конечно, нет оснований искать прямые аналогии между материальными и идеальными системами, пытаться найти единую шкалу измерений. В то же время нельзя отрицать их диалектику. Как утверждал И. Кант, разум человека осаждают вопросы, продиктованные самой его природой, но он не может ответить на них, так как они превосходят возможности человеческого разума. При этом немецкий философ оставил нам одну подсказку. Как мы знаем, согласно его учению фундаментальные характеристики мира – пространство и время – обладают двумя противоположными свойствами. Они одновременно трансцендентально идеальны и эмпирически реальны. Являясь необходимым условием опыта, они имеют смысл только в отношении познающего субъекта. Если следовать логике трансцендентальной философии И. Канта, то подобная амбивалентность должна быть характерна и для всего остального материального мира. Иначе говоря, физический мир в контексте интереса познающего человека есть постоянный процесс становления реальности согласно априорным идеальным схемам. Во всем многообразии идеальных систем особое место занимают знания, под которыми в самом широком смысле понимают субъективный образ объективного мира. Согласно классической традиции, сущность человека заключается в рациональном осмыслении мира, в его познании. Знания в таком случае есть совокупность идей, в которых человек выражает степень своего понимания устройства мира. Но оптимизм первых философов относительно познаваемости мира постепенно сменился если не пессимизмом, то, по крайне мере, не категоричностью утверждений. По мнению А. Уайтхеда, если древние философы задавали вопрос «Что мы воспринимаем?», то современные исследователи ищут ответы на вопрос «Что мы можем воспринять?» [2, с. 627].

Критический анализ познавательных способностей человека, осуществленный философами Нового времени, сделал актуальным проблему разработки адекватных методов научного познания. Стало очевидно, что человек способен познавать только то, что уже было субъективировано, то есть стало предметом его внимания. Если следовать принципу амбивалентности материального мира, то оказывается, что он есть объективный образ субъективного мира человека. Античная традиция обособления мира идей, в том числе сферы сознания, приобрела особую значимость в Новое время. «В связи с утверждением механистической картины мира Галилея и Декарта, – пишет Г. Райл, – казалось необходимым спасти сознание от механицизма. Тогда-то оно и стало представляться конституирующим свой мир, являющийся дубликатом физического мира» [3, с. 161].

Господство в различные эпохи оккультных, религиозных, мифологических, научных знаний, видимо, связано с тем, что человек на основе своих идеальных представлений постепенно выстраивал различные области материального мира, который со временем приобрел знакомые нам очертания. Именно поэтому, например, для того чтобы понять сущность христианского мировоззрения не обойтись без опыта средневекового типа мышления, без обращения к эпохе, когда оно было сформировано. Для ученого важно иметь представление об основных этапах эволюции научного знания, поскольку он принадлежит именно к этой гносеологической традиции. Таким образом, становление человеческой цивилизации – это

постепенное воплощение идей в материальные структуры. Последние хоть и склонны к видоизменениям, но их сущность является постоянной. Например, государство как результат материализации человеческого замысла об общежитии при всем многообразии форм сохраняет главные свои черты. Такую же инвариантность мы обнаружим в отношении института семьи, системы образования, морали, наказания и т. д.

Существуют серьезные основания рассматривать знания в качестве самодостаточных идеальных систем, которые во многом определяют характер нашего мира. Завидная педантичность, которую мы проявляем в отношении процесса обучения показывает то, насколько высоко мы ценим знания. Их значимость для формирования полноценной личности была обнаружена уже в глубокой древности. В них видели единственную силу, способную из человекоподобного существа (практически животного) создать систему с искусственными (не природными) свойствами, которую мы и называем человеком духовным, познающим, творческим. Знания изменяют природу человека, его материю, его предназначение. В этом контексте знания есть реальная физическая сила, которая преображает Вселенную. Потому их следует рассматривать в виде своеобразной энергии, которой мы активно пользуемся, но по какой-то причине не учитываем, когда составляем общую физическую картину мира. Если знания – это энергия не только в метафизическом, но и в физическом смысле, то переход от энергии к материи – один шаг, который нам остается сделать.

По мнению современного лингвиста и антрополога В. В. Иванова, человек был необходим Вселенной в качестве ее наблюдателя. Вселенная проявляется именно потому, что мы в ней существуем. Мир лишь в той степени объективен, материален в которой является предметом нашего научного и иного интереса. Без активного участия человека в наблюдении и описании Вселенной, в определенном смысле она не существует. Даже в повседневной жизни мы нуждаемся в наблюдателях, которые бы подтверждали прямо или косвенно то, что мы живы, работаем, учимся, платим налоги, читаем книги, растим детей. Единственным же способом реализации человеческих качеств в роли наблюдателя Вселенной являются знания, происхождения которых пока остается тайной. Вот только некоторые интересные факты из истории человеческих знаний.

Большинство классических текстов человек получил при весьма таинственных обстоятельствах. Например, авторство знаменитых Вед, духовной основы древнеиндийской культуры, современной наукой не установлено. При этом Веданта прямо указывает на то, что Веды не были созданы человеком, а существовали вечно. Авторы книг классической китайской образованности также не известны. Их приписывали Конфуцию, но он вежливо отказался, сославшись на более глубокую древность этих текстов. Вопрос о происхождении Библии, которая стала основой нескольких мировых религий, вплоть до настоящего времени является темой дискуссий. Десять главных заповедей, по которым мы и сегодня сверяем свою жизнь, Моисей получил от Бога, а текст Корана, согласно мусульманской традиции, Пророк получал в течение 23 лет через ангела Джабраила. Такой способ получения знания как минимум не может быть проверен строго научными методами. Пифагор, родоначальник всей античной науки, значительную часть своих знаний получил в Египте и Вавилоне, но неизвестно от кого. Ссылка на всемогущих египетских жрецов сущность вопроса не проясняет. Казалось бы, с текстами Аристотеля, основателя европейской науки, все очевидно. Но и здесь возникли проблемы. Его наследие так велико, а результаты настолько значительны, что некоторые сомневаются относительно достоверности его личности. Современный человек не может рационально объяснить истоки основных научных, философских, религиозных и иных знаний. Но именно знания стали главным орудием человека, силой, которая позволила ему создать свою Вселенную.

Как и другие виды энергий, знания носят универсальный характер, для них не существует границ. В процессе обучения, приобретения духовного опыта этническая, географическая, антропологическая или иная принадлежность человека не играет никакой роли. Кто мыслит в рамках только своего этноса – тот не мыслит, а имитирует мысль. Это вульгарный способ мышления. Совершеннолетний человек мыслит гораздо шире узких детских рамок этнической, культурной, языковой, профессиональной и иной принадлежности. Иными словами, знания расширяют мировоззренческий кругозор человека, позволяют ему создавать необходимые социальные связи, укрепляя тем самым его жизненный статус. Знания как некие самостоятельные системы для своего существования должны были много раз дублироваться в новых поколениях людей. Здесь обнаруживается взаимный интерес. Знания «используют» человека, делая из него своего носителя и главного защитника. Даже небольшое отклонение индивида от общепринятой истины наказывается социумом достаточно строго. Таким способом мир знаний регламентирует поведение человека, его образ мысли и интересы. Мы же, в свою очередь, используем знания для реализации своих планов, а поэтому создаем их копии, бережно храним в своей памяти, транслируем их следующим поколениям людей. Познавательная деятельность кардинально изменила природу человека как биологического существа. Если все животные стремятся к размножению, увеличению числа себе подобных, то человек – это единственное существо на Земле, которое увлекается знаниями и большую часть своей жизни посвящает изучению интеллектуального опыта прошлых веков. Более того – значительная часть людей, посвятивших себя служению истине, не обременяют себя узами брака и воспитанием детей. «Как правило, истинный ученый, – пишет Г. Селье, – ведет почти монашескую жизнь, оградившись от мирских забот и полностью посвятив себя работе. Ему нужна железная самодисциплина, чтобы сконцентрировать все свои способности на сложной работе, эксперименте, теоретической деятельности, требующей продолжительного и безраздельного внимания» [4, с. 162].

Такое впечатление, что значительная часть людей является хранителем священного мира знаний и полностью отдается своему делу. Благодаря энергии, имманентно

присущей знаниям, человек стал способным строить новые искусственные миры, подчинять себе другие виды животных, изменять планету по своему усмотрению. Представление о духовном мире человека как особом виде энергии по-разному отражено в религии, искусстве, науке, философии. Иногда эти способы экспликации соединяются в творчестве одного человека. Подобный синтез содержится, например, в книгах Г. Гессе, К. Кастанеды, Х. Л. Борхеса и других авторов, тексты которых, на наш взгляд, являются важными подсказками для понимания истинного предназначения человека.

Мы живем в мире, в котором люди, не обладающие достаточным уровнем знаний, вызывают недоумение, а иногда и агрессию со стороны образованной и культурной части человечества. Долгое время в отношении нерадивых учеников применялись телесные наказания. Общественное мнение высмеивает людей, которых уличают в безграмотности, незнании элементарных основ науки. В современном информационном обществе крайне важно, чтобы человек соответствовал своему диплому о высшем образовании, диплому кандидата или доктора наук. Мы настолько абсолютизировали знания, что диплом (формально подтверждающий их наличие), то есть кусок картона с печатью, иногда ставим выше самого человека. Парадоксально, но знания, постепенно овладевая социальным миром, стали целью, а человек – лишь средством их распространения.

Но если человек перестанет заниматься интеллектуальной работой, то ему может быть найдена замена – иные носители информации, достаточно долговечные и более эффективные. Это различные технические устройства, умные машины, которые пока зависят от человека, но нужно полагать, что эта зависимость лишь дело времени. Уместно вспомнить Айзека Азимова, который в своих научно-фантастических рассказах показал будущее человечества, в котором роботы проявляют завидную самостоятельность. Когда мы не используем свою память, свой духовный потенциал, свой разум, то мы дискредитируем себя в качестве самостоятельных субъектов познания. Мы стремительно теряем свою значимость для мира знаний, для природы и друг для друга. Личные переживания, процесс интериоризации знаний заменили технические суррогаты, симулякры, которые создают ложную уверенность человека в своих интеллектуальных способностях.

Человеку, убежденному в том, что он вершина эволюции, мысль о себе только как хранителе информации, конечно же, не нравится. Но нас больше должна беспокоить возможность утраты и этого своего единственного предназначения. Угроза деградации человека в роли главного орудия познания природы, обладателя особого вида энергии является весьма реальной. Если мы по своей воле перестанем быть наблюдателями, исследователями, то наше существование для мира теряет всякий смысл. Полагаем, что тезис «Знание – сила» следует рассматривать не только в качестве красивой метафоры, но и в виде своеобразной подсказки в поиске недостающих частей нашей Вселенной. Что еще более важно: в этой метафоре, возможно, содержится ответ на вопрос о смысле жизни.

1. Капра Ф. Дао физики. СПб.: ОРИС, 1994. 304 с.
2. Уайтхед А. Избранные работы по философии. М.: Прогресс, 1990. 718 с.
3. Райл Г. Понятие сознания. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. 407 с.
4. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым. М.: Прогресс, 1987. 368 с.

© Кениспаев Ж. К., 2014

УДК 165.5

Т. Ю. Куликова
T. U. Kulikova

ДИВЕРГЕНТНОЕ ИЛИ КОНВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ ВЕДЕТ В БУДУЩЕЕ?

В статье рассматривается два актуальных подхода к процессу мышления и соответственно два типа мышления (дивергентное и конвергентное) в их взаимообусловленности и влиянии на формирование целостной картины мира.

Ключевые слова: целостность, системность, мышление, дивергенция, конвергенция, универсальность, космизм.

DOES DIVERGENT OR CONVERGENT THINKING LEAD TO THE FUTURE?

In this article two actual approaches to the process of thinking and thus two types of thinking (divergent and convergent) in their interdependence and influence on the formation of an integrated picture of the world are considered.

Key words: integrity, systemicity, thinking, divergence, convergence, universality, cosmism.

Человек есть сумма Мира, сокращенный конспект его; Мир есть раскрытие Человека, проекция его.

П. А. Флоренский

Хорошо известно, что на всех этапах своего развития (эволюции и инволюции) человечество стремилось увидеть (предсказать) будущее, понять механизмы и силы, которые им управляют (рис. 1). Сегодня как никогда

актуальны идеи К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского, А. Л. Чижевского и др. о космических факторах, влияющих на наше планетарное развитие. Концепция космизма в современной науке все больше завоевывает умы ученых, возвращая к истокам, т. е. к «первоначалу», к извечным вопросам: откуда мы произошли, какова роль и миссия Человека во Вселенной?

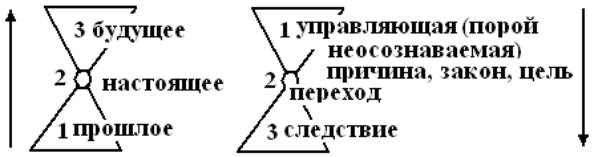

Рис. 1. Триединство причинно-следственных отношений

Крупный гуманист и исследователь современности, философ и писатель Д. С. Соммэр вводит понятие «*физика морали*» и напоминает, казалось бы, известные истины о том, что необходимо начинать с понимания самого себя и осознания своих отношений с Природой. Для этого следует исходить из ряда предпосылок, некоторые из которых «основаны на квантовой физике и позволяют доказать на практике, что каждое действие человека, в зависимости от его моральных качеств, тем или иным образом оказывает влияние на всю Вселенную» [1, с. 15]. В XXI в. наблюдается закономерный процесс интеграции знаний на эволюционной дуге цикла развития (рис. 2), когда физика (от античного понятия «физис» – поиск истинной природы вещей) вновь становится основой наук о Природе, рассматривающей Вселенную как целое, включающее в себя и сознание (в отличие от этапа дифференциации знаний, когда зародились два философских направления, противопоставивших материю и сознание) [2, с. 6].

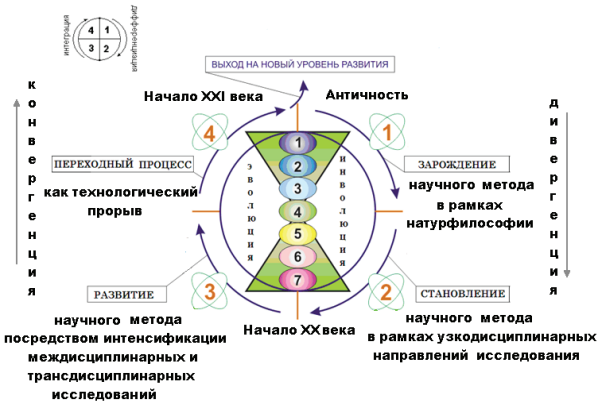

Рис. 2. Единый цикл процесса познания

Стремление к целостному мировосприятию прослеживается сегодня на всех уровнях и во всех областях знаний [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. При этом формируется наддисциплинарный, междисциплинарный и трансдисциплинарный понятийный аппарат (к примеру, с появлением синергетики такие понятия, как порядок, хаос, энтропия, дивергенция, конвергенция и др. вышли за пределы чисто физико-математических наук), поэтому становится актуальным его смысловое содержание. Дело в том, что стремление использовать естественно-научную терминологию в рамках психологических, социологических и других социогуманитарных исследований не всегда приводит к корректной передаче смысла, а иногда исходное понятие наделяется прямо противоположным смыслом, как это произошло, например, с понятиями «дивергентное» и «конвергентное» мышление.

Когда профессиональный физик, директор НИЦ «Курчатовский институт» М. В. Ковальчук рассматривает процесс перехода «От синтеза в науке – к конвергенции в образовании» [4] и рассуждает о возврате к единой целостной картине мира, оценивая конвергенцию наук и технологий как прорыв в будущее [3], то вкладывает в понятие «конвергенция» вполне определенный изначальный смысл сходимости: «Перед нами лежит коробка пазлов, из которых нужно создать картину. Пазлы «нарезаны» из целостной картины природы, но как их собрать заново, пока не знает никто. Есть только абрис, а рисунка нет. Новый процесс познания мира выглядит именно так» (рис. 3). Хотя стоит отметить, что последнее утверждение явно преувеличено, поскольку у Природы существуют четкие универсальные закономерности, которые «повторяются» на каждом новом витке спирали развития. Это позволяет предвидеть и предсказывать основные тенденции и возможности развития любых (даже самых сложных, как Вселенная) систем.

Рис. 3. Дифференциация знаний на инволюционной фазе [1]

Если следовать четкой логике, то дивергентное мышление должно отражать множественность и многообразие проявления окружающего мира, а конвергентное, соответственно, – его единство и целостность. Однако, ссылаясь на работы Г. Алдера (известного специалиста по нейро-лингвистическому программированию, психолога), авторы статьи о формировании дивергентного мышления школьников [11] утверждают, что поскольку конвергентное мышление предполагает «одно единственное правильное решение проблемы» [11, с. 56], то они используют метод обучения, способствующий «выработке дивергентного мышления: 1. Целостность и системность. 2. Способность корректировать свою деятельность в зависимости от возникающей ситуации» [11, с. 57]. Сразу возникают вопросы: почему же целостность и системность авторы отнесли к дивергентному мышлению, почему под конвергентным мышлением понимается

единственность (количественная характеристика) вместо единства и целостности (характеризующих качество!)? А ведь это далеко не одно и то же (см. табл.)! Целостность системы уже предполагает единство и многообразие (рис. 4) многоуровневого и многофакторного взаимообусловленного соотношения структурных элементов. Аналогичную «нестыковку понятий» можно увидеть при сопоставлении взглядов античных мыслителей и современной науки (задачи которой выглядят намного скромнее). В частности, это касается понятия «число» (или «цифра»). Первые видели в каждой цифре соответствующее «качество», а современная наука в каждой цифре видит только «количество» [6]. Единство и многообразие неотделимы друг от друга аналогично тому, как уникальность Человека (его индивидуальный опыт) неотделима от универсальной Вселенной (подчиняющейся строгому алгоритму действия законов Природы).

Понятия, тесно связанные с понятиями «дивергенция» и «конвергенция»

Дивергенция – от позднелат. divergentia – расхождение [8, с. 178]	**Конвергенция –** от лат. convergo – схожусь [8, с. 280]
– «Время разбрасывать камни…» как первая фаза цикла – Расхождение (разбегание) от источника во все стороны, т.е. уход от источника – Количество: *множественность, многообразие* – Дифференциация – Анализ – Много точек зрения, несколько подходов к решению одной проблемы – Фрагментарное восприятие мира ⇓ **Дивергентное мышление**	– «…время собирать камни» как вторая фаза цикла – Возвращение к источнику – Качество: *целостность, единство* – Интеграция – Синтез – Консенсус, гармония – Динамическое равновесие – Целостная картина мира – Дефрагментация сознания ⇓ **Конвергентное мышление**

Рис. 4. Многоуровневость процесса мышления

Учитывая то, что сегодня на этапе синтеза естественно-научного и социогуманитарного знаний в науке происходят колоссальные трансформации на мировоззренческом уровне, можно надеяться, что человечество получит ключи от будущего при условии овладения знаниями об универсальных законах Природы, частью которой оно и является как один из «пазлов». Не случайно в середине XX века появилась междисциплинарная научная парадигма, названная синергетикой (современная теория самоорганизации материи), а в конце XX века – продолжающая набирать обороты методология причинно-системного анализа (психосистемология, социосистемология, педагогическая системология, универсальное моделирование, универсальное прогнозирование), которую В. А. Поляков назвал универсологией. Уникальность её в том, что она даёт алгоритм и технологию творения, т. е. технологию формирования будущего (для человека, коллектива, общества …), которая тесно связана с теорией относительности сознания и формированием системно-логического мышления [9; 10].

В традиционной науке мышление рассматривается как высшая ступень человеческого познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, а механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией. Развитие компьютерных технологий ставит новые задачи. Но человек не машина. «Согласно универсологии, мышление – это способ многоуровневого взаимодействия с окружающим миром, направленный на формирование полноты и цельности пространства 7-ми сфер жизнедеятельности человека» [9, с. 5].

Многоуровневое проявление развитого мышления (рис. 4) способствует цельности и эволюционной целесообразности жизни, гармонизации отношений личности с окружающим миром. Первые три уровня (внутренний мир человека) характеризуются как:

1. Психофизиологический – это ресурсы как элементы жизни, здоровье.

2. Эмоционально-чувственный – это отношения, взаимосвязи.

3. Ментальный, интеллектуально-активный – это деятельность, результативность.

Переходный уровень характеризует степень социализации личности:

1. Адаптивность – это социальное признание, уверенность, страхи.

Уровни, характеризующие внешний мир человека:

1. Коллективно-креативный – это 5 типов коллективных отношений (родственные, семейные, трудовые, единомышленников, дружеские), а также постоянство, надежность.

2. Ценностно-иерархический – это общественные, межколлективные отношения.

3. Мировоззренческий – это перспективы, взгляд в будущее.

К понятию «мышление» принято добавлять какое-либо определение (как в данном случае – дивергентное, конвергентное), но по существу определений может быть бесчисленное множество: мышление научное, абстрактное, примитивное, бытовое, результативное, креативное, религиозное и т. д. В этом проявляется многообразие как уникальность индивидуального опыта. Каждый из типов мышления принадлежит определенному уровню сознания в единой причинно-следственной взаимообусловленности процесса развития. Так проявляется целостность.

Что же мы имеем в итоге? Мы видим, что аналогично тому, как синтез невозможен без анализа (хотя анализ без синтеза возможен), конвергенция невозможна без дивергенции, потому что это две фазы единого цикла. А Природа, как известно, не терпит односторонности, и в целях гармоничного развития необходимо обращать внимание на оба процесса. Но исторически так сложилось, что се-

годня вслед за бурным процессом дифференциации наук настало время интеграции. Причем интеграция должна происходить не только в науке, но и во всех сферах жизни в целях эволюционного развития как отдельно взятого человека, так и всего человечества, выполняющего строго определенную миссию, если говорить о масштабах Вселенной. Конвергентные процессы в науке и в обществе в целом уже происходят (хотим мы того или нет), поэтому наша задача – осознанно включаться в «поток времени», что уже напрямую зависит от уровня сознания человека, коллектива, общества.

1. Соммэр Д. С. Мораль XXI века: пер. с исп. М.: Изд-во «Кодекс», 2013. 480 с.

2. Куликова Т. Ю. Нестандартное стандартное мышление // Развитие мышления в процессе обучения физике: сб. науч. тр. Вып. 8 / под ред. С. А. Суровикиной. Омск: Изд-во «Полиграф. центр КАН», 2012, С. 5–9.

3. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нано-технологии. 2011. Январь-февраль. Т. 6. № 1–2. С. 13–23.

4. Ковальчук М. В. От синтеза в науке – к конвергенции в образовании // Труды МФТИ. 2011. Т. 3. № 4. С. 16–21.

5. Куликова Т. Ю., Кинеспаева М. Д. Элементы наномира в школьном курсе физики // Вклад академика А. В. Усовой в развитие теории и методики обучения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 12–13 сентября 2011 г. / под ред. О. Р. Шефер. Челябинск: Край Ра, 2011, С. 6–10.

6. Куликова Т. Ю. От Пифагора к Пифагору // Развитие мышления в процессе обучения физике: сб. науч. тр. Вып. 9 // под ред. С. А. Суровикиной. Омск: Изд-во «Полиграф. центр КАН», 2013, С. 16–21.

7. Куликова Т. Ю. Место и роль физики в формировании целостной научной картины мира // Парадигмы знания в новую эпоху: навстречу глобальным изменениям. Материалы 1-й Междунар. науч. конф., 14 декабря 2012 г. / под ред. О. В. Колесник. Чернигов: Черниговский национальный педагог. ун-т им. Т. Г. Шевченко. 2012, С. 56–59.

8. Математический энциклопедический словарь / гл. ред. Ю. В. Прохоров. М.: Сов. Энциклопедия, 1988. 847 с.

9. Поляков В. А. Технология нестандартных решений. Системно-логическое мышление. М., 2009. 76 с.

10. Поляков В. А. Трансформация личности в новой эпохе. М.: Амрита, 2010. 240 с.

11. Червонный М. А., Юсупова Р. Р. Формирование дивергентного мышления школьников на уроках физики // Развитие мышления в процессе обучения физике: сб. науч. тр. Вып. 9 / под ред. С. А. Суровикиной. Омск: Изд-во «Полиграф. центр КАН», 2013, С. 55–58.

© Куликова Т. Ю., 2014

УДК 141.32

А. П. Павлов
A. P. Pavlov

ОНТОСОЦИАЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОРЯДКА

В статье рассматривается феномен социального порядка с позиций предложенного автором метода онтосоциальной реконструкции. Ключевая тема работы – раскрытие онтологической природы социального мироустройства. Научная позиция автора состоит в представлении социального порядка как становления человеческого бытия в формах социального сущего. Взаимосвязь бытия и сущего предлагается рассматривать путем аналитической реконструкции «слоёв» мироустройства, лежащих в основе социальных порядков.

Ключевые слова: онтосоциальная реконструкция, социальное бытие, социальный мир, социальное сущее, социальный порядок.

ONTOLOGICAL SOCIAL RECONSTRUCTION OF SOCIAL ORDER

The article discusses the phenomenon of social order in terms of ontological social reconstruction proposed by the author. The subject matter of the article is disclosure of ontological nature of social world order. The author's scientific position consists of presentation of social order as human existence establishment in the forms of social matters. It is proposed to discuss the interrelation between the existence and matters by means of analytical reconstruction of the world order "layers", which form the basis of social orders.

Key words: ontological social reconstruction, social existence, social world, social matters, social order.

Почему тема социального порядка особенно актуальна сегодня как в практическом, так и в эпистемологическом планах? Потому что человечество переживает период рождения нового типа (или новых типов) социального мироустройства, неведомого предшествующим эпохам.

Отдавая должное классическим детерминистским дискурсам социального порядка, сформировавшимся в XIX и в первой половине XX в. благодаря усилиям социальных мыслителей позитивистского и марксистского толка, мы полагаем, что сегодня требуются новые подходы к изучению данного феномена. Суть нашего подхода состоит в том, чтобы рассмотреть феномен социального миропорядка сквозь призму категории бытия, разрабатываемую в дискурсе фундаментальной онтологии М. Хайдеггера. Нам представляется, что именно он из западноевропейских философов XX в. ближе всех подошел к разрешению проблемы онтологической природы социального порядка,

хотя он и не занимался специально социальной проблематикой.

В исследовании человеческого бытия М. Хайдеггер исходит из того, что оно не сводимо к сущему, к предметности, вследствие чего порядок вещей и порядок бытия людей – не одно и то же. Отличие состоит в том, что порядок бытия есть такое его устройство, которое неотделимо от устраивания, от настроения присутствовать и соприсутствовать в нем. *Порядок существует постольку, поскольку люди его обживают, поскольку он является предметом их заботы*.

В онтологическом дискурсе социальный порядок рассматривается как то, что делает сущее (в нашем случае – социальное сущее) открытым, разомкнутым в своей бытийной непосредственности и очевидности самоявляющимся миром. «Бытие есть всякий раз бытие сущего» [1, с. 9].

Социальный порядок есть часть миропорядка (Welt, cosmoz). По Хайдеггеру, мир и есть порядок как открытость бытия через сущее-в-целом.

Важно отметить, что экзистенция осмысливается им не просто как переживание человеком жизненных ситуаций. В таком случае экзистенциалистский анализ подменялся бы анализом психологическим. Экзистенция осмысливается онтологически как *самообнаружение бытия*.

Но главный вопрос, касающийся онтологической природы социального порядка, состоит в том, осуществляется ли это самообнаружение бытия спонтанно как некое уникальное событие, откровение или же в самом бытии содержатся имманентные способы такого самообнаружения.

Бытие – нечто вечно ускользающее, сопротивляющееся любой формализации, объективации. Оно есть трансценденция. Человек в акте трансцендирования (речь идет именно об онтологической трансценденции) выходит за пределы собственной ситуации, которая грозит стать предметностью. Но это трансцендирование в «никуда». Как пишет М. Мамардашвили: «К чему он трансцендирует, если трансцендентного объекта нет? К некоему символическому пределу и дальше, сквозь него... Однако культуры всегда сопротивляются трансценденции, это условие их существования; они замыкают, сковывают человеческое бытие, ибо всякая культура тяготеет к порядку, к стабильности» [2, с. 106].

При всем уважении к выдающемуся философу мы не можем согласиться с тем, что бытие есть нечто сопротивляющееся сущему, что оно автономно от сущего. Неверно трактовать трансценденцию и в платоновском смысле, поскольку тогда пришлось бы признать подлинное бытие аналогом совершенного и самодостаточного сущего, находящегося за пределами обыденной эмпирической действительности.

Прежде чем продолжить анализ онтологии социального порядка, обратим внимание на трудность использования терминологии немецкого философа в целях научного исследования. Метафоричность, амбивалентность смыслов, обращение к народной, часто устаревшей лексике – все это создаёт трудноразрешимые препятствия аутентичного перевода хайдеггеровских текстов. Даже такое базовое хайдеггеровское понятие, как Dasein переводится различно. Целый ряд исследователей вообще считают невозможным аутентичный перевод слова Dasein, как и большинства других экзистенциалов.

Поэтому, сохраняя основную интенцию научного анализа М. Хайдеггера, мы будем использовать русскую лексику в качестве «замещения» немецкой лексики, применяемой философом.

Начнем с категории бытия. У Хайдеггера она означает следующее:

1. Свидетельство, обнаружение присутствия в мире. Вопрос о бытии – это вопрос о присутствии в мире.

2. У бытия, строго говоря, нет структуры. Но бытие есть условие структурности и порядка в мире.

3. Бытие есть самоявленность сущего в виде события.

4. Бытие корреспондирует не только с сущим, но и с Ничто. С онтологической точки зрения Ничто не есть отрицание Бытия, а важнейшее условие его проявления и актуализации. Погружение в Ничто неизбежно в процессе трансцендентального выхода человека за пределы наличного сущего. Этот выход за горизонт наличного сущего есть важнейшее условие актуализации самого сущего, но уже не в качестве чистой наличности (предметности), а в качестве фиксации (свидетельства) присутствия человека в мире. Встреча с Ничто открывает (точнее, приоткрывает) для человека дверь в подлинный мир, который есть сущее в целом. Но плата за дар открытости бытия – всеохватывающая тоска, экзистенциальный ужас, утрата смысловых опор.

Вот «выжимка» из различных толковых словарей основных содержательных характеристик того, что обозначается словом «сущее». Сущее – причастие глагола быть. Сущее определяется как нечто подлинное, истинное, схожее, существенное, составляющее существо. Сущее – то, что является главным, важнейшим, основным, коренным. Сущее корреспондирует с сущностью. Сущность – состояние сущего, его бытие. Сущее – то, что имеет бытие. Сущее указывает не только на настоящее (то, что есть на самом деле), но и на то, что должно быть.

Подытожим:

1) сущее есть бытие, проявляемое в модусах наличности (как наличное, данное, пребывающее, находящееся, чистая открытость);

2) сущее есть подлинное, существенное, избирательное бытие;

3) сущее есть должное, значимое, оправдывающее себя бытие.

Таким образом, сущее (в том числе и социальное сущее) есть то, в чём явлено, представлено бытие, оно есть *репрезентант бытия*, а бытие есть то, что является в сущем.

Для выявления связи понятия сущего с понятием социального порядка мы используем слово «мир» в том значении, которое, к большому сожалению, в настоящее время практически утрачено, или, по крайней мере, редко применяется в современных научных дискурсах. На наш взгляд, наиболее точное и тонкое определение мира как мира социального даётся в энциклопедическом словаре

Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Мир (κόσμος, mundus, Welt) в собственно философском смысле – «связная совокупность множественного бытия в отличие от единого начала бытия» [3, с. 526]. Этимологические словари указывают на этический и экзистенциальный компоненты данного слова-понятия: мир как тишина, спокойствие, согласие и т. д.

«Мир» и «социальный порядок» очень близкие понятия. Можно сказать так: мир есть онтологически воплощённый порядок. Определим «мир-порядок» как пребывающее в себе, самодостаточное, самотождественное совместное множественное бытие. Существенные признаки мира как порядка: аутентичность, подлинность, очевидность, имманентность, коллективная интенциональность, исчерпывающая полнота бытия.

Понятие «мир» родственно хайдеггеровскому Dasein («Вот-бытие»). Так же как и Dasein, мир не есть аналог бытия, он есть «чистая» его открытость, самоявленность, «просвет». Но мир – не только просвет бытия. Это именно социальный порядок, у которого как у некой целостной наличности есть собственные границы, собственное социальное «тело», собственная интенциональность. У мира как целостности есть своя история, своя темпоральность.

Что значит «быть в мире»? «Бытие-в-мире» М. Хайдеггер рассматривал как исходное состояние бытия человека, озабоченного своей заброшенностью в мир как целое. Этот мир как-то «устроен» (упорядочен), и заброшенный в него человек должен «встроить» своё бытие в этот порядок, «упорядочить» взаимоотношения своего бытия с бытием мирового целого. Забота об устроении собственного мира-бытия наподобие устроения дома есть фундаментальная онтологическая забота. «Быть дома повсюду значит: всегда и, главное, в целом». [4, с. 330]. Но фундаментальная забота о мире в целом есть одновременно и тревога, вызванная ощущением конечности бытия, его зыбкостью, ощущением возможной онтологической утраты, которую можно осмыслить с помощью метафор «потухший очаг», «заброшенный дом», «покинутый корабль», «запущенный сад» и т. д.

Однако забота об устроении мира не предзадана. Во-первых, чтобы быть озабоченным, нужно создавать предмет озабоченности (например, очаг), иметь мотивацию и настроение его воспроизводить и поддерживать. Во-вторых, забота всегда интенциональна в том смысле, что имеет всегда одни и те же избирательные способы «снятия», одни и те же фокусы озабоченности и настроенности: жертвоприношения, крестовые походы, охота на ведьм, строительство пирамид, петушиные бои, карнавалы, футбол и т. п. В-третьих, забота имеет свой срок. Почему одна забота затухает и появляется новая? Вчерашние заботы старших поколений мало волнуют молодых. Кто обращает внимание на лозунги и символику прошлого и вспоминает кумиров прошлых лет?

За «скобками» научного исследования зачастую оказывается живая действительность конкретных людей в захваченности, застигнутости событием (здесь и сейчас). Но как «ухватить» эту живую действительность, как можно понять бытие в качестве условия мира в его самоданности («мировости»)? Данная проблема остается открытой. Нас эта проблема интересует, ещё раз подчеркнём, с точки зрения экспликации феномена социального порядка.

Онтосоциальный анализ можно представить как «археологическую» (если воспользоваться термином М. Фуко) реконструкцию социального бытия. Разумеется, мы вкладываем в слово «археологический» несколько иной смысл. Хотя смысловая интенция общая: «заставить» бытие (у Фуко – дискурс) открыться, свидетельствовать о себе самом, говорить о себе собственным голосом, не прибегая к интерпретациям интерпретаторов (летописцев, историков, писателей и т. д.).

Задача усложняется тем, что нас интересует не просто сиюминутное озарение от внезапно настигшей нас истины, внезапного переживания событийности, наподобие «удара обухом по голове», как говаривал Ф. Кафка. Нас интересует *бытие как участник конституирования социального порядка, мироустройства*.

Суть нашего метода онтосоциальной реконструкции состоит в выявлении феноменальных слоёв миробытия, их генезиса, онтологической связи между ними.

Речь идет именно о слоях миробытия (мировости мира), а не о слоях бытия как такового, поскольку, как мы отмечали, у бытия как манифестации экзистенциалов нет собственных структур и, следовательно, оно не подлежит структурной стратификации.

Онтосоциальная реконструкция представляет собой синтез онтологической редукции и историко-генетической реконструкции истоков миробытия. Миробытие есть встреча бытия и мира, проявляющаяся прежде всего как событие. Логику со-бытия хорошо показал интерпретатор М. Хайдеггера Ж.-Л. Нанси. Событие есть встреча (со-бытие) с чем-то внешним, иным. Но эта встреча не означает просто «находиться рядом», «быть рядоположенным». Логика этого «со» – со-бытия, Mit-Sein, которое, по Хайдеггеру, является во времени коррелятом Dasein, – представляет собой логику единства внутреннего и внешнего [5, с. 96]. Быть обращенным к миру – «значит пребывать на пределе, там, где внутреннее и внешнее даны одновременно, где ни внутреннее, ни внешнее не даны как таковые» [5, с. 97].

Наличие экзистенциальной границы, предела – важнейшее условие конституирования мира. И эта граница имеет экзистенциальную природу, благодаря ей происходит встреча с другими, переход в мир «других», в мир «другости» и в то же время непрерывное возвращение к себе.

Онтосоциальная реконструкция эксплицирует первичный слой мировости (миробытия), который можно назвать истоком мира. Таким истоком человеческого бытия является экзистенциальная заброшенность человека в мир. Заброшенность ставит человека перед лицом мировой тотальности, которая таит угрозу «растворения» во вселенской пустоте человеческого Я. Заброшенность в мир рождает чувство тревоги, экзистенциального страха, отчаяния.

Таким образом, первичное бытие – это экзистенциальное предстояние, первичный опыт встречи человека с Ни-

что. Ничто это тоже сущее, быть может, не менее важное сущее, чем Dasein Хайдеггера, поскольку его наличие и наличествование – важнейший конструкт экзистенциального предела, границы. Но в первичном слое миро-бытия нет ни ресурсов, ни опыта встречи с Ничто. Ничто ещё не определено. Оно есть бездна. И встреча с Ничто – это «прыжок в бездну». Ещё нет события, поскольку нет экзистенциальной границы между существованием человека и существованием мира. Значит, нет и вопрошания о мире, нет заботы о нём. Мира ещё нет.

Такое состояние американский этнограф Виктор Тёрнер называет «коммунитас» [6]. Речь идет о простейших социальных состояниях, отношениях, нулевом рудиментарном пласте порядка человеческой жизни.

Вторичный слой миробытия, аналитически вычленяемый с помощью онтосоциальной реконструкции мы называем «космическим». Бытие растворено в Космосе как тотальном Сущем. Здесь еще не стоит вопрос о присутствии при мире или в мире, поскольку еще нет чёткой границы между внешним и внутренним, нет зазора между бытием и миром, нет событийности. Нет и практик трансцендирования: всё происходит внутри Космоса. *Мир еще не определен*. Но он просвечен бытием, он и есть Свет, пронизывающий все сущее.

Во вторичном слое уже появляются первые признаки номоса (Закона), которые особенно явно обнаруживаются в эйдетической трактовке космического у Платона. Появляется особое настроение как влечение к чему-то близкому, родному. Именно во втором слое зарождается первый интенциональный опыт «родного», «Родины».

Третий слой миробытия: «нуминозный». Нуминозные состояния есть состояния человека, переживающего чувство сакральности. Речь идет об экзистенциальной встрече с Сущим как могущественной силой, захватывающей всё существо тварного человека. Самочувствие «тварности» есть переживание человеком ничтожности своего существа. Нуминозность не следует рассматривать как трансцендентное начало мироустроения. Для того чтобы трансцендировать к Высшим принципам бытия, необходима такая граница, такое приватное пространство, где человек мог бы встречаться с Всевышним в качестве суверенного сущего. Но нуминозный слой миробытия такого приватного пространства «не предусматривает». В данном слое происходит осознание Ничто как покинутости бытия высшими силами, как богооставленности. Мироустройство зыбко. Оно может лишиться божественного Света и погрузиться во Тьму.

Нуминозный слой «схватывается» символически. Божественное Сущее непознаваемо рационально, но познаваемы символьные репрезентанты божественного. Поскольку символы обозначают не вещи, а образы Бога, они обладают подлинной онтологической силой. Символы образуют символические пространства, в которых человек занимает своё символическое место.

Таким образом, бытие всецело подчиняется символическому сакральному сущему, которое, проникая в бытие, способно захватить его целиком. Однако для того, чтобы поддерживать символическую конструкцию мира как абсолютного репрезентанта подлинного человеческого бытия, требуются колоссальные усилия (интеллектуальные, материальные, институциональные).

Четвертый слой миробытия, аналитически вычленяемый онтосоциальной реконструкцией, – дуальный. Дуальность означает появление демаркации между бытием и сущим. Эта демаркация в социальных практиках проявляется, в частности, в разделении экзистенциальных состояний человека на «светские» и «сакральные». Онтологический смысл дуальности миробытия состоит в том, что между бытием и сущим появляется зазор в виде особых приватных пространств, представляющих собой горизонт возможностей, в пределах которого появляются особые приватные пространства человеческой свободы. Появляется возможность дистанцироваться от мира как сущего, иметь сингулярную точку позиционирования относительно этого мира.

В то же время особенность этих приватных пространств в том, что в них символьные посредники социального сущего превращаются в ресурс, в инструмент свободного творчества бытия, при этом сохраняя онтологический статус аутентичности. Речь идет о таких символьных формах бытия как деньги, право, социальное положение, титулы и т. д. Именно в этом слое получает развитие личностное отношение к миру. Человек обретает лицо-имя как пропуск и паспорт в аутентичный социальный мир.

Пятый слой – метафизический. Слово «метафизический» дано в том значении, которое вкладывал в него М. Хайдеггер, полагавший, что пагубным для человечества последствием технического отношения к миру (Gestell) стала монополизация «метафизическим миром тотального социального сущего» права говорить от лица бытия.

Такая монополизация означает перестройку всего мироустройства путем трансценденции всего бытийного к отчужденным и отчуждающим абстрактным заместителям: «субъект», «статус», «толерантность», «деньги», «любовь», «работа», «благополучие» и т. д. Социум предоставляет человеку «не социальность, а лишь её абстракцию – «социетальность»: потребность в овнешнении и ранжировании смыслов» [7, с. 27]. Абстрактные репрезентанты делают мир предсказуемым, понятным. Быть субъектом (абстрактным репрезентантом человека) «некрасиво», зато именно субъекты могут строить совместные с другими планы, координировать и соотносить свои действия с людьми, с которыми они даже не знакомы, включаться в различные сектора общественной жизни (такие же абстрактные, как и они сами).

Шестой слой – симулятивный, актуализирующийся в эпоху постмодерна. Главная его особенность – низведение бытия до уровня сущего. В этом слое возникают виртуальные миры, в которых «означаемое» полностью фабрикуется «означающим» посредством изощренных коммуникативных технологий. Постмодернистский порядок строится на имитационных способах бытия. Человек превращается в имитационную машину, производящую впечатление и легко поддающуюся внешним манипуляциям. Данный слой миробытия (или, точнее, квазимиробытия) нуждается в специальном исследовании.

Итак, онтология социального порядка, по сути, есть онтология мира, мироустройства как воплощения бытия людей в формах социального сущего. Социальное сущее и бытие взаимопроникают друг в друга, образуя необходимую дискретность, поступательность, аутентичность социального порядка. При этом нельзя говорить об их полном совпадении, релевантности. Определенные разрывы бытия и социального сущего сопряжены с экзистенциальными рисками разрушения аутентичности социальных порядков. В то же время они создают определённое экзистенциальное напряжение, приводящее к новым формам заботы о мире.

1. Хайдеггер М. Бытие и Время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.

2. Мамардашвили М. Мысль под запретом // Вопросы философии, 1992. № 4–5. С. 70–107.

3. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. Т. 19(38).

4. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.

5. Нанси Ж. Л. О событии // Философия Мартина Хайдеггера и современность. М.: Наука, 1991. С. 91–102.

6. Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Главная редакция восточной литературы, Наука, 1983. 277 с.

7. Бляхер Л. Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России. М.: Магистр, 1997. 47 с.

© Павлов А. П., 2014

УДК 130.2

Д. В. Пивоваров
D. V. Pivovarov

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ МОДЕЛИ ЧЕЛОВЕКА: ДВУМЕРНЫЙ ЧЕЛОВЕК

В статье описываются и анализируются две основные религиозно-философские модели человека – модели двумерного и трехмерного человека. Сторонники дуальной модели рассматривают человека как единство материального тела и нематериальной души, а человеческий дух отождествляют с интеллектуальными способностями души. Сторонники же трехмерной модели вводят в структуру души внешние чувства, волю и интеллект, а дух человека понимают как единство веры, интуиции и совести

Ключевые слова: человек, тело, функции души, парадокс души, функции духа, плотский человек, духовный человек.

RELIGIOUS PHILOSOPHICAL MODEL OF MAN: TWO-DIMENTIONAL MAN

The article describes and analyses two main religious-philosophical models of a human being – models of two dimensions and three dimensions of a person. Supporters of the dual model treat a man as the unity of material body and immaterial soul; they identify human spirit with the intellectual capacity of the soul. Supporters of the model of three dimensions introduce into the structure of the human soul external feelings, will and intelligence; but man's spirit they understand as the unity of faith, intuition and conscience.

Key words: man, body, soul's functions, paradox of human soul, spirit's functions, carnal man, spiritual man.

Понятие «человек» не поддается исчерпывающему определению. Древние мудрецы, сравнивая человека с вселенной, называли его «микрокосмосом». Человека по-разному определяют как: 1) разновидность животных; 2) сущее, выходящее за рамки биосферы и противостоящее ей; 3) человеческий род; 4) индивид, личность. Одни антропологи предпочитают считать человека существом разумным (*homo sapiens*), вторые – производящим (*homo faber*), третьи – созидающим символы (*homo symbolicus*), четвертые – существом общественным (*zoo politikon*). Христианство развило представление о человеке как личности, сотворенной по образу и подобию Божьему и обладающей свободой в выборе добра и зла. Мыслители-гуманисты объявили человека высшей ценностью. Б. Паскаль выразил драму человеческой экзистенции формулой «Человек есть мыслящий тростник». Ф. Ницше разглядел в человеке «еще не установившееся животное». По дефиниции К. Маркса, «сущность человека <...> в своей действительности есть совокупность всех общественных отношений». Вероятно, в человеке синкретично переплетены все перечисленные признаки.

Известны три основные религиозно-философские модели человека – одномерная, двумерная и трехмерная. *Одномерная модель* очень проста: человек состоит либо из духа (спиритуализм) и тогда все остальное в нем – чистая кажимость, либо из материи (материализм) и тогда его психика – всего лишь одна из функций материального мозга. Согласно *дуальной модели* в человеке соседствуют два начала, не выводимые друг из друга, а именно душа и плоть; душа – принцип тела, плоть – материя тела. Совместно действуя, душа и плоть образуют целое – тело. Что же касается духа, то он в дуальной модели описывается как один из моментов души: дух – это разумная душа, интеллект как высшая часть души. При описании дуализма нередко прибегают к выражению «Бог из машины». Имеется в виду следующий сценический прием, широко применяемый в XVII–XVIII вв. в театральных пьесах: в конце пьесы сверху на сценической машине спускается

какой-нибудь античный бог и обеспечивает вместо намечающейся трагической развязки счастливую концовку. В *трехмерной модели* человека постулированы три начала – душа, дух и плоть – и противопоставлены понятия душевного и духовного человека.

Сторонники дуальной модели понимают под духовностью максимальное развитие всех свойств души, зачисляя в разряд этих свойств эмоции, чувства, волю, разум, интуицию и веру. Сторонники же трехмерной модели вводят в структуру души внешние чувства, волю и интеллект, а дух понимают как единство веры, интуиции и совести (мистического соприсутствия в сущностях). Эмпирически невозможно установить, насколько тесно душа слита с плотью и способна ли она по своей воле отлучаться из тела, становиться свободным духом, насыщать себя содержанием внеположенного ей духовного мира.

Душа – узник тела или свободный дух? В раннем христианстве конкурировали две онтологии человеческой телесности – платоновско-гностическая и библейская**.** Платоники и гностики были пневмофилами (духолюбами) и сомофобами (телоненавистниками): они считали тело источником всякого зла и несчастий, мешающим познавать Бога; заключение пневмы (духа) в тело есть наказание за грех; чем более греховен человек, тем в более уродливой форме воплощена его душа. Напротив, в Библии тело и душа трактуются как взаимодополняющие аспекты личности человека, никогда не существующие друг без друга: тело – храм духа; без тела невозможно наказать или наградить человека за его поступки. Если душа – узник тела, то она может духовно совершенствоваться только благодаря привхождению в нее – извне или из неких глубин «Я» – свободного духа; тогда дух и душа суть разные компоненты личности. Если же душа сама вольна решать, замыкаться ли ей в теле или в любое время выходить наружу и затем возвращаться, то именно она определяет, быть ли ей преимущественно плотской (плотяной) или духовной. Либо есть две породы людей: одни рождены с душой как свободным духом, а другие – с плотской душой, нуждающейся в помощи внешних духов. Но кто знает, так ли это?

На сей счет среди философов нет единогласия. По Тертуллиану, душа без тела – ничто, она соединяется с Богом через тело, которое есть «якорь спасения» человека. «Ни душа сама по себе, – утверждает Тертуллиан, – не есть человек, так как она потом помещена была в тот образ, который уже назывался человеком, ни тело без души не есть человек, потому что оно после выхода души называется “трупом”. Поэтому слово “человек” есть как бы *fibula*, пряжка или крючок, для двух связанных субстанций» [1, с. 60]. В «Трактате о душе» Ж. О. Ламетри пишет о невозможности представить себе душу вне тела или хотя бы на мгновение покидающую его. Все свойства души познаются через телесные проявления и внутренние чувства. «Поэтому если в телах имеется движущее начало и если доказано, что последнее заставляет сердце биться, нервы чувствовать и мозг думать, то отсюда вытекает с необходимостью, что именно это начало называют “душой”» [2, с. 59].

Дух непротяжен, не заполняет пространства, душа же, слившись с телом, как бы находится в определенном месте, не бывает одновременно в двух предметах, постоянно помнит о своем теле. Она есть непрерываемый поток переживаний, непосредственное единство *«Я»*, целостность субъективности, длительность личности, энергия самосохранения, принцип жизни, центр телесного и рефлексивного опыта. О своей плоти душа знает в формах эмоции, восприятия, воображения, а о своих внутренних состояниях – в форме мышления. Душа держит движение внутри себя, она активна.

Б. Спиноза говорил о душе как идее тела, а о личности как сплаве тела и души; душа не только воспринимает состояние тела, но и имеет идеи этих состояний. Один только Бог, полагал Г. В. Лейбниц, есть субстанция, поистине отделенная от материи, все же сотворенные души имеют тела и слиты с ними. Э. Б. де Кондильяк кратко определял душу как субстанцию, которая чувствует. Другие философы склоняются к мнению об относительной самостоятельности души в исполнении своих плотских функций. Пифагор и Платон считали душу слабо привязанной к телу, а ее выходы из тела оценивали как очищение души и восстановление ее подлинного бытия. Р. Декарт видел в душе «маленького внутреннего человека», живущего собственной жизнью. Душа постепенно налаживает свои взаимоотношения с телом, учится пользоваться органами чувств, различать в звуке слово, а в слове идею. А. Н. Радищев писал о душе человека как существе «самом по себе», нераздельном в своих чувствованиях и мыслях; благодаря простоте, непротяженности и неразделимости своей души человек ощущает свою тождественность и свою целостность вчера и сегодня. Д. Дидро отмечал, что душа «устает, как и тело; как и тело, она отдыхает. Она теряет свою власть над телом, подобно тому, как тело теряет свою власть над нею» [3, с. 522]. Душа подчас пресыщается весельем, печалью, сердитостью, нежностью, лицемерием, сладострастием. Тогда она уходит в себя, изолируется от мира и собственного тела. Открываться или закрываться миру и своему телу душа может лишь постольку, поскольку она автономна в диалоге с плотью.

Парадокс души. Из вышесказанного возникает парадокс: 1) тело живо в силу действия души; в неподвижном теле души нет; душа никогда не молчит, говорит, постоянно сохраняет тело, а болезнь души вызывает разрушение и смерть тела (скончаться можно даже из-за мимолетного ужасания души); 2) жизнь тела продолжается даже тогда, когда душа вступает в разлад с телом, замыкается в себе, становится бесчувственной, разучивается пользоваться телом либо еще не обучилась им владеть. Иными словами, душа находится отнюдь не в простых отношениях со своим телом. Иногда душа как бы владеет телом, а порой, наоборот, тело владеет душой как своим орудием. Душа свободна в теле, если обладающее ею существо поступает в соответствии с законами своего организма. В противном случае отношения между телом и душой осложняются, гармония между ними исчезает.

Были и более определенные утверждения о душе: она никогда не удовлетворена и вынуждена всецело заниматься оживлением и сохранением тела. Платоники усматривали в теле темницу бессмертной души, призывали к развоплощению души, дабы она созерцала чистую сущность бытия. Эллин смотрел на мир как на вечное кругов-

ращение, а спасение от круговорота искал в неподвижном мире идей. Стремление души к наружному духу проявляется из-за ее недовольства незавершенностью наличного бытия, отграниченности тела от всеединства мира. Тяга к «безусловному себе» есть воспоминание души о том, что она созерцала до своего принудительного воплощения.

«Почему моя душа рвется наружу? – спрашивает Л. А. Фейербах. – Потому, что я только тогда у цели и вообще только тогда имею покой, когда дошел до последней границы, до самого крайнего предела. Внутреннему предстоит внешнее; оно еще не то, чем может быть, еще не высказалось, еще не чувственно, не действительно...» [4, с. 226]. Будучи материалистом, Фейербах признает лишь опредмеченный в словах и вещах выход души вовне, а насыщение души содержанием универсума объясняет распредмечиванием человеком мира. По Гегелю же, контакт души с объективным духом происходит внутренним образом: душа обособляется в индивидуальный субъект, со временем пробуждается и начинает различать в себе самое себя и дух [5, с. 73]. Так или иначе, философская проблема различения пространственных и личностных характеристик души и духа остается неразрешимой и отражает противостояние наиболее распространенных – дуальной и трехмерной – моделей взаимосвязи души и духа. Продолжим анализ этих двух моделей.

Дуальная модель. Согласно дуальной модели, душа имеет две стороны: она обращена и к плоти (плотская функция), и к духу (духовная функция). Плоть подчинена миру вещей, закону причинности, принципу детерминизма, а мозг управляет ею и хранит в памяти опыт плоти. Но духом (в данной модели – как разумной частью души) человек принадлежит к миру умопостигаемому, миру свободы (Кант). «Поэтому необходимо признать, – пишет Я. Ф. Войно-Ясенецкий, – что, кроме мозга должен быть и другой, гораздо более важный и могучий субстрат памяти. И мы считаем таким субстратом дух человеческий, в котором навеки отпечатлеваются все наши психофизические акты» [6, с. 136].

А вот как, например, дуальная модель раскрывается в авторитетных текстах Веры Бахаи. «Душа обладает двумя способностями, – пишет Абдул-Баха. – Первая: неважно, каким образом душа получает информацию об окружающем мире – посредством глаз, ушей или мозга, важно, что именно она, с помощью мозга, передает свои желания и намерения нашим рукам и языку и, таким образом, выражает себя. Дух – истинный источник жизни нашей души. Вторая особенность души проявляется в мире видений, порожденных душой, в которой обитает дух, в котором она воплощается, не прибегая к помощи органов чувств. Там, в царстве видений, душа видит без помощи глаз, слышит, не пользуясь услугами ушей, и путешествует в то время, когда сами мы недвижны. Поэтому ясно, что дух в человеческой душе может проявляться, пользуясь физическим телом и органами чувств, хотя и без их помощи он способен существовать и действовать в мире видений. Это, несомненно, доказывает превосходство Духа над материей» [7, с. 59–60].

Душа, следовательно, воспринимает вещи через внешние органы чувств, управляет телом через мозг, созерцает духовную реальность внутренним взором, интуитивно, перемещаясь самостоятельно в мир духа и воплощаясь в дух. Соответственно, развитая душевность – умение приобретать эмпирическую информацию, управлять телом, заниматься интеллектуальным трудом и владеть навыками умозрения – способствует усилению духовной грани души. Правда, телесная и духовная стороны души не всегда бывают развиты одинаково и гармонично. Возможно преобладание той или другой стороны. Более того, иногда утверждают, что для лучшего проявления трансцендентальных способностей рациональной души (духа) требуется ослабевание и даже угасание обычного, феноменального сознания; в этом случае высшую часть души именуют «сверхсознанием». Как бы то ни было, духовность в дуальной модели есть только момент душевности.

Не соглашаясь со сближением интеллекта и духа, Д. Л. Андреев пишет: «Есть два различных рода явлений: духовный и интеллектуальный. Почти вся область науки и тем более техники принадлежит ко второму ряду; в него входят также философские, эстетические и моральные построения в той мере, в какой они высвобождаются из-под представлений и переживаний иноприродного, иноматериального, запредельного, духовного в точном смысле этого слова <...> Духовный же ряд состоит из человеческих проявлений, находящихся в связи именно с понятием многослойности бытия и с ощущением многообразных нитей, с которыми связан физический план жизни с планами иноматериальными и духовными. Сюда полностью относятся области религии, спиритуалистической философии, метаистории, магии высокой этики и наиболее глубокие творения литературы, музыки, пространственных искусств» [8, с. 209].

Развитие интеллекта не обязательно ведет к росту духовности человека, оно может также препятствовать этому росту; ни многознание уму не научает, ни интеллект сам по себе не делает человека духовным.

1. Тертуллиан. Апология. СПб.: АСТ, 2004. 432 с.

2. Ламетри Ж. О. Трактат о душе // Ламетри Ж. О. Соч. М.: Мысль, 1983. С. 58–60.

3. Дидро Д. Соч.: в 2 т. М.: Мысль, 1986. Т. 1. 592 с.

4. Фейербах Л. Избранные филоские произведения: в 2 т. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1955. Т. 1. 634 с.

5. Гегель Г. В. Ф. Философия духа // Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.

6. Войно-Ясенецкий В. Ф. Дух, душа, тело. Брюссель: Жизнь с Богом, 1988. 192 с.

7. Абдул-Баха. Парижские беседы. М.: Бахаи, 1993. 128 с.

8. Андреев Д. Л. Роза мира: Метафилософия истории. М.: Прометей, 1991. 286 с.

© Пивоваров Д. В., 2014

ФИЛОЛОГИЯ

Айданова Ю. Ф.
Перевод темпорально-маркированного художественного текста

Бесценная В. В., Федяева Е. В.
Особенности использования кейс-метода при обучении русскому языку как иностранному

Боголепова С. В.
Особенности обучения английскому языку для академических целей в российском университете

Егоренкова Л. А., Палий А. А.
Авторский комментарий в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение»

Кутьева М. В.
Стереотипные образы-эталоны, восходящие к миру фауны, в испанской и русской языковых картинах мира

Назарова Н. А.
Развитие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах

Разумовская О. В.
Хортонский период в творчестве Джона Милтона

Устинова Т. В.
Особенности метаязыкового дискурса американского поэта Роберта Гренье

Шадрина А. А.
Формирование значения слова *Россия / Rusko* в языковом сознании русских и чехов

Шадрова Е. В.
Language awareness как основа развития иноязычной коммуникативной компетентности научно-педагогических работников

УДК 81`255.4

Ю. Ф. Айданова
Y. F. Aydanova

ПЕРЕВОД ТЕМПОРАЛЬНО-МАРКИРОВАННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается проблема репрезентации советского сверхтекста в прозе Л. Улицкой. Автор выявляет две тенденции в использовании знаков идеологического языка советской эпохи: стратегию реконструкции (работа с фоновыми знаниями, реалиями, когнитивной базой читателя) и стратегию деконструкции (постмодернистская игра с идеологическими клише), и анализирует переводческие стратегии по отношению к разным по функционированию знакам.

Ключевые слова: советский сверхтекст, стратегия реконструкции, стратегия деконструкции, адаптация, отчуждение, компенсирующий перевод.

TRANSLATION OF TEMPORALLY MARKED FICTIONAL TEXT

The article discusses the problem of representation of soviet overtext in L. Ulitskaya's prose. The author reveals two tendencies in using ideological language signs of soviet epoch: strategy of reconstruction (work with background knowledge, realia, reader`s cognitive base) and strategy of deconstruction (postmodernistic play with ideological cliche) and analyses the translator`s strategies concerning different in functioning markers.

Key words: soviet overtext, strategy of reconstruction, strategy of deconstruction, adaptation, estrangement, compensative translation.

Недавнее советское прошлое является на протяжении последних двух десятилетий постоянным объектом языковой рефлексии. «Отголоски» советского дискурса отмечаются во всех сферах современного языка: в разговорной речи, в СМИ, в художественной литературе. На примере повести Л. Улицкой «Веселые похороны» были выявлены две базовые авторские концепции в отношении советского сверхтекста: *стратегия реконструкции* и *стратегия деконструкции*. То, в реализации какой стратегии участвуют те или иные знаки языка советской эпохи, должно являться, по нашему мнению, важным критерием при выборе переводческого приема.

Знаки, реализующие *стратегию реконструкции* советского прототекста, воспроизводятся автором с целью воссоздания обстановки советского времени. Проблема поиска средств, помогающих инокультурному реципиенту в реконструкции чужой культуры, представляет особый интерес в современном переводоведении. Мы считаем принципиально важным определение того, является ли актуализация стоящей за знаками советского прототекста имплицитной информации обязательным или факультативным условием понимания текстового фрагмента. Общеизвестно, что отсутствие фоновых знаний может привести к непониманию текстового фрагмента. Высказывания должны интерпретироваться «на основе значительного объема контекстуальной информации, большая часть которой является имплицитной» [1, с. 275]. Важность данного критерия отмечают многие исследователи: «При сопоставлении культур необходимы интерпретация культурных кодов, адаптация текста перевода, чтобы облегчить понимание национального мировоззрения культурно значимых элементов в тексте. Без подобной адаптации велика вероятность того, что тексты, имеющие смысл в одной культуре, будут непонятны и бессмысленны в другой» [2, с. 55].

А. Д. Швейцер, предлагая типологию переводческой эквивалентности, выделяет следущие ее виды: семантическая (формальная), коммуникативная (текстовая, ситуативная) и прагматическая (функциональная) [3]. Что касается знаков, реализующих стратегию реконструкции, для адекватного понимания которых требуется актуализация имплицитной информации, то, по нашему мнению, они должны быть переведены по принципу коммуникативной эквивалентности, определяемой Г. Йегером как отношение между текстами, существующее в тех случаях, когда оба текста совпадают по своей коммуникативной ценности, или, иными словами, способны вызвать одинаковый коммуникативный эффект. Последний понимается как передача адресату определенного мыслительного содержания [3, с. 79]. Декодировать и эксплицировать в тексте перевода это мыслительное содержание – первостепенная задача переводчика.

Согласно Г. В. Денисовой, в отношении перевода этноспецифического текста переводчики используют две основные стратегии: **адаптация** (этноцентрическое приспособление исходного текста к ценностям принимающей культуры) и **отчуждение** (фиксация отличий исходной культуры от переводной) [4]. Анализ переводного текста повести «Веселые похороны», название которого на английском звучит как «Похоронная вечеринка» – «The Funeral Party», свидетельствует о том, что переводчик Cathy Porter из двух стратегий использует почти исключительно первую. Важно отметить при этом, что невозможность восстановления не выраженных вербально социокультурных, темпорально-маркированных смыслов, стоящих за исследуемыми знаками, приводит к непониманию текстовых фрагментов реципиентом перевода, к искажению авторского замысла. Думается, что перевод в этом случае должен предполагать восполнение этих имплицитных смыслов.

Приведем в качестве примера фрагмент анализа функционирования знаков советского прототекста *партийный* и *беспартийный*, реализующих стратегию реконструкции Л. Улицкой:

– Ничего я не могу сделать. Не хочет он. Смеется. Пусть, говорит, твой Бог меня беспартийного примет, – опустила Нина свою слабую маленькую головку.

Марья Игнатьевна выпучилась:

– Нин, ты что? Вы здесь как в лесу живете. Да на что же Господу Богу партийные?

"I can't do anything, he doesn't want it. He just laughs. Fine, he says, let your God take me, as I am unaffiliated with any party." Nina bowed her frail little head.

"Maria Ignatevna opened her eyes wide. "What's wrong with you, girl? What does the good Lord care about the party?"

В данном фрагменте переводчик использует «описательный перевод» (Л. С. Бархударов) лексемы *беспартийный* – unaffiliated with any party (не состоящий ни в какой партии), что приводит в переводе к неоправданной генерализации значения слова *партия*, тогда как Л. Улицкая в оригинале сравнивает обряд крещения со вступлением в КПСС. Таким образом, переводчик не передает иронию Л. Улицкой, связанную с тем, что идеологическое (политическое) в советские времена расценивалось «как категория духовной жизни, мировоззрения» [5, с. 19], следовательно, *беспартийный* приравнивается к бездуховному, неверующему и, по Л. Улицкой, некрещеному. Иронический подтекст фрагмента, как представляется, должен быть восполнен при помощи компенсирующего перевода. Таким приемом может быть одновременная актуализация в переводе контаминируемых значений слова *беспартийный*: 'не член КПСС' и 'некрещеный': *Let your God take me, as I am both unchristened and unaffiliated with KPSS*.

Знаки, реализующие стратегию деконструкции (интеграция исследуемых знаков в языковую игру), должны переводиться по принципу прагматической (функциональной) эквивалентности. Их могут заменить «функциональные эквиваленты» (А. Людсканов). Так, гипотезу о функциональной эквивалентности, определяемую Ю. Л. Оболенской как «стилистическое подобие, то есть достижение эквивалентности изобразительных средств, которое не может сводиться к формальному тождеству языковых элементов» [6, с. 141], выдвигает большинство исследователей художественного перевода. Считаем, что в этом случае стратегия переводчика должна быть направлена на сохранение тождества прагматического эффекта оригинального и переводного текстов. Данная гипотеза подтверждается выводами отечественных и зарубежных исследователей в области художественного перевода, постулирующих не эквивалентность означаемого, а эквивалентность функциональную. Как показывает анализ, в целях сохранения стратегии деконструкции Л. Улицкой прием адаптации, а именно поиск функционального эквивалента, на наш взгляд, является удачным, так как характер прагматического воздействия, значимый для оригинала, остается в переводе благодаря введению Cathy Porter метафорических конструкций и языковой игры, актуальной для принимающей культуры. Рассмотрим пример удачной реализации рассматриваемой стратегии.

Непрерывно шла хроника: на Лубянке свалили Дзержинского и показали опустевший цоколь, лучший из всех памятников советской власти – пустой пьедестал. Партия – из гранита, мрамора, стали, как она сама себя расписывала, – сыпалась как труха, исчезала как наваждение.

The news bulletins continued uninterruptedly: on Lyubyanka Square they toppled the statue to Dzerzhinsky and showed the empty plinth. The finest monument to Soviet power was an empty pedestal; the party, which had immortalized itself in granite, marble and steel, had crumbled to dust and vanished like a hallucination.

В данном фрагменте находит свое применение переводческий прием *метафорическое выражение оригинала – метафорическое выражение, актуальное для принимающей культуры.* В переводном тексте осуществляется замена метонимического сочетания оригинала полным выражением перевода (*свалить Дзержинского – topple the statue to Dzerzhinsky* (свалить памятник Дзержинскому). Фрагмент текста-оригинала *партия – из гранита, мрамора, стали*, воспринимаемого как «чужое слово» (*как она сама себя расписывала*), не репрезентируется таким же образом в новом тексте. Подобная позиция переводчика объясняется, очевидно, тем, что для англоязычного читателя неактуальна высокая воспроизводимость данных лексем в рамках тоталитарного дискурса (ср. *Отлит из Ленинской стали, прообраз грядущих веков* [О Советском Союзе]; *Закаляйся, как сталь!* – призыв к занятиям физкультурой и спортом). Для передачи анализируемого текстового фрагмента переводчик использует предикатив *immortalize*: to make someone or something famous for a very long time, for example by writing about them or painting them (увековечить). Данная переводческая стратегия позволяет воспроизводить новые метафорические противопоставления 'созидание на века', 'вечность' – 'разрушение', 'небытие'.

Сопоставительный анализ показал, что используемая переводчиком Cathy Porter стратегия адаптации при переводе фрагментов художественного текста, в которых авторская ирония построена на пресуппозиции автора и адресата оригинала, не всегда эффективна. В этих случаях целесообразно использовать стратегию отчуждения, а именно приемы компенсирующего перевода. Если же используемые переводчиком метафорические и игровые конструкции актуальны для принимающей культуры, то и прием адаптации может быть успешным.

Таким образом, перевод этноспецифического художественного текста – сложный когнитивный процесс, предполагающий осуществление некоего исследования: анализа законов текста оригинала на разных языковых уровнях (от фонетического до дискурсивного). Разграничение авторских концепций в отношении темпорально- и национально-маркированных знаков и применение при их трансляции различных переводческих стратегий, предлагаемое в данном исследовании, как представляется, поможет переводчику в этом сложном процессе и, надеемся, послужит стимулом для появления качественно новых переводов текстов современной прозы.

---

1. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003. 400 с.

2. Евтеев С. В. Интеркультура и перевод (лингвокультурологическая модель перевода) // Ментальность. Коммуникация. Перевод: сб. статей памяти Ф. М. Березина. М., 2008. С. 51–64.

3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.

4. Денисова Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод. М.: Азбуковник, 2003. 298 с.

5. Купина Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. Екатеринбург; Пермь: Изд-во Урал. ун-та, 1995. 144 с.

6. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. М.: Высшая школа, 2006. 336 с.

© Айданова Ю. Ф., 2014

УДК 808.2+37.022(075.8)

В. В. Бесценная, Е. В. Федяева
V. V. Bestsennaya, E. V. Fedyaeva

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена использованию кейс-метода на занятиях по русскому языку как иностранному. Метод, пришедший в методику иностранных языков из бизнес-обучения, позволяет более эффективно формировать и совершенствовать речевую и коммуникативную компетенции обучаемых.

Ключевые слова: кейс-метод, коммуникативный метод, методика русского языка как иностранного.

SPECIFICITY OF THE CASE METHOD USAGE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the use of the case method at the lessons of Russian as a foreign language. The method was borrowed from business training into the methods of teaching foreign languages to build and improve verbal and communicative competence of the students more effectively.

Key words: case-method, communicative method, methods of Russian as a foreign language.

Рынок образовательных услуг в России предлагает современные и адаптированные к нынешним реалиям учебные программы. При этом нередко студенты, даже блестяще окончившие высшие учебные заведения, не вполне подготовлены к реальной жизни, поскольку усвоенные теоретические знания не подкрепляются практическими умениями. Нельзя не отметить и некоторый отрыв отечественной науки и методики преподавания от тенденций и методик преподавания за рубежом, многие элементы которых могли бы быть успешно использованы в процессе подготовки квалифицированных кадров. Одной из таких методик является популярный и давно успешно применяемый в бизнес-образовании кейс-метод, направленный на выработку практических навыков анализа, принятия решений и оценки последствий.

На занятиях по русскому языку данный метод может применяться для развития навыков ведения дискуссий, переговоров, для совершенствования умения общаться в команде, а также для эффективного использования в речи и закрепления изучаемого лексического и грамматического материала.

Теоретико-методологическую базу этого метода составляет современный активный подход к обучению. За рубежом кейс-метод используется достаточно давно, он «…зародился в Гарвардской школе бизнеса в начале XX века. В 1920 г. после издания сборника кейсов был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в Гарвардской школе на методику CASE STUDY (обучение на основе реальных ситуаций)» [1]. Как правило, кейсы наиболее активно используют на занятиях по менеджменту, маркетингу, статистике, а также бизнес-праву. В настоящее время кейсы активно используют и на занятиях по русскому языку. Суть данного метода заключается «…в том, что студенту предлагают осмыслить жизненную ситуацию, описание которой отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений» [1].

Основные идеи кейс-технологии:

1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, то есть нет однозначного ответа на поставленный вопрос.

2. Акцент обучения переносится не на получение информации в готовом виде, а на формирование личного, индивидуального знания, на сотворчество студента и преподавателя.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, то есть в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Метод способствует развитию у обучаемых самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою. Обучаемые получают возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Кейсы, выбранные для изучения, должны прежде всего по своему объему и уровню сложности соответствовать уровню и степени подготовленности обучаемых (уровень владения языком является определяющим фактором). Описываемая ситуация должна быть «живой», позволяющей, как и в реальной жизни, выбирать из множества решений и содержащей ряд факторов, которые приводят к спорам в группах, заставляют размышлять, предлагать и оценивать различные варианты решения на русском языке с использованием изучаемой лексики. Презентация результатов работы предполагает выступление либо одного, либо нескольких представителей от каждой группы, а затем подведение итогов, которое (в отдельных случаях) может быть доверено самим студентам, хотя преподаватель оставляет за собой право вмешаться и либо добавить, либо исправить сказанное обучаемым.

Приведем примеры кейсов по темам для обучаемых с различным уровнем владения русским языком (ЭУ – элементарный уровень, БУ – базовый уровень, ТРКИ-1 – I сертификационный уровень), разработанные для курсантов-иностранцев Омского автобронетанкового инженерного института. Кейс представляет собой проблему, сформулированную с помощью вводящего в ситуацию текста. Далее курсанту предлагаются ключевые задания, помогающие овладеть лексическим, грамматическим материалом и речевыми моделями, которые позволят решить проблему. И, наконец, называется тот материальный объект (газета, альбом, интернет-страница, аудиозапись и проч.), в форме которого обучающийся должен оформить свои идеи.

Тема «О себе».

Кейс № 1 (ЭУ). Газета «Здравствуйте! Это мы!».

«Октябрь. В институт приехали новые курсанты. Много новых групп, новых лиц… Вот курсант из Африки, а вот курсант из Азии. Давайте познакомимся!»

Ключевые задания.

1. Напишите о себе небольшой текст. Вам помогут вопросы: а) Как тебя зовут? б) Откуда ты? в) Сколько тебе лет? г) Что ты любишь делать в свободное время? д) Кто твои друзья?

2. Найдите фотографии или нарисуй иллюстрации к тексту.

3. Вместе с друзьями оформите газету «Здравствуйте! Это мы!».

4. Повесь газету в коридоре вместе с газетами других групп. Прочитай газеты своих друзей.

Кейс № 2 (БУ). Автобиография.

«Канцелярия требует от курсантов подготовительного курса автобиографию для личного дела. Курсант Нокхам не знает, как её написать… Это проблема».

Ключевые задания:

1) Создайте текст, заполнив пропуски в ответах:

Я, (ФИО), родился (страна, город) в _____ году. В _____ году я пошёл в школу. В _____ году я окончил школу и (поступил в колледж/институт/университет/на военные курсы). В _____ году я пошёл в армию и служил (1 год/2 года/3 года). В _____ году я поехал учиться в Россию. Сейчас я учусь в Омском автобронетанковом инженерном институте на подготовительном курсе. Я буду (танкистом/автомобилистом).

2) Напечатайте автобиографию на компьютере.

Кейс № 3 (ТРКИ-1). «Моя интернет-страничка».

«Офицер монгольской армии Гантулга Доржготов 2 года назад окончил Омский танковый инженерный институт. Сейчас он живёт и трудится в Улан-Баторе. Но каждый вечер он имеет возможность общаться с бывшими однокурсниками и теми, кто учится в институте сейчас, потому что он зарегистрирован в социальной сети Facebook. Курсант подготовительного курса из Монголии Амарболд хотел бы подружиться с Гантулгой и другими ребятами из института, чтобы дружить и обмениваться новостями».

Ключевые задания:

1) Продумайте информацию по пунктам электронной анкеты. Если вы уже являетесь пользователем этого сайта, зарегистрируйтесь на аналогичных русских сайтах «Одноклассники» или «ВКонтакте».

2) Выберите главное фото или картинку, которая будет выражать ваше настроение на сегодня (аватарка). Добавь фото, которые кажутся вам самыми важными и/или интересными.

3) Найдите любимую музыку, закачай её (запиши названия песен по-русски).

4) Придумайте или вспомните несколько интересных фраз, которые можно было бы поставить в качестве статуса.

Кейс № 4 (ТРКИ-1). «Я через 10 лет» (альбом или газета).

«Когда-то маленький Али учился в школе и мечтал о сотовом телефоне. А ещё он хотел поскорее вырасти и стать военным. Сегодня он учится в России в танковом институте. У него появились новые мечты, но мечту о военной карьере он не оставил и воплощает в жизнь каждый день».

Ключевые задания:

1) Подумайте, хотите ли вы через 10 лет иметь свою семью? Если да, то какой вы видите свою жену (возраст, профессия, внешность, характер), своих детей?

2) Каким вы видите ваш дом? Где он находится, в городе или в деревне? Что вы видите около дома (гараж? огород? сад? бассейн?)

3) Представьте себя в профессии. Чем вы занимаетесь? Чего достигли?

4) Как вы проводите свободное время? Есть ли в вашей жизни место спорту? путешествиям?

5) Создайте иллюстрированный альбом или газету «Я через 10 лет».

Тема «Моя семья».

Кейс № 1 (ЭУ). Схема «Генеалогическое древо».

«Посмотрите на генеалогическое древо семьи Завута. Вот курсант Армандо. Ему 20 лет. Он учится в танковом институте. А вот его родители. Это отец. Его зовут Ороже.

Он военный, полковник. А это мама. Её зовут Мария. Вот братья. Их зовут Антонио и Симао. Они студенты и учатся в институте экономики. А это сестра Этна. Она школьница. Вот дедушки. Они военные пенсионеры. А это бабушки. Они домохозяйки. У Армандо большая и дружная семья».

Ключевые задания:

1) Нарисуйте генеалогическое древо своей семьи.

2) Подпишите имена, профессии и возраст ваших родных.

3) Расскажите друзьям в группе о своей семье.

Кейс № 2. (БУ). Газета «Наши родители».

«Гантулга очень любит своих родителей. Его отец – водитель автобуса, а мама – медсестра. Отец из большой семьи. У него 10 (!) братьев и сестёр. Отец старший, поэтому много трудился в детстве. Помогал своим родителям по хозяйству, смотрел за младшими детьми. Поэтому отец Гантулги такой добрый и заботливый. И мама Гантулги внимательная и терпеливая. Её профессия – самая гуманная, мама работает в детской поликлинике. В свободное время отец любит играть с детьми в футбол, кататься на лошади. Он купил Гантулге отличную лошадь на день рождения. А мама отлично готовит. Никто в мире так вкусно не делает монгольское национальное блюдо – печенье на бараньем жире. Сегодня все курсанты вспоминают родителей и готовят газету про них».

1) Сделайте газету о своих родителях. Найдите фотографии, а если хорошо рисуете – нарисуйте.

2) Напишите тексты, в которых расскажите о родителях, их профессии, хобби, ваших отношениях с ними.

3) Вспомните об интересном дне, который провели вместе с родителями. Может быть, это был праздник? Или поход в кино или на стадион?

4) Оформите ваши добрые слова о маме и папе в газете. Скажите спасибо, что они есть у вас.

Кейс № 3 (ТРКИ-1). Презентация «Семейный праздник».

«Завтра в Лаосе Новый год. Он будет идти целых 3 дня. Семья Интхавонга активно готовится к празднику. Старшие уже купили подарки. Папу и маме – новую красивую одежду, младшим – водяные пистолеты. Ведь Новый год в Лаосе – это праздник воды. Кончается сухой сезон, скоро пойдёт долгожданный дождь. Завтра весь Лаос будет обливаться водой, чтобы «смыть» всё плохое, стать чистым, новым и войти в новый год без старых проблем. А ещё вся семья пойдёт завтра в храм. Это праздничная традиция – ходить в храм с цветами. После этого вся семья поедет на водопады, чтобы отдыхать, смотреть на воду и купаться».

Ключевые задания:

1) Подготовьте материалы – тексты и фото – о празднике в вашей стране. Как ваша семья к нему готовится?

2) Оформите материалы в презентацию. Покажите её друзьям из других стран, ответьте на их вопросы.

Кейс № 4 (ТРКИ-1). «Дом моей мечты» (план).

«Антонио мечтает… Через 10 лет он майор, живёт на родине, наверное, у него большая семья: жена и пятеро детей. Для большой семьи нужен большой дом. Сколько нужно комнат? Сколько этажей? Где его построить? Нужно не забыть про гараж, бассейн, тренажёрный зал… А на что похож дом вашей мечты?»

Ключевые задания:

1) Нарисуйте план будущего дома. Подпишите комнаты по их назначению: где кухня? гостиная? туалет и душ? детская? ваш кабинет? комната жены?

2) Что вокруг дома? Есть ли гараж? огород? сад? бассейн?

3) Составьте рассказ о своём доме, расскажите о нём своим друзьям.

Тема «Учёба. Мой институт».

Кейс № 1 (ЭУ). Коллаж «Мой институт».

«Жорж волнуется. Вчера он приехал из Анголы в Россию. Новый незнакомый город встретил Жоржа снегом и морозом. У него ещё нет друзей, и он совсем не знает институт. Где столовая? Где библиотека? Где он будет учится? С кем он будет жить в одной комнате?»

Ключевые задания:

1) Нарисуйте план института. Напишите, что где находится? (столовая, чайная, санчасть, библиотека, кафедра русского языка, плац, КПП).

2) Сфотографируйте или нарисуйте интересные моменты из жизни института.

3) Создайте коллаж, в который войдут рисунки и фото из жизни института и подписи к ним.

Кейс № 2 (БУ). Распорядок дня (таблица).

«Военные любят дисциплину и порядок. Каждое утро звучит команда «Подъём!» и начинается новый день. Сколько нужно успеть сделать… И зубы почистить, и умыться, и на построение не опоздать, и позавтракать... Суксахон – новый курсант. У кого спросить, когда завтрак, когда занятия?»

Ключевые задания:

1) Соедините в пары мероприятие и время его проведения, например: 6:30 – подъём; 7:40 – 8:10 – завтрак; (зарядка, учебные занятия, обед, самостоятельная работа, воспитательные и спортивные мероприятия, ужин, свободное время, вечерняя поверка, отбой).

2) Начертите и заполните таблицу «Распорядок дня».

Кейс № 3 (ТРКИ-1). Реклама института.

«Галбадрах окончил школу. Куда пойти учиться? Папа хочет, чтобы сын стал врачом. Это престижная и высокооплачиваемая работа. А ещё врачи помогают людям. Мама хочет, чтобы Галбадрах стал инженером. Это интересно и перспективно. А брат прислал ему письмо из военного института. Галбадрах, приезжай в наш институт! Будешь танкистом!»

Ключевые задания.

1) Создайте рекламный буклет нашего института. Соберите информацию по таким вопросам, как «Специальности, которые можно получить в институте», «День курсанта», «Свободное время», «Новые друзья (страны, представленные на спецфакультете)».

2) Подберите фотографии, иллюстрирующие эти темы.

3) Объедините тексты и фотографии в рекламном буклете «Приезжай учиться к нам»!

Кейс № 4 (ТРКИ-1). Школьный альбом (фото или рисунки и интересные истории из школьной жизни).

«Ахмед вспоминает о школе в Алжире с большой теплотой. В школе были замечательные друзья, любимый учитель, концерты, библиотека… К сожалению, у Ахмеда

нет школьного альбома. Но он привёз в Россию несколько фотографий из школы. Это было бы интересно, сделать альбом, как это делают в России. Дополнить его фотографиями и интересными историями…»

1) Подберите фотографии, рассказывающие о вашей школе, вашем классе и учителях. А может быть, вы хорошо рисуете? Попробуйте нарисовать их!

2) Вспомните о друзьях и учителях, какие они были по характеру? Почему вы их любили?

3) Вспомните 2–3 интересные истории из школьной жизни.

4) Оформите эти воспоминания в альбоме.

Тема «Моя страна/мой родной город».

Кейс № 1. Рекламный буклет (фото+подписи).

«Курсант Гансух приехал из Монголии. А Томе – из Мозамбика. Вот Лисбан. Он с Кубы. А это Ахмед из Иордании… Курсанты из каких стран учатся на специальном факультете нашего института? Больше 20! Давайте путешествовать. Сделайте рекламный проспект с информацией о своей стране и расскажите об интересных местах, где вы советуете побывать своим друзьям из других стран».

Ключевые задания:

1) Найдите в Интернете фото, на которых есть красивые и интересные места вашей родины.

2) Подумайте, что вы о них расскажите. Почему вы советуете поехать туда и увидеть это «своими глазами».

3) Наклейте фотографии и напишите информацию.

Кейс № 2. Презентация «Моя страна».

«Сегодня ответственный день! Курсант Сайсомпхенг едет в университет им. Ф. М. Достоевского, чтобы рассказать о своей стране. Он очень волнуется. Конечно, он долго готовился и составил замечательную презентацию о Лаосе, где есть информация о географии, экономике, политике и культуре Лаоса. Ему будет помогать друг Сиевингсай, который приготовил интересные клипы о туризме в Лаосе, о традиционной свадьбе и даже моде. Пожелаем им удачи! А вы хотели бы участвовать в конференции? Подготовьте свои материалы для интересного рассказа о любимой родине».

1) Вспомните или найдите в Интернете информацию о своей стране. Переведите её на русский язык, если она записана на вашем родном языке.

2) Найдите интересные фото, географические карты, рисунки, чтобы рассказать о географии, политике, экономике и культуре своей страны.

3) Составьте по найденным материалам презентацию.

4) Найдите небольшие видеоматериалы по теме.

5) Расскажите курсантам других групп о своей стране.

Кейс № 3. Экскурсия (Разработка плана путешествия).

«Хамза и Бухмис – друзья. Хамза из Иордании, а Бухмис из Алжира. Скоро летние каникулы. Хамза пригласил Бухмиса к себе в гости. Он хочет познакомить его со своей семьёй и показать ему Иорданию. Хамза планирует интересное путешествие. Бухмис увидит древний город Петру, столицу Иордании – город … и будет купаться в Мёртвом море! Это будет незабываемое путешествие! А что бы вы хотели показать друзьям в своей стране?»

Ключевые задания:

1) Распечатайте или нарисуйте карту своей страны.

2) Отметьте те места, которые вы хотите показать.

3) Составьте план экскурсии (календарь, пункты остановки, небольшие рассказы об интересных местах).

4) Обсудите с друзьями по группе ваш план. Что они одобрят, а что добавят или посоветуют убрать?

Кейс № 4. Фестиваль «Радуга культур» (выступление).

«В прошлом году наши курсанты участвовали в фестивале «Омск – город встречи». Посмотрите на эти фотографии. К нам приезжали студенты из университета им. Ф. М. Достоевского, из технического университета и медицинской академии. В фестивале приняли участие молодые люди из 15 стран! Для участия нужно было подготовить концертный номер и представить небольшую, но яркую презентацию о своей стране. Сегодня к нам в институт пришло приглашение на фестиваль «Радуга культур», который состоится в апреле в техническом университете. Давайте готовиться!»

Ключевые задания:

1) Придумайте концертный номер. Что вы будете делать? Петь или танцевать? А может быть, вы готовы читать стихи или показать драматический номер?

2) Создайте презентацию о своей стране, отобрав самый интересный материал. Это может быть информация по истории или географии, культуре или туризму в вашей стране.

3) Проведите репетицию вашего выступления, скорректируйте содержание и длительность, если это необходимо. Удачного вам выступления!

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному может проходить активно, интересно и коммуникативно при эффективном сочетании традиционной системы обучения и кейс-метода. При построении процесса обучения следует обратить внимание на выбор подходящих кейсов, их соответствие современным реалиям, возможность применения знаний, полученных на занятиях, а также психологической готовности курсантов для работы с кейсами. Все эти вопросы теоретического и практического характера необходимо учитывать при определении задач на перспективу, что позволит готовить специалистов международного уровня, востребованных и обладающих необходимыми теоретическими и практическими навыками и знаниями.

---

1. Земскова А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе. URL: http://www.portalnew.ispu.ru/node/968.

© Бесценная В. В., Федяева Е. В., 2014

УДК 372.881.111.1:378.4

С. В. Боголепова
S. V. Bogolepova

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье перечислены навыки и стратегии, которые находятся в фокусе курса английского языка для академических целей. Предпринята попытка выявить микронавыки и стратегии чтения и письма, развитие которых важно именно в контексте российского университета. В качестве примера описана структура урока, в результате которого учащиеся создают аннотацию.

Ключевые слова: английский язык для академических целей, языковые навыки, микронавык, стратегия, языковые функции, аннотация.

PECULIAR FEATURES OF TEACHING ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES IN THE RUSSIAN UNIVERSITY

The skills and strategies which are in focus of English for Academic Purposes course are described. The microskills and strategies of reading and writing, which development is important for the Russian university, are revealed. The structure of the lesson, as the result of which students produce an abstract is described as an example.

Key words: English for Academic Purposes, language skills, microskill, strategy, language functions, abstract.

В настоящее время, когда полным ходом идет интернализация российского высшего образования, возрастает мобильность как студентов, так и профессорско-преподавательского состава, все большую роль играет английский язык как язык академического общения. Обучение языку для академических целей является ветвью методологического направления под названием «язык для специальных целей», главными принципами которого являются учет индивидуальных потребностей учащихся при отборе содержания, использование аутентичных текстов, выявление и развитие релевантных макро- и микронавыков [1].

P. Robinson [2, p. 2–5] перечисляет следующие особенности курса английского для академических целей:

1) язык изучают с определенной целью, а именно для коммуникации в академической среде;

2) навыки и язык, на которых фокусируются в курсе английского языка для академических целей, выявляются путем анализа нужд учащихся и соответствуют их академическим потребностям;

3) обычно курс ограничен по времени;

4) курс читается взрослой аудитории.

P. Robinson [3] приравнивает английский для академических целей к овладению учебными навыками (*study skills*). Под учебными навыками понимаются умения, техники и стратегии, используемые при чтении, слушании или письме в целях обучения. Другие исследователи (например R. R. Jordan, C. Kennedy, R. Bolitho [4; 5]) говорят о том, что навыки обучения являются неотъемлемым компонентом курса английского для академических целей, но только ими курс не ограничивается. К тому же в условиях изучения английского языка как иностранного часть учебных навыков может быть уже сформирована. Еще одним акцентом в курсе должен стать академический стиль и регистр.

В данной статье мы опишем макро- и микронавыки, формирование которых необходимо для функционирования в англоязычной академической среде. Макронавыки – это основные языковые навыки: аудирование, чтение, письмо, говорение. Под микронавыками мы будем понимать отдельные процессы и навыки, необходимые для выполнения более сложной деятельности. Например, для прослушивания лекций на английском языке необходимо овладеть такими микронавыками, как идентификация цели и охвата лекции, распознавание переходов между ее составными частями, понимание функций интонации и многими другими [6, p. 364–365]. Не сможем мы обойти стороной и языковые функции – цели использования единицы языка, такие как просьба, предложение, аргументация и т. п. [6, p. 223–224]. Языковые функции и навыки имеют непосредственное отношение к дискурсивной компетенции, то есть умению интерпретировать отдельные элементы смысла и связи между ними, а также к социолингвистической компетенции – способности распознать контекст, цель и участников коммуникации [7, p. 160]. Также рассмотрим стратегии успешной работы с академическим материалом, то есть сознательные и бессознательные процессы, используемые как способы достижения определенной цели [6, p. 559–560], в нашем случае – для обучения и коммуникации на иностранном языке в академической среде. Умение распознать и использовать при коммуникации релевантные стратегии составляет стратегическую компетенцию коммуниканта [7, p. 160]. Впоследствии сосредоточимся на навыках и стратегиях, овладение которыми, как нам видится, необходимо при изучении английского языка для академических целей в контексте российского университета.

Навыки, стратегии, функции.

Начнем с письма. Традиционно в российской высшей школе при обучении письму акцентировались грамматика и лексика. Несомненно, корректное употребление лексики и грамматики является важным, но ими академическое письмо далеко не ограничивается. Крайне важны навыки организации текста на разных уровнях:

– связь идей в предложении;

– структурирование абзаца, написание тезиса и его поддержка;

– построение общей структуры текста и связей между его элементами.

Что касается лексико-грамматической стороны речи, необходимо развитие следующих микронавыков:

– использование требуемого регистра и стиля при письме;

– использование структур, соответствующих цели письма;

– употребление коллокаций и стандартных фраз;

– употребление слов-связок для последовательного изложения идей, их сравнения или контраста, описания причинно-следственных отношений;

– перифраз.

A. Gyllett [8] также отмечает такие навыки, как использование каталогов, периодики, индексов для поиска необходимой информации; цитирование и контекстные ссылки, написание библиографии.

Все перечисленные выше микронавыки необходимы для овладения умениями:

– реферирования текста,

– аннотирования текста,

– написания различных типов эссе,

– описания процессов,

– описания графической информации,

– и других типов академических текстов.

Основными задачами академического аудирования являются прослушивание лекций и презентаций и конспектирование [8; 9]. Для этих целей важно уметь:

– распознавать структуру устного текста, логические связи и переходы между элементами;

– понимать значение незнакомых слов по контексту или морфологической структуре;

– отбирать релевантную информацию из звучащего текста;

– понимать скрытый смысл сказанного;

– различать факты и мнения;

– понимать сокращения и аббревиатуры, численную информацию;

– предсказывать содержание, опираясь на уже имеющиеся знания;

– понимать и различать основную информацию и детали.

Однако мы не можем игнорировать навыки слушания, необходимые для продуктивного участия в устной коммуникации, такие как способности:

– понять отношение говорящего, в том числе по интонации и ударению;

– различать коммуникативные функции, выражаемые различными структурами;

– выделять ключевые слова.

Что касается говорения, оно, по нашим наблюдениям, является навыком, наиболее слабо развитым как у студентов, так и у преподавателей российской высшей школы. Вероятно, данный факт объясняется отсутствием возможности регулярно общаться на языке. Перечислим микронавыки и стратегии говорения, важные для функционирования в академической среде. Это:

– организация высказывания и использование соответствующих связок для его логического единства;

– умение задавать вопросы с различными целями (уточнение, просьба повторить или объяснить сказанное, дать дополнительную информацию);

– уклонение от ответа, перемена темы;

– учет особенностей аудитории и использование соответствующего регистра при говорении;

– использование конспекта или плана;

– использование риторических техник.

Коммуникативные функции, которыми должен овладеть учащийся на занятиях по аспекту «Academic English» и которые необходимо практиковать как в письменной, так и в устной речи, включают в себя:

– введение в тему высказывания;

– последовательное изложение идей, их сравнение или противопоставление;

– выражение согласия или несогласия;

– выражение мнения;

– изложение гипотез;

– интерпретация графических и табличных данных;

– описание причинно-следственных отношений.

Развитие чисто языковых навыков в курсе английского языка для академических целей неразрывно связано с формированием и развитием общеакадемических навыков, среди которых:

– поиск, оценка, анализ и синтез информации;

– классификация и категоризация;

– сравнение и противопоставление;

– планирование текста, создание чернового варианта, его редактирование и написание чистового варианта;

– соблюдение заданных рамок и границ;

– само- и взаимооценка;

– обратная связь;

– визуализация и схематизация информации.

Описанные выше навыки обычно используются в связке. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Обучение чтению академических текстов.

Согласно Grabe [10], для эффективного обучения чтению академических текстов студентам необходимо:

– накопить большой объем пассивной лексики;

– развивать весь репертуар навыков чтения;

– иметь представление об организации дискурса;

– выработать стратегии эффективного чтения;

– читать много, чтобы развить беглость и автоматизм при чтении.

Также исследователь считает, что работа с аутентичным текстом может гармонично переходить в создание собственного письменного текста, то есть рецептивные навыки стоит интегрировать с продуктивными.

Заметим, что студенты российских вузов обычно владеют навыком чтения на более высоком уровне, чем остальными. Поэтому, с нашей точки зрения, в курсе английского языка для академических целей акцент необходимо делать на стратегиях чтения. Это, к примеру, предпросмотр текста, позволяющий понять его основную идею, связать имеющуюся в нем информацию со своим знанием по теме и впоследствии работать быстрее при детальном чтении текста. Аннотирование текста может включать

в себя выделение основных идей, определение областей, которые могут вызвать затруднение при чтении, пометка и уточнение спорных моментов.

Немаловажны и стратегии работы с лексикой, например, определение значений слов по контексту и их морфологическим составляющим.

Нам видится необходимым обращать внимание студентов на организациию различных типов академических текстов. Leki [11] отмечает, что носители английского языка ожидают от текста последовательной организации, логической связности идей, оригинального, но понятного содержания произведения, в котором читателю редко приходится что-либо додумывать. В русском языке, напротив, письменные высказывания зачастую имеют нечеткую, размытую структуру и читателю приходится достраивать часть замысла. Данными культурными различиями объясняется необходимость показывать русскоязычным студентам особенности структуры академического текста на английском языке, а также обращать внимание на маркеры, характерные для данного типа дискурса.

Обучение стратегиям чтения ставит перед преподавателем следующие задачи [10]:

– регулярная интеграция их в обучение;

– обсуждение не только содержания, но особенностей структуры текста, помогающих понять содержание;

– демонстрация использования стратегий;

– моделирование и обсуждение полезности применения различных стратегий в разных ситуациях.

Обучение академическому письму.

Выделяют следующие принципы эффективного обучения письму в университете [12]:

– студенты должны писать регулярно и часто;

– необходимо больше концентрироваться на навыках и умениях, без которых невозможно письмо в заданной дисциплине, чем на механике письма;

– письму должна предшествовать подготовительная стадия, на которой аккумулируются идеи, снимается боязнь письма;

– нужно задавать цель и аудиторию для письменного высказывания;

– необходимо обучать инструментам, которые студенты смогут использовать, создавая тексты по своей специальности;

– взаимооценка должна присутствовать при создании письменных работ;

– стоит давать задания, нацеленные на развитие определенного навыка, а затем проверять именно его;

– последующие задачи должны строиться на навыках, сформированных при выполнении предыдущих; студентам необходимо знать, в какой форме, какого объема должны быть работы, и точные даты их сдачи;

– учащимся необходимы критерии оценки, на которые они смогут опираться при создании работы.

Нельзя не согласиться с приведенными выше принципами, тем более, их верность подкрепляется классной практикой. Действительно, регулярная практика письма закрепляет и автоматизирует навыки. Но задачи, которые преподаватель ставит перед студентом, не должны быть размытыми, их необходимо ориентировать на определенную цель и аудиторию (к примеру, студенты могут составить бизнес-план или план рекламной компании определенного продукта). Предшествующая письму стадия крайне важна, так как именно на ней актуализируются знания студентов, вводится новая информация, новое знание связывается со старым, анализируется и структурируется. Полагаем, что в студенческой аудитории подготовительная стадия имеет особое значение, так как позволяет учащимся поделиться своим опытом, взглядами и идеями, а также через чтение, аудирование и дискуссии расширить кругозор и пополнить багаж знаний, который впоследствии необходим при создании собственных текстов. Именно на этом шаге нам дается возможность развития навыков критического мышления, графического представления информации. Навыки и умения должны развиваться и накапливаться постепенно, последующие опираться на предыдущие и периодически подкрепляться. Таким образом, и оцениваться должны те навыки, которые уже сформированы, поэтому целесообразно фокусировать коррекцию на нескольких аспектах (например, на представлении в тексте причинно-следственных отношений). Оценка должна проводиться в соответствии с заданными критериями, которые студентам необходимо сообщать до написания работы, чтобы они могли на них ориентироваться. Критерии не менее важны и при взаимооценке, которая необходима, так как при выполнении данного задания студент не только приобретает навык, который впоследствии может применить для оценки собственной работы, но и узнает что-то новое в плане языка, организации или содержания.

Каковы же особенности обучения академическому письму в российском университете? Повторяя уже озвученную выше мысль, скажем о необходимости обращать внимание на особенности организации академического текста и практиковать данный микронавык. Harwood [13] утверждает, что для успешного письма на иностранном языке неносителю необходимо «перепрограммировать мышление», потому что принципы англо-американского дискурса часто в корне отличаются от норм в других языках. Reichelt [14] считает, что преподавателю академического письма необходимо заранее определить, на какие риторические приемы родного языка он может опираться, а какие приемы должны быть позаимствованы из иноязычного дискурса.

Мы также уверены в том, что в условиях изучения английского языка как иностранного при создании текста необходимо работать с его языковой составляющей. Это в первую очередь лексика, специфичная для академического контекста, и коллокации. Исследование, проведенное Baker и Chen [15] показало, что коллокации и лексические связки, используемые в академических текстах авторами, для которых английский язык не является родным, отличаются от лексических сочетаний, употребляемых носителями языка. К тому же, вариативность языкового выражения в работах носителей языка больше, а неносители используют в письме крайне ограниченный репертуар подобных фраз. Наконец, важно практиковать употребление как в письменной, так и в устной речи функционального языка, то есть фраз и выражений, использу-

емых в коммуникации для разных целей. Например, при выполнении тренировочных упражнений, в которых студентам приходится выражать свое мнение, соглашаться или не соглашаться с мнением другого, уступать, целесообразно снабдить учащихся набором соответствующих фраз, которые они могут употребить в письменной и устной речи.

Применение.

Перечисленные выше принципы и особенности были учтены при создании курса «English for Academics», в написании которого принимает участие и автор данной статьи.

В качестве примера опишем урок, посвященный созданию вторичного текста – аннотации. Аннотация – краткое содержание научного текста, например статьи, имеющее достаточно фиксированные структуру и объем. И студенты, и педагогические работники российских университетов испытывают трудности при написании аннотаций, в большинстве случаев пытаясь оформить их как прямой перевод аналога на русском языке. Формированию умения составлять аннотацию посвящен урок в курсе “English for Academics”. На мотивационном этапе учащиеся обсуждают, что представляет собой аннотация, для каких целей и аудитории она может создаваться. Основная работа начинается с анализа аннотации и выведения ее структуры. Подчеркнем, что информация дается имплицитно, на основании приведенных примеров учащиеся самостоятельно выводят структуру текста, преподаватель играет роль фасилитатора. Далее проводится работа над языковыми структурами, свойственными каждому элементу аннотации, также в фокусе оказываются академический вокабуляр и коллокации. Важна и работа со словами-связками, позволяющими логически связать элементы аннотации. Обращается внимание на структурные и языковые особенности аннотаций текстов разных наук. Упражнения построены таким образом, что студенты сами замечают эти особенности, а затем используют выявленную информацию в заданиях, сложность и открытость которых постепенно повышаются. Конечным продуктом является аннотация на английском языке к собственной статье. Даны критерии оценки, на которые могут ориентироваться учащиеся при написании аннотации и на которые студент полагается при самооценке и взаимооценке. Так как языковой фокус составляют академический вокабуляр и связки, их применение в тексте подлежит оценке. Также оценивается структура текста.

Заключение.

В статье была предпринята попытка описать навыки и стратегии, развиваемые в курсе английского языка для академических целей. Более пристального внимания были удостоены микронавыки письма и чтения. Было высказано предположение, что при обучении академическому чтению целесообразно сконцентрироваться на изучении особенностей англоязычного академического дискурса и стратегиях чтения. Что касается письма, в контексте российского университета мы считаем важным обращать внимание на организацию академических текстов и практиковать ее, а также фокусироваться на свойственных академическому дискурсу лексике и структурах.

Мы поддерживаем тезис о том, что развитие навыков наиболее эффективным образом осуществляется при их интеграции. К примеру, при работе с текстом учащийся может сконцентрироваться на его организации или лексических особенностях, а затем применить приобретенные знания и навыки при работе над собственным текстом.

1. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. CUP, 1987. 183 p.
2. Robinson P. ESP today: A practitioner’s guide. London: Prentice Hall, 1991. 175 p.
3. Robinson P. ESP: The current position. Oxford: Pergamon, 1980. 121 p.
4. Jordan R. R. English for Academic Purposes (EAP) // Language Teaching. CUP, 1989. Vol. 22. Issue 03. pp. 150–164.
5. Kennedy C., Bolitho R. English for Specific Purposes. Macmillan, 1984. 149 p.
6. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education, 2002. 657 p.
7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. CUP, 2012. 270 p.
8. Gyllett A. What is EAP? URL: http://www.uefap.com/articles/eap.htm (дата обращения: 20.02.2014)
9. Peterson P.W. Skills and Strategies for Proficient Listening // Teaching English as a Second of Foreign Language / M. Celce-Murcia, ed. Boston: Heinle&Heinle, 2001. p. 87–100.
10. Grabe W. Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher // Teaching English as a Second of Foreign Language / M. Celce-Murcia, ed. Boston: Heinle&Heinle, 2001. p. 187–203.
11. Leki I. Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1992. 151 p.
12. Nine Principles of Effective Writing Instruction. Columbia University. URL: http://www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/principles_writing.pdf (дата обращения: 17.02.2014)
13. Harwood N., Hadley G. Demystifying Institutional Practices: Critical Pragmatism and the Teaching of Academic Writing // English for Specific Purposes. Elsevier, 2004. № 23. p. 355–377.
14. Reichelt M. A Critical Evaluation of Writing Teaching Programmes in Different English Language Settings // Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research / R.M. Manchon, ed. Multilingual Matters, 2009. p. 183–207.
15. Baker P. Lexical Bundles in L1 and L2 Academic Writing // Language Learning & Technology. 2010. Vol. 14. № 2. URL: http://l1t.msu.edu/vol14num2/chenbaker.pdf (дата обращения: 10.02.14)

© Боголепова С. В., 2014

УДК 81.38

Л. А. Егоренкова, А. А. Палий
L. A. Yegorenkova, A. A. Paley

АВТОРСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

В статье анализируются различные виды внутритекстового авторского комментария в романе «Гордость и предубеждение». Основная цель исследования – выявить функции авторского комментария в романе Джейн Остин.

Ключевые слова: авторский комментарий, повествовательный дискурс, функции авторского комментария.

THE AUTHOR'S COMMENTARY IN JANE AUSTEN'S NOVEL «PRIDE AND PREJUDICE»

In this article different kinds of the author's commentary in the novel «Pride and Prejudice» are considered. The basic objective of this study is to identify the functions of the author's commentary in Jane Austen's novel.

Keywords: author's commentary, narrative discourse, functions of the author's commentary.

Творчеству Джейн Остин посвящено огромное число историко-литературных работ, критических статей, лингвостилистических исследований. Подробная библиография этих работ приведена в монографии А. А. Палий «Основные черты поэтики Джейн Остин и ценностные характеристики ее произведений» [1, с. 198–211]. Однако проблеме авторского комментария, анализу различных художественных средств его создания в романе «Гордость и предубеждение» до сих пор не было уделено должного внимания; своей статьей мы стремимся в какой-то мере восполнить этот пробел.

Опираясь на работы И. В. Арнольд, Л. Г. Бабенко, М. М. Бахтина, И. Р. Гальперина, Ю. В. Казарина, В. И. Карасика, Б. О. Кормана, В. А. Кухаренко, мы будем понимать под авторским комментарием коммуникативную единицу, восстанавливающую первоначальную коммуникативную ситуацию непосредственного общения автора с читателем.

Авторский комментарий в литературно-художественном тексте представляет собой сложный феномен, рассматриваемый как в литературоведении, так и в стилистике.

Авторский комментарий является выражением авторской позиции и оценки, основная функция которого состоит в более непосредственном, чем в других композиционных элементах, управлении восприятием читателя. Кроме основной, авторский комментарий может выполнять оценочную, информативную и характерологическую функции.

Авторский комментарий подразделяют на внетекстовый (примечания после глав, отдельные главы, эпиграфы, предисловие) и внутритекстовый (оценка событий, людей, включаемая в повествование в любые части текста), который может быть представлен следующими подвидами: комментарий-рассуждение; комментарий, анализирующий мотивы поведения персонажей; комментарий шутливого, иронического характера, высмеивающий претенциозность. Информация в авторском комментарии может быть представлена как эксплицитно, так и имплицитно.

Сюжет романа «Гордость и предубеждение» достаточно сложен. В нем можно выделить три основные сюжетные линии: лирико-драматическую, представленную в образах Элизабет, Дарси, Джейн и Бингли, иронико-юмористическую, воплощенную в таком комическом персонаже, как миссис Беннет, и в таких сатирических персонажах, как леди Кэтрин де Бур и преподобный Коллинз, и, наконец, авантюрно-плутовскую, нашедшую свое выражение в образах Лидии Беннет и Уикхема [1, с. 111].

Для писательской манеры Джейн Остин характерно отсутствие морализаторства, в ее романах практически не найти лирических отступлений. Однако авторский комментарий присутствует в описаниях внешности героев, их взаимоотношений, в нем довольно явственно отражено отношение автора. Все авторские комментарии в романе являются внутритекстовыми, они органично вплетаются в ткань повествования.

Рассмотрим примеры авторского комментария в тексте.

1. Характеристика мистера Беннета.

Мистер Беннет, отец главной героини романа, характеризуется писательницей следующим образом:

Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the experience of three-and-twenty years had been insufficient to make his wife understand his character [2, p. 4].

В этом комментарии автор использует метафору *so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice,* рисующую сложную личность. Автор называет мистера Беннета *mixture of quick parts*, а именно *sarcastic humor* (*sarcastic* – using sarcasm to upset someone or to show anger, *humor* – the ability to know when something is funny and to laugh at funny situations), *reserve* (the attitude or behaviour of someone who tends not to talk about or show their feelings), *caprice* (a sudden and unexpected change of opinion or behaviour without any good reason), которые представляются как ведущие в его характере, в целом как *mixture* этих качеств. Эффект иронии, создаваемый этой метафорой, основывается на гиперболизации, преувеличении выделенных качеств.

Таким образом, функция комментария в этом отрывке является характерологической.

2. *Had Elizabeth's opinion been all drawn from her own family, she could not have formed a very pleasing opinion of conjugal felicity or domestic comfort. Her father, captivated by youth and beauty, and that appearance of good humour which*

youth and beauty generally give, had married a woman whose weak understanding and illiberal mind had very early in their marriage put and end to all real affection for her. Respect, esteem, and confidence had vanished for ever; and all his views of domestic happiness were overthrown [2, p. 159].

В этом комментарии авторская оценка качеств миссис Беннет выражена эксплицитно.

Писательница прямо говорит, что брак мистера Беннета не был счастливым (*all his view so domestic happiness were over thrown),* что он быстро разочаровался в своей жене и не испытывал к ней любви. Выражение *were over thrown* использовано писательницей для усиления эмоциональности и выразительности фразы. Слова *respect (a feeling of admiration that you have for someone because of their personal qualities, their achievements, or their status), esteem (a feeling of admiration and respect for someone) and confidence (the belief that you are able to do things well)* использованы для описания чувств, которые автор считает обязательными между супругами для того, чтобы их брак был счастливым. Такие семейные отношения не могли не сказаться и на отношение дочерей к институту брака, что демонстрирует автор на протяжении всего романа. В первой фразе комментария присутствует ирония, которая создается при помощи устойчивых выражений *conjugal* (of or relating to marriage or the relationship between husband and wife) *felicity* и *domestic comfort,* традиционно имеющих положительную коннотацию, и фразы: *she could not have formed a very pleasing opinion.* Таким образом, функция авторского комментария является информативной и оценочной.

3. В следующем авторском комментарии писательница объясняет привычки, характер и поведение мистера Беннета, а также его отношение к жене.

But Mr. Bennet was not of a disposition to seek comfort for the disappointment which his own imprudence had brought on, in any of those pleasures which too often console the unfortunate for their folly of their vice. He was fond of the country and of books; and from these tastes had arisen his principal enjoyments. To his wife he was very little otherwise indebted, than as her ignorance and folly had contributed to his amusement. This is not the sort of happiness which a man would in general wish to owe to his wife; but where other powers of entertainment are wanting, the true philosopher will derive benefit from such as are given [2, p. 159].

Этот комментарий является одним из редких для рассматриваемого произведения случаев, когда писательница высказывает некую общую идею, выражающую ее собственные жизненные установки и представления: *This is not the sort of happiness which a man would in general wish to owe to his wife.* По мнению автора, мысль о том, что семейное счастье должно отличаться от того, что мы видим в семье Беннетов, должны разделять все ее читатели. С присущей ей иронией, которая создается при помощи таких слов и выражений, как *the true philosopher* и *will derive benefit,* писательница причисляет мистера Беннета к истинным философам и оправдывает его позицию в браке: *but where other power sof entertainment are wanting, the true philosopher will derive benefit from suc has are given*. Поступив опрометчиво и неразумно в молодости, вступив в брак с хорошенькой, но недалекой простушкой, мистер Беннет стал философом, научившимся находить радости жизни не только в семейном кругу. В этом комментарии дается оценка качеств мистера Беннета, иными словами, реализуется оценочная функция.

4. В следующем авторском комментарии писательница указывает на то, как Элизабет воспринимает недостатки своих родных, замеченные другими людьми:

To Elizabeth it appeared that, had her family made an agreement to expose themselves as a much as a they could during the evening it would have been impossible for them to play their parts with more spirit or finer success; and happy did she think it for Bingley and her sister that some of the exhibition had escaped his notice, and that his feelings were not of a sort to be much distressed by the folly which he must have witnessed. That his two sisters and Mr. Darcy, however, should have such an opportunity of ridiculing her relations, was bad enough, and she could not determine whether the silent contempt of the gentleman, or the insolent smiles of the ladies, were more intolerable [2, p. 71].

Используя условный оборот с нереальным условием *had her family made an agreement to expose themselves as much as they could during the evening-урезультататакогоп редположительногоусловия, it would have been impossible for them to play their parts with more spirit or finer success*, автор с помощью этого средства создает эффект иронии.

Поведение Дарси и сестер мистера Бингли описывается лексическими единицами, выражающими пренебрежение, насмешку, стремление унизить *(insolent – offensive, impudent, ordisrespectful), ridiculing* (*ridicule – language or behavior intended to humiliate or mock.* Таким образом выражается не только отношение к недостаткам родных Джейн, но и социальное пренебрежение, сословное превосходство. Таким образом, авторский комментарий здесь выполняет оценочную, экспрессивную и эмотивную функции. Экспрессивность и эмотивность достигаются за счет использования лексических средств с соответствующим значением. Оценка достигается благодаря использованию грамматических средств. Характеристика выражена эксплицитно.

5. Пример, в котором авторский комментарий помогает понять взгляды Элизабет на брак. Отказав преподобному Коллинзу, который не вызывал у нее ни малейшего уважения, Элизабет не может понять, как могла ее подруга Шарлотта Лукас согласиться на брак с недостойным человеком.

Elizabeth could never address her without feeling that all the comfort of intimacy was over, and though determined not to slacken as a correspondent, it was for the sake of what had been, rather than what was [2, p. 100].

Актуализаторами испытываемых Элизабет чувств (горечи, недоумения, разочарования) становятся наречие *never* (*at no time in the past or no time in the future*), послелог *was over*, употребление Past Perfect (*what had been*).

В этом комментарии писательница характеризует чувства Элизабет и ее осуждение поступка подруги. Таким образом имплицитно выражается и авторское отношение к браку по расчету. В этом комментарии реализуется оценочная и экспрессивная функции.

6. Пример авторского комментария, характеризующего мистера Коллинза.

Mr. Bennet's expectations were fully answered. His cousin was as absurd as he had hoped, and he listened to him with the keenest enjoyment, maintaining at the same time the most resolute composure of countenance, and, except in an occasional glance at Elizabeth, requiring no partner in his pleasure [2, p. 47].

Писательница дает оценку личности Коллинза (*absurd:* 1) at variance with reason; manifestly false; 2) ludicrous; ridiculous*)*, описывая в своем комментарии то впечатление, которое он произвел на мистера Беннета. Одновременно она указывает, что точно такое же впечатление он произвел и на главную героиню романа – Элизабет. Автор разделяет мнение двух своих героев – девушки и ее отца, и их точка зрения во многом близка к авторской. В данном комментарии иронический эффект создается за счет неожиданного утверждения, что мистер Беннет получал истинное удовольствие *the keenest enjoyment* (*the keenest* – very strong, *enjoyment* – pleasure that you get from an activity or experience) от глупости и напыщенности своего родственника. Слово *expectations* (hope), несущее, как правило, положительные коннотации, относится к ожиданию не самых лучших качеств от кузена, что также создает иронический эффект. В контексте с эксплицированной оценкой авторский комментарий выполняет оценочную функцию.

7. Следующий комментарий, посвященный описанию мистера Коллинза, доказывает, что точка зрения мистера Беннета и Элизабет близка к авторской:

Mr. Collins was not a sensible man, and the deficiency of nature had been but little assisted by education or society; the greatest part of his life having been spent under the guidance of an illiterate and miserly father; and though he belonged to one of the universities, he had merely kept the necessary terms, without forming at it any useful acquaintance [2, p. 48].

В этом авторском комментарии вся информация о персонаже выражена эксплицитно, автор прямо дает оценку особенностей его характера и образования. Здесь используется стилистический прием сарказма, при помощи которого писательница создает непривлекательный образ своего героя. Эффект сарказма достигается за счет использования эпитетов с отрицательной коннотацией: *not a sensible* (*having or showing good sense or judgment) man, the deficiency (a lack or in sufficiency; short age of nature), anilliterate* (*unable to read and write uneducated, ignorant, or uncultured) and miserly father,* а также указания на то, что этот человек не смог использовать во благо даже университетское образование. Характеристика дана эксплицитно. В данном отрывке авторский комментарий выполняет оценочную и информативную функции.

8. Муж миссис Хэрст описывается весьма иронично:

She had very little notice from any but him. Miss Bingley was engrossed by Mr. Darcy, her sister scarcely less so; and as for Mr. Hurst, by whom Elizabeth sat, he was an indolent man, who lived only to eat, drink, and play at cards; who, when he found her to prefer a plain dish to a ragout, had nothing to say to her [2, p. 24].

Мистер Херст живет только для того, чтобы *eat, drink, playatcards*; автор отмечает пустоту повседневного существования мистера Херста, отсутствие более сложных интересов, чем игра в карты, еда. *He lived only to eat, drink and play at cards*.

В этом авторском комментарии обстоятельство цели создает эффект гиперболы (*live donly to eat, drink, and play at cards*), подчеркивающей незначительность описываемого персонажа и делающей авторский комментарий еще более ироничным и даже саркастическим. Характеристика дана эксплицитно. В этом отрывке авторский комментарий выполняет характерологическую функцию.

9. Супруги Лукасы в авторском комментарии.

В следующем комментарии раскрываются особенности характера и поведения четы Лукасов, узнавших, что их дочь выходит замуж за человека, который впоследствии унаследует имение их соседей:

Lady Lucas began directly to calculate, with more interest than the matter had ever excited before, how many years longer Mr. Bennet was likely to live; and Sir William gave it as his decided opinion, that whenever Mr. Collins should be in possession of the Longbourn estate, it would be highly expedient that both he and his wife should make their appearance at St. James's [2, p. 85].

Писательница показывает, что перспектива получения богатства затмевает добрые чувства к соседям и ближайшим друзьям, и Лукасы хладнокровно высчитывают, когда может умереть их сосед. Этот комментарий содержит иронию, и автор имплицитно выражает в нем свое отношение к людям, ставящим деньги на первое место. Характеристика выражена имплицитно. Кроме того *Sir* и *Lady* – вокативы, указывающие на принадлежность Лукасов к аристократии (***Sir*** – a gentleman of high social status, ***Lady*** – woman with proprietary rights and authority, as over a manor). Упоминается также дворец St. James's, резиденция британских монархов, принимающих в этом дворце аристократов. В данном примере авторский комментарий выполняет характерологическую и оценочную функции.

10. Авторский комментарий раскрывает мысли и чувства их дочери Шарлоты:

Without thinking highly either of men or matrimony, marriage had always been her object; it was the only provision for well-educated young women of small fortune, and however uncertain of giving happiness, must be their pleasantest preservative from want. This preservative she had now obtained; and at the age of twenty-seven, without having ever been handsome, she felt all the good luck of it [2, p. 85].

Писательница с полным сочувствием и пониманием раскрывает жизненную позицию тысяч таких, как Шарлота Лукас, противопоставляя ее Элизабет и ее старшей сестры Джейн, которые превыше всего ставят истинные чувства и не готовы выйти замуж по расчету. В этом комментарии содержится указание на социальный статус Шарлоты: *well-educated young woman of small fortune.* Видимо, Джейн Остин выражает мнение Шарлоты и подобных ей девушек *it was the only provision,* а сама Джейн Остин брак без взаимной склонности отвергла. Характеристика выражена эксплицитно. В этом примере авторский комментарий выполняет оценочную функцию.

Проведенный анализ авторских комментариев в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение» позволяет сделать следующие выводы.

В романе Джейн Остин использует только один вид авторского комментария, а именно внутритекстовый. Среди примеров внутритекстового комментария мы обнаружили комментарий-рассуждение; комментарий, анализирующий мотивы поведения персонажей; комментарий шутливого, иронического характера, высмеивающий претенциозность. Лирические отступления в романе Джейн Остин отсутствуют.

В авторском комментарии Джейн Остин довольно ярко отражается отношение автора к своим героям, она отдает свои симпатии благородству, мягко вышучивает ограниченность, негодует против снобизма.

Особенностью романа «Гордость и предубеждение» является такая организация повествовательного дискурса, в котором большое место уделено диалогической речи персонажей, благодаря чему читатель сам может делать выводы о характере, уме, мировоззрении, чувствах и нравственных принципах героев романа. В нем есть место и несобственно-прямой речи, интеркстуальным включениям и монологам.

Все разновидности дискурса мастерски сбалансированы с авторскими комментариями.

При анализе авторского комментария в романе Джейн Остин были отмечены следующие стилистические приемы: метафора, ирония, гипербола, эпитеты, импликация, сравнение, сарказм.

Богатый спектр художественных средств позволяет Джейн Остин убедительно раскрыть важнейшую для нее идею: выбор спутника жизни должен основываться на взаимном уважении, душевной близости партнеров, а не на учете высокого дохода и социального статуса.

1. Палий А. А. Основные черты поэтики Джейн Остин и ценностные характеристики ее произведений. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. 211 с.

2. Austen Jane. Pride and Prejudice. London: Wordsworth Classics. 1999. 265 с.

© Егоренкова Л. А., Палий А. А., 2014

УДК 811.134.2

М. В. Кутьева
M. V. Kutieva

СТЕРЕОТИПНЫЕ ОБРАЗЫ-ЭТАЛОНЫ, ВОСХОДЯЩИЕ К МИРУ ФАУНЫ, В ИСПАНСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В статье рассматриваются различия в структуре зооморфного когнитивного кода испанской и русской языковой картины мира, представленного стереотипными фаунистическими образами-эталонами, выполняющими прагматическую и аксиологическую функции в обиходном узусе.

Ключевые слова: стереотип, образ, эталон, ассоциация, языковая картина мира, зооморфный код, вербальное мышление.

STEREOTYPICAL IMAGES-ETALONS ASCENDING TO FAUNA WORLD IN SPANISH AND RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

The article describes the differences in the structure of the zoomorphic cognitive code of the Spanish and Russian linguistic picture of the world, represented by stereotypical images-etalons of fauna, which carry out pragmatic and axiological functions in everyday usage.

Key words: stereotype, image, etalon, association, linguistic picture of the world, zoomorphic code, verbal thinking.

Современная лингвистика утверждает, что каждая лингвокультура располагает своим зооморфным кодом. Этот код базируется на тенденции наделять лексику, восходящую к миру фауны, вторичными антропоморфными значениями. Это свойство языкового мышления универсально для всех языков – таков древнейший антропоморфный языковой механизм вербальной концептуализации действительности.

При формировании вторичных образных значений, релевантных в отношении национально-культурной специфики мышления, происходит ослабление предметных (денотативных) долей значения слова и актуализация потенциальных, латентных, периферийных смыслов, описывающих в основном внешность и/или характер человека: агрессивность, глупость, хитрость, жадность и т. п. Фауническая, как и растительная, метафора пользуется ассоциативно-образными ресурсами, сформировавшимися в языковом сознании носителей языка, исходя из специфики их мировосприятия и мироощущения. Самобытные комплексы специфических ассоциаций, вызываемые словами одного и того же логического содержания у представителей разных лингвокультур, крайне редко совпадают полностью. Полное совпадение обязательно базируется на прецедентном тексте, например, на библейских выражениях, распространившихся по всему свету.

Каково же происхождение ассоциаций? Почему они, выступая реакцией на одни и те же слова-стимулы, столь разные у разных народов?

В основном информацию о мире поставляют человеку его зрительные нервы. В меньшей степени – слуховые (ухает, как сыч, брешет, как собака, пищит, как комар, воет, как волк). Но дело не столько в канале поступления информации, сколько в способах ее интерпретации. Рискнем за-

явить: в способах ее искажения, ибо, с нашей точки зрения, любая трактовка явлений мира – причем трактовка не только индивидуумом, но и целым этносом, – это обязательное переиначивание, перекраивание на свой лад, в соответствии со своими нравами, и шире – в соответствии с довлеющей над мировосприятием, впитанной под влиянием языкового коллектива картиной мира. Нам близка позиция В. М. Каменской, которая заявляет: «Выбор того или иного образа-мотива метафоры связан с системой стереотипных эталонов, принадлежащих картине мира как глобальному образу, на который опирается человек…» [1, с. 7].

Рассматривая фразеологизмы, можно выявить вторичные значения зоонимных номинаций, не отраженные в толковых словарях. Ведь существующие толковые и двуязычные словари, как правило, анализируют и кодифицируют семантику слова в отрыве от фразеологического контекста. Так, испанское фразеологическое выражение *no es ningún rana* буквально переводится с испанского языка на русский «*он совсем не лягушка»*. Такой перевод ничего не проясняет для нас по поводу характера и личностных качеств названного *лягушкой* персонажа или персонажа, у которого с лягушкой нет решительно ничего общего. Оказывается, этот фразеологический оборот означает «*он совсем не глуп»* [2]. Делаем вывод: *лягушка* ассоциируется в испанской лингвокультуре с глупостью, с плохой реакцией, замедленностью, тенденцией «застывать» в нерешительности, квакая что-то бессвязное, глупое. Зоонимные образы-эталоны, подобные нашей *лягушке*, представляют собой уникальный в своем роде плод и результат лингвокреативной деятельности языкового коллектива, выступают в качестве репрезентации процессов мышления в языковой форме, становясь предметом изучения в когнитивной лингвистике. В последнее время предпринимаются попытки систематизации стереотипных эталонных национальных лексем-образов и лексем-символов в новых лингвокультурологических словарях, что позволяет говорить о зарождающейся сопоставительной, межъязыковой лексикографии метафоры, символа, образа.

Когнитивные ассоциации и трактовки повадок неодинаковы у представителей разных народов. Так, испанцы говорят: *mas aburrido que un mono, mas aburrido que la ostra* – более скучающий, удрученный, чем обезьяна; более скучающий, удрученный, чем устрица. У не-испанцев может возникнуть вопрос: отчего же это скучают ваши обезьяны? Почему их быт скучнее, чем жизнь других животных? Выражение *mas aburrido que un mono* достаточно продуктивно и широко используется журналистами. Так, заглавие одной из статей в электронном издании “Libertad digital” отсылает нас к рассматриваемому фразеологизму: “Bono se aburre como un mono” (буквальный перевод: «Боно скучает, как обезьяна» [3]. А в ответ на реплику президента США Б. Обамы о том, что В. В. Путин похож на скучающего школьника на задней парте один из разгневанных испанских читателей, напрочь отбросив каноны политкорректности и этики, замечает в комментариях к заметке, что это не Путин – скучающий отрок, а Обама – скучающая обезьяна, так как мистер Путин не дает ему его любимый банан: “Quien es un *mono aburrido* es Obama porque Mr. Putin no le da su banana favorita…” [4].

Испанский фразеологизм о скучающей обезьяне показывает: испанское языковое мышление волюнтаристски приписывает этому млекопитающему некие депрессивные черты поведения. Кроме того, в испанском языковом сознании обезьяна ассоциативно связана со злостью. Семантика злости выводится из фразеологизмов *estar de monos* – поссориться и *andar (estar) alguien con los monos* – злиться [5]. Частотен также оборот mas rabioso que el mono. Любопытно отметить, что коза связывается с сумасшествием, куропатка является символом безбедного существования, не обремененного денежными и бытовыми проблемами, бабочка ассоциируется с бедностью и трусостью, форель и лосось – с довольством и достатком, а комар – с пьянством [6, с. 190–196]. Все приведенные здесь параллели основаны не на внешнем, визуальном сходстве, а на поведенчески-функциональных факторах. Многие соответствия, подобные названным, нашли место в словарях, чаще всего с пометой *fam.* и *fig. (фамильярное* и *фигуральное)*, например: “mosquito – el que acude frecuentemente a la taberna” (комар – завсегдатай таверны (буквально: тот, кто часто заходит в таверну), т.е. пьяница) [7]. В Испании в основном пьют вино, похожее по цвету на кровь. На этой реалии и строятся ассоциации с комаром, не являющиеся само собой разумеющимися для жителей России, где вина пьют крайне мало – мало во всяком случает для того, чтобы винные ассоциации успели бы исторически закрепиться во фразеологическом фонде. Наделение объекта вымышленными чертами можно квалифицировать как определенное когнитивное искажение лексической семантики. В принципе любые семасиологические, символические и коннотативные несоответствия в стереотипном восприятии слов, имеющих строго закрепленные эквиваленты в иных языках, можно также причислить к когнитивным искажениям. Вербалистика, оязыковление действительности вообще без искажений объективной картины и логических сбоев невозможны. Для иллюстрации мысли об отсутствии конгруэнтности в образной семантике лексем, представляющих собой на первый взгляд полные эквиваленты, приведем некоторые примеры:

Русские зоонимы	Испанские зоонимы
бык – упрямый, глупый, сильный, обжора	toro – силач, богатырь
лиса – хитрец	zorra – проститутка
обезьяна – кривляка	mono – жеманный (манерный) молодой человек (diccionario.ru)
кот – блудливый, ленивый, независимый	gato – 1) *разг.* уроженец Мадрида; 2) *разг.* вор; 3) *разг.* ловкач, пройдоха
курица – бестолковый, беспомощный, глупый	gallina – трус

Весьма характерным различием является также существование семантических лакун, например:

рысь – *нет помет в словарях, нет образов, закрепленных на уровне всего языкового коллектива*	Lince – 1) хитрый, пронырливый; 2) проницательный
зубр – мастер, дока	uro – *нет помет в словарях, нет образов, закрепленных на уровне всего языкового коллектива*

Расхождения относительно *лисы* актуальны именно при сравнении русского и испанского языков. Если взять, к примеру, итальянский, то тут будет больше общего. Так, сравнивая русский и итальянский языки, М. Яшина пишет: «Семный анализ слов “лиса” и, соответственно, “volpe” показывает, что в обоих случаях присутствует потенциальная сема “хитрость”, которая реализуется в сочетаемости этих слов и при их использовании в переносном значении (“хитрый как лиса”, “Ну ты и лиса!” – “furbo come una volpe”, “Ma sei una volpe!”). В случае же со словом “собака” (“cane”) потенциальные семы не совпадают: в итальянском языке это животное символизирует одиночество (“solo come un cane”), в русском же преданность или отрицательные качества (“ух, собака!”). Как правило, в словах-эквивалентах из разных языков различаются именно потенциальные семы, или, как их еще называют, виртуэмы, потому что именно они выражают культурные особенности, традиции народа» [8, с. 63–64].

Из-за различия культурологических и этнических особенностей фразеологизмы с зоонимическим компонентом часто содержат некий когнитивный элемент семантики, который понятен и очевиден только носителям данной, обслуживаемой данным языком культуры, но вызывает недоумение у носителей иных языков. Немотивированными и неясными представляются для инокультурных и иноязычных почитателей русского языка такие наши идиоматичные речения, как *мокрый как мышь, дуться как мышь на крупу* или *рак опоротый* – неряшливо одетый человек. Одно и то же название животного может встречаться в оборотах как с положительной, так и с отрицательной оценкой.

Русский оборот *как корове седло* перевести на испанский язык можно, но для этого придется выбрать другого представителя фауны, а именно ослицу: *como a la burra las arracadas*/как ослице серьги с подвесками. Оба фразеологизма наделены одним и тем же значением – совсем не подходит кому-либо (о должности, занятии, аксессуарах, одежде). Оба ярко транслируют эту семантику адресату. Национально-специфичным представляется нам опорный образ. Лингвокультурологический анализ показывает, что корова в деревенской жизни – это преимущественно источник молока и мяса, а ослица – тягловое животное. «Требовать» чего-либо еще от этой скотины: пытаться надевать на нее седло для поездок, как на лошадь, или украшать ее серьгами – было бы тщетно. Забавно, что во французском языке бытует идиома *vache espagnole/испанская корова* в значении «дурной, нелепый, несуразный», а в испанском языке нашла себе место *una vaca suiza/швейцарская корова* – пышногрудая, грудастая женщина. Дятел – в русском языке стереотипный эталон дурака, в испанском *pájaro carpintero* – это пестро разряженный человек.

Toro/боевой бык – это мощнейший, доминантный в испанской языковой картине мира концепт, подразумевающий отвагу, красоту, неудержимую энергию, силу, стойкость – чуть ли не все качества человека, о которых мужчина/macho может только мечтать. Иллюстрацией этого утверждения служит испанское речение-шутка «El buey es el esposo de la vaca y el toro es su amante» (Рабочий бык (вол) – это муж коровы, а боевой бык (toro) – это ее любовник). Есть в этом концепте и трагедийная составляющая. Так, известный испанский поэт Мигель Эрнандес пишет о себе: “Como el toro he nacido para el luto / y el dolor” (Как боевой бык, я рожден для траура и боли) [9]. По словарю символов, «el toro es la fuerza incontrolada sobre la cual una persona evolucionada tiende a ejercer su dominio» (боевой бык toro – это неконтролируемая сила, над которой эволюционировавший человек пытается одержать верх). А также: “El toro evoca la idea de potencia y de fogosidad irresistible” [5] (*toro* связан с идеей мощи и страстности (огненности), которой невозможно противостоять). По данным этого же источника, *toro* ассоциируется с дождем и громом со времен глубокой архаики, так как и бык, и дождь – это оплодотворяющие природу силы.

В отношении сложности концепта *toro/бык* в испанском вербальном мышлении показательно замечание С. Г. Тер-Минасовой о том, как в поэзии с боевым быком может сравниваться мужчина: «он и клеймен, и страдает, и обливается кровью, и побежден тореадором-возлюбленной». Исследовательница отмечает, что, переводя стихотворение Мигеля Эрнандеса на тему любви, представленной как коррида, переводчик Л. Г. Герценберг оставил слово *toro* без перевода, снабдив сонет примечанием: «слово *toro* оставлено в переводе из-за неуместных здесь коннотаций русского слова *бык*» [10]. Такое решение обусловлено мощным этнокультурным символизмом его вторичной номинации, давлением эталонной стереотипии образа. «Самой коварной, трудной и опасной становится комбинация языкового и культурного барьеров, когда их представляют слова «эквивалентные», то есть имеющие одно и то же значение в разных языках и соотносимые с одним и тем же предметом или явлением реальности, по-разному осознанным в народных культурах» [10]. Часто при переводе именно эквивалентных слов точный перевод невозможен.

В испанском языке со словом *toro* имеется около двухсот идиом. Тавромахия, то есть искусство боя быков, – важнейшая составляющая испанской культуры, имеющая глубокие исторические корни. Коррида – специфически испанское и чрезвычайно многоплановое явление. Она пронизывает национальное сознание испанцев, присутствует во всех проявлениях их жизни, что, естественно, закрепилось в языке: слово *toro* наделено весьма разветвленной парадигмой переносных смыслов, концептуальных метафор, в основном политических и эротических. Переносные смыслы развиваются в обширной идиоматике, огромном количестве устойчивых сочетаний со словом *toro/боевой бык* [11, с. 3]. Современные СМИ считают, что неофициальным символом России стал медведь. Н. Гоголь сравнивал Россию с птицей-тройкой, а Блок – с кобылицей: «Летит-летит степная кобылица / и мнет ковыль. / И снова бой. / Покой нам только снится…». Испанию уподобляют боевому быку: «El negro toro de España, / libre al sol del redondel. / Que nada puede doblarlo, / que nadie puede matarlo, / porque toda España es él» и «Ese toro metido en las venas / Que tiene mi gente» [12]. Предлагаем следующий перевод этой поэтической строфы: Черный бык Испании, / свободный под солнцем арены. / Ничто не может сломить его, / никто не может убить его, / потому что вся Испания – это он. О боевом быке Альберти также с восторгом скажет: «Этот бык, что живет в жилах моего народа».

Почему corrida de toros стала практически доминантой испанского менталитета? Коррида ставит вопрос: кто кого? Бой быков исполнен изобразительности (чего стоит только золотой жилет/chaleco тореро), зрелищности. В нем есть удаль, изобретательность, страсть, импульс, кровь, предвкушение реальной, смертельной опасности, ощущение, что жизнь – это миг. Это спектакль, который «не читки требует с актера, а полной гибели всерьез» (Б. Пастернак). Происходящее в нем не иллюзорно, а материально. О красоте корриды, любуясь грацией тореро, с упоением писал уже упоминавшийся здесь поэт Мигель Эрнандес (Miguel Hernández): “Profesando bravura, sale y pisa / graciosidad su planta: / la luz por indumento, por sonrisa / la beldad fulminante que abrillanta. / Sol, se ciega al mirarlo. Galeote / de su ciencia, su mano y su capote / fluye el toro detrás de sus marfiles” [9]. В переводе Павла Грушко, не побоявшегося нежелательных коннотаций русского эталона-образа *бык*, эти строки звучат так: «В его шагах – отвага и дерзанье, / движенья грациозны и точны, / Одежда – свет. Улыбка – полыханье слепящей белизны. / При взгляде на него и солнце меркнет. / За этим блеском *бык* мерцает – смертник / и раб его плаща, искусных рук» [13, с. 546–547].

Эталоном-антонимом к испанскому *toro/быку* могла бы служить русская *рыба*. В русской лингвокультуре – это бесстрастный, инертный, вялый, неразговорчивый или молчаливый человек (ср. *нем как рыба*). В плане межкультурной коммуникации здесь нас ждет опасный когнитивный подвох. В итальянской разговорной речи *pesce/рыба* – человек, отличающийся крепким здоровьем, в английском языке *fish* – ‘лицо, разыскиваемое полицией’, а также – ‘отморозок’. В испанской языковой картине мира *pez/рыба* – что-то очень нужное, добытое с большим трудом [9], то есть добыча рыбака. В данном случае *pez/рыба* выступает в роли вещественного, а не антропоморфного, метафоризатора. Иначе выглядит семантика этого слова во фразеологическом амплуа, в обороте *ser buen pez* – ‘быть хитрым’. Коннотативно-образной основой этого значения оказываются такие поведенческие маневры рыбы, как молчаливость, способность увиливать, уходить в глубоководье, ускользать из рук. Развитие ассоциативной цепочки приведет нас к семам ‘умение лавировать’, ‘скрытность’, ‘хитрость’. Таков эталон рыбьего поведения в языковой картине мира испанцев. На нем строится и антропоморфный образ-стереотип. Широко распространены также «рыбьи» фразеологические обороты, поддерживающие и развивающие эту стереотипию: *ser pez de muchas escamas* (быть рыбой со множеством чешуек) – ‘штучка та ещё’, ‘себе на уме’; *pez gordo* (букв. толстая рыба) – ‘важная птица; шишка’; туз; *buen pez* (букв. хорошая рыба) – прохвост, продувная бестия [2; 7]. Тем не менее разновидность рыбы besugo/красноперый спар, краснопёрка, лещ (рыба с выпученными глазами) в переносном смысле означает ‘persona torpe y poco inteligente’/‘недалекий, ограниченный, глупый человек’. Но и хитрому человеку также скажут: “*Ya te veo besugo que tienes el ojo claro*” (Я насквозь тебя вижу, лещ, у тебя глаза прозрачные). На этом же признаке прозрачности глаз основывается совсем другое значение, также проявляющееся только в идиоме *ojos de besugo* – ‘томные глаза’. Однако в обороте *diálogo de besugos/диалог лещей*, который переводится как ‘идиотский, бессмысленный диалог, разговор немого с глухим’ актуализируется другой признак рыбы-метафоризатора, а именно ее немота. Приведенные примеры семантических расширений и приращений иллюстрируют проявление закона экономии языковых средств.

Итак, рыбой называть кого-либо на иностранном языке рискованно. В русском языке это апатичный, пресный или молчаливый человек. Ср. у К.Чуковского – «открывает щука рот, а неслышно, что поет». Ассоциативная зацепка восходит к тому, что рыба молчит, к тому, что у нее остекленевший, невыразительный взгляд, а также к тому, что она легко попадается на крючок и не способна оказать сопротивления в борьбе за свою жизнь. В испанском языке значения-символы развились из других ассоциативных признаков – увёртливости, изворотливости рыбы, которую сложно, почти невозможно поймать голыми руками.

Вступающему в мир иностранного языка недоступно «бессознательное» ощущение образа и «бессознательное» или «подсознательное» безошибочное проникновение в его сущность. Постигающему язык придется карабкаться до осознанного понимания национально-культурной самобытности ассоциативно-метафорических подтекстов образа. Иначе так и останется недосягаемым адекватное восприятие латентных сем слова в частности и всего высказывания и его интенции в целом.

Каждый этнос и каждая лингвокультура по-своему воспринимают и трактуют мир, интерпретируя его в понятных и привычных образах, характеризуя неизвестное или подлежащее оценке через хорошо знакомое и всем понятное. Внутреннюю форму фразеологизмов, опирающуюся на стереотипизированные образы-эталоны, можно рассматривать как уникальный когнитивный инструментарий вербального мышления народа, метафорически закодированный, герметичный для представителей иных культур.

Совокупность стереотипных образов-эталонов образует специфичный в национально-культурном отношении вербально-мыслительный мир и стягивается в своего рода когнитивную сеть координат, помогающую классифицировать объекты и выражать свое отношение к ним носителю языка и сбивающую с толку чужака. Связь эталонно-образной сетки координат и языковой личности амбивалентна: с одной стороны, стереотипы естественно проникают в вербальное подсознание человека с молоком матери, при усвоении им родного языка, а затем детерминируют его мировидение. С другой стороны, языковая личность, базируясь на уже имеющейся системе координат-стереотипов, способна сама творить новые эталоны-образы, протестуя против сложившихся, полемизируя с ними, и выражать тем самым свой уникальный и неповторимый взгляд на мир.

С нашей точки зрения, инвентарь зоонимных образов-эталонов, используемых языком с целью дать оценку поведению или каким-либо личностным качествам человека, образов, являющихся при этом доминантными в национальном самосознании и обиходном дискурсе, воплощает когнитивную суть языковой картины мира данной лингвокультуры.

---

1. Каменская В. М. Аксиологический аспект устойчивых зооморфных сравнений и зооморфных паремий испан-

ского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2008. URL: http://www.aspirant.vsu.ru/ref.php?cand=1180.

2. Diccionario de la Real Academia Española. DRAE. URL: http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae (дата обращения: 09.01.2014)

3. Sandoval Jake. Bono se aburre como un mono // Libertad digital. 25/09/2012 URL: http://www.libertaddigital.com/chic/2012-09-25/jake-sandoval-bono-se-aburre-como-un-mono-65743/ (дата обращения: 20.01.2014)

4. Obama: Putin es un niño aburrido. 10.08.2013. Сайт HispanTV. URL: http://www.hispantv.com/detail/2013/08/10/236261/obama-putin-es-un-nino-aburrido (дата обращения: 18.01.2014)

5. Diccionario de los símbolos. URL: http://ru.scribd.com/doc/129354305/A-a-Z-Diccionario-de-SIMBOLOS-pdf (дата обращения: 09.01.2014)

6. Корман Е. А. Фразеологические единицы с анималистическим компонентом в испанском языке: функционально-прагматический и когнитивный аспекты: дис. … канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007. 320 с.

7. Diccionario.ru. URL: http://www.diccionario.ru/; дата обращения: 10.01.2014)

8. Яшина М. Приемы и методы исследования культурно-маркированной лексики. Studi Linguistici e Filologici Online Volume 7.1, Италия, Пиза: Изд-во Пизанского ун-та, 2009. P. 45–76. URL: http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol7.1/Yashina7.1.pdf; (дата обращения: 05.01.2014)

9. Hernández Miguel. Corrida real // Antologí. URL: http://www.las9musas.net/sigloveinte1/miguelhernandez/ahernandez.html (дата обращения: 22.01.2014)

10. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. Гл. 6. Союз нерушимый языков и культур. Враг не пройдет. М.: Слово, 2008. 624 с. URL: http://www.regionalstudies.ru/publication/monograph/war/69--6.html (дата обращения: 24.01.2014)

11. Соловьева Н. И. Актуализация лингвокультурного концепта «Бык» в испанской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. наук. М., 2009. 21 с.

12. Alberti R. Un solo toro para Luis Miguel Dominguín. URL: http://www.webs.ono.com/salmari/Alberti.htm; (дата обращения: 15.01.2014)

13. Испанская поэзия в русских переводах / сост. С. Гончаренко. М.: Радуга, 1984. 720 с.

© Кутьева М. В., 2014

УДК 808.2+37.022(075.8)

Н. А. Назарова
N. A. Nazarova

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются современные направления в области преподавания иностранного языка, анализируются особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах, его роль в подготовке современного конкурентоспособного специалиста. Автор предлагает сценарий разработки курса профессионально-ориентированного иностранного языка, описывает этапы сценария, акцентирует внимание на содержательном, процессуальном и инструментальном компонентах процесса обучения. Решение проблемы автор видит в интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами, а также в использовании активных методов обучения. В статье также подчеркивается значение иностранного языка в процессе профессионально-ориентированного обучения как средства повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, сценарий разработки курса, тактика решения задач, содержательный компонент, процессуальный компонент, инструментальный компонент, активные методы обучения.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING IN NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

The article considers the modern directions in foreign language teaching, analyses the peculiarities of foreign language professionally-oriented teaching in non-language universities, its role in contemporary, competitive specialists training. The author suggests the scenario development of a foreign language professionally-oriented course, describes the scenario stages, emphasizes the content-related, procedural and instrumental components of teaching process. The problem solution is believed to be in the integration of the subject “Foreign Language” with the majors and in active methods applying in teaching process. The article also highlights the role of a foreign language in professionally-oriented teaching process as a means of professional competence and personal professional development of students.

Key words: professionally-oriented teaching, scenario development of a course, tactics of problems solution, content-related component, procedural component, instrumental component, active teaching methods.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования, поскольку в современных условиях развития общества иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности конкурентоспособных специалистов.

Конкурентоспособный специалист должен обладать теоретическими знаниями, практическими навыками по выбранным направлениям обучения, готовностью к решению профессиональных задач в соответствующих видах профессиональной деятельности, а также общекультурными и профессиональными компетенциями в изучаемых областях. В настоящее время на рынке труда все острее ощущается потребность в специалистах, способных и готовых вступать в межличностные и деловые коммуникации с представителями других стран и культур, решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения.

Современное общество требует конкурентоспособных специалистов, которые не просто владеют базовым иностранным языком, но и способны общаться на профессиональном иностранном языке по своей специальности. Однако выпускники неязыковых специальностей университетов, как показывает практика, обнаруживают достаточно низкий уровень владения иностранным языком и не нацелены использовать его в ситуациях общения, связанных с профессиональной деятельностью.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения выпускники неязыковых вузов должны владеть способностью к устной и письменной коммуникации на иностранных языках, быть готовыми к работе в иноязычной среде и осуществлению межкультурной коммуникации на иностранном языке в рамках своей профессиональной деятельности [1].

Требования стандартов к владению иностранным языком выпускниками неязыковых вузов, необходимость обязательного учета специфики будущей профессиональной деятельности определяют современные направления в области преподавания иностранного языка. Основной целью является развитие иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетенции, предполагающей способность обучающегося организовать свою иноязычную деятельность адекватно ситуациям профессионального общения.

Очевидно, что при обучении иностранному языку приоритетное значение должен иметь профессионально-ориентированный подход [2; 3; 4]. Под профессионально-ориентированным понимаем обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, которые диктуются особенностями будущей профессии. Профессионально-ориентированный подход в обучении иностранному языку предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Таким образом, профессионально-ориентированный английский или английский для специальных целей (ESP/LSP – English/Language for specific purposes) возник в ответ на социальный заказ общества. В связи с социокультурными изменениями в нашей стране, открытием границ, расширением профессионального международного общения возникла потребность в специалистах, владеющих английским языком и активно применяющих его как в повседневном, так и в профессиональном общении.

Для профессионального общения недостаточно знания общего английского языка (General English) – необходимо иметь специальные навыки. Для удовлетворения данных потребностей предназначены курсы ESP/LSP (English/Language for specific purposes).

Разработка профессионально-ориентированного курса (ESP курса) языка – сложный процесс, поскольку такой курс нацелен на удовлетворение потребностей весьма узкой специализации. Если обучение общему английскому, а в последнее время и деловому, во многом обусловлено сложившейся традицией преподавания, выбором того или иного учебника, рекомендованного Министерством образования, программами и четкими стандартами, то разработка профессионально-ориентированных курсов для работающих специалистов достаточно узких профессиональных сфер включает в себя не только составление программы и собственно обучение языку, контроль и оценку, но и подбор, написание материалов, разработку разных видов упражнений с использованием узкоспециализированной лексики.

В данной статье предлагается сценарий разработки профессионально-ориентированного курса иностранного языка (ESP/LSP), который состоит из следующих шагов:

1. Выявление потребностей.
2. Определение целей и задач.
3. Выработка тактики решения задач:
– процессуальный компонент,
– содержательный компонент,
– инструментальный компонент.
4. Текущий контроль. Выявление противоречий, трудностей.
5. Внесение корректирующих изменений в тактику решения задач.
6. Итоговый контроль. Анализ результатов.
7. Выводы. Прогноз.

Первый шаг в сценарии разработки курса профессионально-ориентированного иностранного языка – выявление потребностей, что включает в себя анализ стандартов, опрос работодателей и анкетирование обучаемых. Полученные результаты позволяют конкретизировать цели и задачи курса, а также выработать тактику решения поставленных задач для достижения выдвинутой цели.

Под тактикой понимается конкретизированный план с учетом возникающих по ходу препятствий и условий. Это часть сценария, которая решает главные задачи языковой подготовки с учетом конкретных возможностей. Она включает следующие три основных компонента: содержательный (отбор содержания курса), процессуальный (определение методов и способов обучения) и инструментальный (выбор подходящих средств обучения).

При отборе содержания обучения иностранному языку в рамках профессионально-ориентированного подхода следует помнить, что материал должен быть интересен обучающимся с профессиональной точки зрения, способствовать подготовке к будущей профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию. Материал должен давать студентам современное представление об изучаемых областях, о профессиональных обязанностях специалистов, знакомить с основными понятиями их будущей профессии и давать их определения, содержать информацию социокультурного характера.

Процессуальный и инструментальные компоненты также должны быть нацелены на решение поставленных задач и способствовать формированию и развитию иноязычной компетенции будущих специалистов, поэтому прежде всего необходимо обращать внимание на активные методы обучения, так как именно они стимулируют познавательную деятельность студентов. Активные методы, основываясь в основном на диалоге, предполагают свободный обмен мнениями о способах решения той или иной проблемы, напрвлены на достижение конкретных целей и ориентируют обучающихся на то, каким образом будут применяться полученные ими знания в ситуациях реальной жизни, профессиональной деятельности или дальнейшего обучения. Примерами активных методов обучения являются ролевые и дидактические игры, программированное обучение, лекции-дискуссии, метод конкретных ситуаций, работа в малых группах, деловые игры, решение профессионально-ориентированных проблемных учебно-речевых ситуации и другие, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов [5]. Усвоенный в процессе обучения материал речевых ситуаций может быть перенесен в среду реальной коммуникации с представителями других стран, использован в процессе чтения научно-технической литературы и работы с другими источниками информации.

Следующим этапом сценария является текущий контроль, который позволяет выявлять возникающие сложности и вносить корректирующие изменения в тактику решения поставленных задач. Этот и предыдущий этапы пронизывают весь процесс обучения и позволяют осуществлять его мониторинг, изменять и устранять то, что мешает обучающимся достичь требуемого результата.

На последнем этапе осуществляется итоговый контроль и анализ результатов; на основе полученных выводов строятся прогнозы и вносятся корректирующие изменения в разработанный комплекс курса профессионально-ориентированного иностранного языка.

При разработке курса ESP/LSP нужно помнить, что профессиональная направленность обучения требует интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами и что изучение иностранного языка должно теперь быть не самоцелью, а способом повышения уровня образованности, то есть средством систематического пополнения своих профессиональных знаний и формирования профессиональных умений и навыков.

Иностранный язык в процессе профессионально-ориентированного обучения выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами и быть конкурентоспособным.

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

2. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 22 с.

3. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. URL: http://www.lib.tsu.ru

4. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / под. ред. П. И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

5. Сумцова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 297–298.

© Назарова Н. А., 2014

УДК 821.111

О. В. Разумовская
O. V. Razumovskaya

ХОРТОНСКИЙ ПЕРИОД В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖОНА МИЛТОНА

В статье рассматривается жанровое, стилистическое и тематическое своеобразие ранних стихотворений английского поэта Джона Милтона, созданных им в период пребывания в Хортоне – загородной усадьбе своего отца. Среди произведений Милтона, написанных после окончания университета и до начала гражданской войны, – пьесы-маски, элегии, сонеты, а также уникальный по своей жанровой природе лирический диптих. В отличие от ученических стихотворений Милтона, хортонская лирика демонстрирует умение поэта органично соединять художественные достижения предшественников: Спенсера, Шекспира, Донна – с собственной творческой манерой. Оригинальность стиля и яркая образная палитра этих текстов позволяет увидеть в их авторе наследника поэтической традиции Ренессанса и одновременно будущего автора «Потерянного рая».

Ключевые слова: лирика, жанр, образность, элегия, пастораль.

HORTON PERIOD IN JOHN MILTON'S WORKS

The article deals with the genre, stylistic and thematic uniqueness of John Milton's early lyrics, written during his stay in his father's country estate in Horton. The works, written between Milton's graduation from the university and the beginning of the Civil War, include masque plays, elegies, sonnets and unique by its genre nature lyrical diptych. In contrast to Milton's juvenile poems, Horton lyrics displays the poet's ability to blend harmoniously his predecessors' artistic achievements (that of Spenser, Shakespeare and Donne) with his own poetic voice. Stylistic originality and colourful imagery of these texts reveals in Milton the heir of the Renaissance tradition in poetry and at the same time the future author of "Paradise Lost".

Key words: lyrics, genre, imagery, elegy, pastoral.

Английский поэт Джон Милтон, известный всему миру как создатель великой эпической поэмы «Потерянный рай» (Paradise Lost, 1667), родился и провел детство в Лондоне в доме своего отца, нотариуса и музыканта-любителя, на Бред Стрит (Хлебной улице), расположившейся на месте бывшего хлебного рынка. За свою жизнь Джон Милтон неоднократно покидал Лондон, но никогда надолго: учеба в Кембридже прерывалась частыми поездками домой и даже краткосрочным исключением из колледжа (в 1625 году), а путешествие по Европе, традиционно завершающее образование молодых джентльменов, не продлилось более года – поэт сам прервал его, получив сведения о начавшейся гражданской войне.

В Лондоне Милтон написал и издал большую часть своих произведений: памфлеты, трактаты, поэмы, здесь же проходила его педагогическая деятельность в школе, которую он устроил у себя на дому, и дипломатическая служба у Оливера Кромвеля. Биография Милтона тесно связана со страницами истории Лондона, однако и по настоящее время остается малоизвестным тот факт, что в юности поэт покинул столицу, чтобы провести несколько лет в сельском уединении и создать ряд своих лучших лирических произведений, не имеющих аналогов в его зрелом творчестве.

Местом добровольного затворничества Милтона стал арендованный его отцом дом в Хортоне, графство Беркшир. Усадьба Бёркин (Berkin Manor) в Хортоне была расположена рядом с рекой Кольн в живописной сельской местности. В Хортоне находится могила матери поэта, а витражи местной церкви воспроизводят сцены из «Потерянного рая», но сам дом, в котором жила семья поэта, не сохранился – в конце XVIII века он был разрушен, а в 1848-м году на его месте появилось новое здание. Впрочем, самым красноречивым свидетельством проведенных в Хортоне лет стали прекрасные стихотворения поэта, пронизанные духом пасторальной гармонии, который так разительно контрастирует с полемическим азартом памфлетов Милтона и возвышенной торжественностью его эпических поэм.

В 1632 году Милтон с отличием оканчивает университет, получает ученую степень и переезжает к отцу в Хаммерсмит, в первой половине XVII века представлявший собой сельский район на самой окраине Лондона, а затем в Хортон. Здесь, в тиши и уединении, поэт предается размышлениям о выборе жизненного пути. Предполагалось, что после Кембриджа Милтон станет священником, по крайней мере так считали его отец и большинство друзей. Но Милтон не чувствует в себе подлинного призвания к пастырской деятельности, предпочитая проводить время в чтении античных авторов или посвящать его творчеству. В Хортоне Милтон создает ряд произведений, обладающих почти ренессансной силой и красотой. Среди них диптих «L'Allegro» и «Il' Penseroso» (1631?), пьеса «Жители Аркадии» (Arcades, 1632), пьеса-маска «Комос» (Comus, 1634), поэма-некролог «Люсидас» (Lycidas, 1637) и несколько стихотворений, в числе которых – один из лучших сонетов Мильтона «На достижение мною возраста двадцати трех лет» («On Being Arrived at Twenty-Three Years of Age»). Хотя количество написанных текстов невелико и сам Милтон в сонете сетует на свою медлительность и отсутствие творческой зрелости, все они демонстрируют растущее мастерство поэта, формирование его неповторимой манеры. По сравнению с ранней, еще ученической лирикой Милтона, стихотворения, написанные в Хортоне,

носят более светский и изящный характер и в большей степени связаны с традициями английского и европейского Ренессанса, в частности, с лирическими тенденциями, характерными для школ Спенсера и Джонсона. Особенно эта связь заметна в поэме-диптихе «L'Allegro» и «Il' Penseroso», созданной в начале 1630-х годов.

В период написания этих двух текстов Джон Милтон, скорее всего, еще не жил за городом, а лишь время от времени приезжал к родителям в Хаммерсмит. Это позволяет предположить, что представленные в поэме картины являются не столько поэтическим отражением местного пейзажа, сколько признаком интереса Милтона к пасторальной традиции, а также стремления сменить шумную и суетливую столичную жизнь («the busie humm of men», L'Allegro), на размеренную и уединенную сельскую. Но решение это не окончательное, и, подобно лирическому герою одной из частей поэмы, жизнерадостному Аллегро, Милтон будет выбираться из Хаммерсмита и Хортона в Лондон – за новыми книгами или для посещения театров.

Милтон пишет поэму-диптих в тот период, когда сам еще не пришел к полному осознанию своего поэтического предназначения, поэтому оба лирических героя диптиха – жизнерадостный Аллегро, живущий в пасторальном мире, и задумчивый Пенсерозо, проводящий больше времени за чтением и размышлениями, – обладают чертами, присущими самому Милтону, хотя Пенсерозо все же оказывается ближе молодому поэту.

Идея парных поэм, объединенных образами, темой, а также структурными особенностями – размером и строфой, – неоднократно привлекала внимание Милтона, о чем мы можем судить по его более ранним стихотворениям – неудавшемуся диптиху из «Рождественской оды» (On the Morning of Christ's Nativity, 1629) и «Страстей» (The Passions, 1630), а также двум эпитафиями на смерть университетского возницы, которые написаны в одно время, одним стихотворным размером и посвящены одному и тому же событию. Но замысел «L' Allegro» и «Il Penseroso» уникален и не сводится только к созданию дополняющих или продолжающих друг друга текстов. «L' Allegro» и «Il Penseroso» представляют собой, по сути, один текст, состоящий из двух частей, которые настолько тесно связаны между собой, что прочитанные по отдельности не имеют смысла.

Две части поэмы, заглавия которых переводятся с итальянского как «веселый» и «задумчивый», написаны от лица двух лирических героев: Аллегро, избравшего своей покровительницей Радость, и Пенсерозо, посвятившего свою жизнь Меланхолии. Каждый из лирических героев, обладающий соответствующим характером и выбирающий времяпрепровождение по своему темпераменту, рассказывает об одном дне своей жизни. Первой в диптихе следует «дневная» часть, или «L'Allegro». Соответственно этому порядку следования, многие значимые образы и идеи, звучащие в первой части, находят отклик или нередко возражение во второй части, то есть поэмы взаимодействуют по диалогическому принципу, но последнее слово в этом диалоге остается за Пенсерозо, интеллектуальные и духовные устремления которого, очевидно, ближе Милтону.

Герой первой части, Аллегро, начинает свой монолог с того, что в духе пасторальной пьесы-маски восславляет свою покровительницу, богиню (грацию) Эвфросину и прогоняет из своего светлого мира «ужасный призрак» – Меланхолию. Объявив себя преданным служителем Радости, Аллегро пускается в описание того, как живут подданные Эвфросины в царстве веселья. Утро героя начинается с песни жаворонка и крика деревенского петуха, разгоняющего тьму, и день наполняется звуками мирного труда сельских жителей: вдалеке слышен лай собак и звуки охотничьего рожка, пахарь насвистывает за работой, косарь точит косу, доярка напевает, пастухи переговариваются в тени шиповника. Аллегро искренне наслаждается жизнью в пасторальном мире: он успевает полюбоваться открывающимся ему простором, разделить простую, но радостную трапезу поселян, присоединиться к их простодушным забавам и танцам, а вечером послушать в деревенской харчевне рассказы о феях и домовых. Когда усталые крестьяне расходятся по домам, Аллегро отправляется в город за более изысканными, хотя и не столь милыми его сердцу наслаждениями: он посещает театральное представление, рассуждает о поэзии, драматургии, упоминая Шекспира и Спенсера. Как и Пенсерозо, Аллегро очень начитан и восхищается произведениями великих авторов, но полнота бытия для него недостижима без простых земных радостей: танца в кругу деревенской молодежи, запаха домашнего хлеба, кружки эля с друзьями после хлопотного дня. Пенсерозо обличает эти радости как пустые заблуждения, порожденные глупостью («vain deluding joys, // The brood of folly without father bred»). Здесь и далее цит. по [1]). Он объявляет себя преданным поклонником благородной Меланхолии, покровительницы литературы и философии, вознося ей хвалы еще более торжественные, чем Аллегро своей Эвфросине.

Во второй части диптиха все составляющие дневной картины меняются на противоположные. Вместо веселой песни жаворонка и задорного крика петуха фоном для одиноких прогулок Пенсерозо становятся песни соловья, и лишь изредка тишину нарушает сигнал ночного сторожа. Пенсерозо не нужны гомон и шум крестьянского праздника или многоголосье городской толпы: самой сладкой музыкой для него является музыка небесных сфер, доступная только избранным, посвятившим себя служению Меланхолии. В поисках этого посвящения Пенсерозо бродит один лунными ночами, наблюдает созвездия из своей башни, читает Платона и античные трагедии, под сводами церквей слушает голос органа и мечтает уединиться в келье, чтобы полностью отдаться высокому искусству и науке.

Хотя устами Пенсерозо Милтон, возможно, озвучивает свое собственное давнее желание, дневная, «солнечная» часть диптиха получается не менее убедительной и привлекает читателя своей искренностью и живостью. Пасторальные мотивы, составляющие одну из самых выразительных сторон поэмы «L'Allegro», продолжают привлекать Милтона, и он еще неоднократно обращается к изображению мирной сельской жизни. Поэт пробует новые для него жанры, совершенствует пасторальный стиль, который по завершении хортонского периода поч-

ти исчезнет из его произведений, и вновь возникнет лишь в отдельных сценах «Потерянного рая».

Среди литературных экспериментов Милтона в первые годы его сельского уединения – пьеса-маска «Жители Аркадии», выполненная, очевидно, по заказу для празднования семидесятипятилетнего юбилея вдовствующей герцогини Дерби (1559–1637). Пьесы-маски – «драматические представления, включавшие танцы и исполнявшиеся в маскарадных костюмах, где зрелищность и музыкальность доминировали над сюжетом» [2, с. 446], – были популярным жанром в аристократических кругах, и в конце XVI – первой половине XVII века часто ставились при дворе или в закрытых частных театрах. Несколько искусственный характер и аристократическая направленность этого жанра делают его появление в творчестве молодого Милтона неожиданным. По всей видимости, для Милтона это написанное по случаю (и, возможно, по просьбе Генри Лоуза, друга его отца) произведение стало своего рода эскизом, заготовкой тех идей и образов, которые он собирается разработать более тщательно в других произведениях хортонского периода, а спустя много лет и в эпических поэмах.

Еще одной причиной, заставившей Милтона написать хвалебный текст в честь вдовствующей герцогини, была связь этой благородной дамы и ее семейства с великим поэтом английского Возрождения Эдмундом Спенсером, произведения которого оказали на молодого Милтона огромное влияние и сыграли не последнюю роль в формировании стиля и образной системы «Потерянного рая». Вдовствующая герцогиня, в девичестве Элис Спенсер, была образованной дамой, имела статус покровительницы искусств, и ей посвящены поэма Эдмунда Спенсера «Слезы Муз» (The Teares of the Muses, 1591) и Джона Марстона «Увеселение» (The Entertainment of the Dowager-Countess of Darby,1607) [2, с. 834]. Эдмунд Спенсер, дальний родственник герцогини, в поэме «Колин Клаут возвращается домой» (Colin Clouts Come Home Again, 1595) изображает трех сестер Спенсер в образе прекрасных пастушек, из которых Амариллис (Элис Спенсер) – самая благородная («the highest in degree»).

Вторя своим предшественникам, Милтон воспевает герцогиню в традиционных хвалебных терминах, изображая ее покровительницей искусств, королевой поэтической Аркадии: «Such a rural queen // All Arcadia hath not seen» (Arcades). Пьеса-маска состоит из трех лирических фрагментов в жанре песни и поэтического монолога, произнесенного Духом леса. Устами этого персонажа рисуется та прекрасная страна, которая находится под покровительством герцогини; сам же Дух леса выступает как средоточие защитных сил природы, призванных охранять покой и гармонию пасторального края:

…from Jove I am the powr
Of this fair Wood, and live in Oak'n bowr,
To nurse the Saplings tall, and curl the grove
With Ringlets quaint, and wanton windings wove.
And all my Plants I save from nightly ill,
Of noisom winds, and blasting vapours chill.
And from the Boughs brush off the evil dew,
And heal the harms of thwarting thunder blew,
Or what the cross dire-looking Planet smites,
Or hurtfull Worm with canker'd venom bites.

В словах Духа леса раскрывается картина вселенского согласия, в которой благополучие в природе является отражением небесного покоя и гармонии, выражающихся в аккордах прекрасной музыки, пронизывающей мироздание. Дух леса уже упоминался как связующее звено между человеком и музыкой сфер в «Il Penseroso»:

…sweet musick breath
Above, about, or underneath,
Sent by som spirit to mortals good,
Or th' unseen Genius of the Wood.

Мотив музыки сфер, соединяющий платоновскую трактовку гармонии с христианской идеей о совершенстве человеческих чувств до грехопадения, возникает у Милтона в еще в одном стихотворении хортонского периода, «К высокой музыке», и невольно подготавливает нас к центральной теме всего творчества Милтона, намеченной еще в ранних произведениях, – теме грехопадения и утраты благодати. О последовательном развитии этой темы свидетельствует и образная связь «Жителей Аркадии» с другими произведениями 1630-х годов, особенно пьесой-маской «Комос».

Это произведение было, как и «Жители Аркадии», написано по конкретному случаю – празднованию трехлетней годовщины вступления Джона Эджертона, графа Бриджуотера, в должность губернатора Уэльса. Джон Эджертон был пасынком герцогини Дарби, в честь которой Милтон написал «Жителей Аркадии», и в представлении снова принимали участие ее члены семьи и домочадцы.

В первых же строках пьесы нас снова встречает Дух-хранитель, но на этот раз он защищает не природу и ее покой – в защите нуждается добродетель, а силы природы, воплощенные в образе коварного Комоса, ассоциируются с необузданными страстями и нарушением заповедей чистоты и гармонии, на которых зиждется пасторальный мир. Фигуры Комоса и Духа-хранителя противопоставлены в пьесе, и эта антитеза реализована в пасторальных образах: Дух-хранитель, переодетый в пастуха Тирсиса, является истинным пастырем, тогда как за Комосом следует толпа обезображенных своими пороками женщин и мужчин, которых он иронически называет своим стадом, направляя их к необратимой гибели. Милтон изображает Комоса сыном Вакха и Цирцеи, воплощением коварства и соблазна. Спустя десятилетия созвучные Комусовским искусные риторические конструкции будут звучать из уст Люцифера в «Потерянном рае».

Люди, поддающиеся искушению Комоса, утрачивают человеческий облик, обретая звериные черты, и проводят время в бездумных увеселениях и плотских радостях. Тема прославления чувственности и стихийного гедонизма, несомненно, хорошо была знакома Милтону по античной литературе и ряду ренессансных текстов. Он противопоставляет этой теме стоическую добродетель юной пленницы Комоса, заблудившейся Леди, которая с достоинством отвергает все соблазны лесного чародея и спасается из его плена при помощи своих братьев, Духа-хранителя и нимфы Сабрины. В отличие от «Жителей Аркадии», пьеса-маска «Комос» предлагает двойственную трактовку пасторальной темы: с одной стоны, природа и сельская жизнь по-

прежнему идеализируются и представляются неким желанным состоянием, дарованным чистым душам – именно такую картину, похожую на сцены из “L’ Allegro”, рисует Дух-хранитель, приняв обличие Тирсиса:

This evening late by then the chewing flocks
Had ta’n their supper on the savoury Herb
Of Knot-grass dew-besprent, and were in fold,
I sate me down to watch upon a bank
With Ivy canopied, and interwove
With flaunting Hony-suckle, and began
Wrapt in a pleasing fit of melancholy
To meditate my rural minstrelsie...

С другой стороны, природа в пьесе оказывается пособницей Комоса, и к ее красоте и щедрости злой дух апеллирует, надеясь уговорить Леди презреть моральные принципы и отдаться чувственным наслаждениям:

Wherefore did Nature powre her bounties forth,
With such a full and unwithdrawing hand,
Covering the earth with odours, fruits, and flocks,
Thronging the Seas with spawn innumerable,
But all to please, and sate the curious taste?

На безмятежные картины природы и сельской жизни словно легла тень близкого грехопадения и гибели. И если в «Комосе» соблазн преодолен и гибель отсрочена, то в последнем значительном тексте хортонского периода – поэме «Люсидас» – пасторальный мир утрачивает свою внутреннюю цельность и гармоничность, поскольку в него проникают смерть и распад.

Траурная элегия «Люсидас», появившаяся в 1637-м году, представляет собой вершину раннего творчества Милтона и является, по мнению критиков, одной из самых совершенных элегий в английской литературе. Поводом к созданию стихотворения стала трагическая гибель Эдварда Кинга, выпускника Кембриджского университета. Летом 1637 года Кинг отправился в Ирландию, но по пути в Честер корабль попал на рифы и затонул. Никому из пассажиров и экипажа спастись не удалось. Милтон был знаком с Кингом, поскольку они могли встречаться в университете, однако ничто в биографии Милтона и его упоминаниях об университетском периоде не предполагает дружбы с молодым священником. Вероятнее всего, в стихотворении, посвященному Кингу, Милтон не столько оплакивает гибель малознакомого юноши, сколько размышляет о трагической судьбе, часто выпадающей талантливым, одаренным свыше людям.

Эта пасторальная элегия, написанная Милтоном с опорой на античную и ренессансную традиции (Феокрит, Бион, Мосх, Вергилий, Эдмунд Спенсер), представляет собой произведение со сложной структурой и не совсем типичной для данного жанра образной системой. В «Люсидасе» проявляется одна из типичных черт зрелого стиля и поэтики Милтона – взаимодействие языческого и христианского, с неизбежной и с годами все более отчетливой победой последнего. Мир, в котором жил Люсидас, уже утратил наивный оптимизм языческой пасторали, поэтому смерть пастуха принимает характер катастрофы. Благополучный исход в языческом духе – превращение в местное божество, в созвездие или цветок – уже невозможен, а благая весть об ином спасении еще не может быть воспринята обитателями античного мира – нимфами, Аполлоном, речными божествами, которые при этой вести должны будут покинуть сцену. Гармония пасторальной жизни нарушена грубо и внезапно, но уход Люсидаса страшен еще и тем, что несет в пасторальный мир необратимые изменения, влекущие за собой и гибель самого этого мира. Смерть Люсидаса изображена как бедствие, неожиданное и разрушительное, она приняла форму тех напастей, от которых природу пасторальной Аркадии охранял Дух Леса (Arcades), и проникла в мир поэмы «Люсидас»:

…As killing as the Canker to the Rose,
Or Taint-worm to the weanling Herds that graze,
Or Frost to Flowers, that their gay wardrop wear,
When first the White thorn blows...

В начальных строфах поэт подчеркивает, что эта смерть – невосполнимая потеря и возвращение в прежнее состояние невозможно для пасторального мира: «Now thou art gon, and never must return!». Центральная часть элегии пронизана настроением отчаянья и скорби, которое лишь усиливается благодаря гневной речи апостола Петра о развращенности современной Милтону церкви. Однако строками 165–166 обозначается решительный поворот в развитии мысли: «Weep no more, woeful Shepherds, weep no more, For *Lycidas* your sorrow is not dead». Смерть Люсидаса, в пасторальном мире предстающая непоправимой и бессмысленной трагедией, в свете христианского учения обретает смысл и свидетельствует о возможности духовного возрождения. Таким образом, поэма условно делится на три части, которые отражают переход от пессимизма и отчаянья, вызванного крушением пасторального мира и проникновением в него смерти, к обретению надежды на спасение.

В «Люсидасе» Милтон расширил тематические возможности пасторальной элегии, сделав религиозные и философские отступления полноправной и органичной частью текста, систематизировал и переосмыслил клише и топосы пасторального мира, вдохнув в них новую жизнь. Это стихотворение является художественным итогом не только хортонского периода, но вообще первого этапа творческого пути Джона Милтона, который находит свою самобытную манеру, стиль, образную систему и черпает свое вдохновение не только в традиции, в творчестве предшественников, но и в поэтичной красоте родного края, нашедшей отражение в прекрасных пасторальных картинах его ранних произведений. Хотя обстоятельства (драматические события семейной жизни, гражданская война, служба у Кромвеля) заставят Милтона отказаться на время и от пасторали, и от лирики малых форм, поэт еще вернется к своим юношеским достижениям и открытиям в грандиозных поэмах «Потерянный рай» и «Возвращенный рай».

1. Milton J. The English Poems of John Milton. Hertfordshire, Wordsworth Editions LTD, 1994. 624 p.

2. Путеводитель по английской литературе // под ред. М. Дрэббл и Д. Стрингер. М.: Радуга, 2003. 927 с.

© Разумовская О. В., 2014

УДК 81.42
U.D.C. 81.42

Т. В. Устинова
T. V. Ustinova

ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКОВОГО ДИСКУРСА АМЕРИКАНСКОГО ПОЭТА РОБЕРТА ГРЕНЬЕ

В статье в коммуникативно-когнитивной перспективе исследуется прагматическая и семантическая специфика эссе Роберта Гренье, представляющих собой результат интерпретации и оценки поэтом фактов языка и речи. В исследовании описаны стратегии формирования темы метаязыкового дискурса Р. Гренье, выявлена основная коммуникативная стратегия автора, проанализированы случаи нестандартной авторской интерпретации синтаксических категорий, которая проявляется на уровне локальной структуры дискурса.

Ключевые слова: метаязыковая рефлексия, дискурс, коммуникативная стратегия, категоризация.

THE SPECIFIC FEATURES OF METALINGUISTIC DISCOURSE OF THE AMERICAN POET ROBERT GRENIER

From the perspective of the cognitive-communicative approach the article analyzes pragmatics and semantics of Robert Grenier's essays presenting the results of the poet's interpretation and evaluation of the language and speech phenomena. The paper describes topic-forming strategies of R. Grenier's metalinguistic discourse, highlights the main communicative strategy of the author, analyses the cases of deviations in the syntactic categorization, which reveal themselves in the local discourse structure.

Key words: metalinguistic reflection, discourse, communicative strategy, categorization.

Проблемы метаязыкового сознания и языковой рефлексии находятся в фокусе внимания многих исследователей, специализирующихся в области когнитивной лингвистики, социолингвистики, лингводидактики. Сегодня, на наш взгляд, наблюдается расширение проблематики научного описания метаязыковой рефлексии за счет включения в нее когнитивных категорий («концептуализация», «категоризация», «фокус внимания», «лексикон» и др.), семиотических категорий («знаковая система», «языковой код», «язык-объект» и др.) и категорий дискурсивного анализа («интенциональность», «макроструктура», «информационный поток» и др.). Когнитивно-дискурсивный подход к изучению метаязыковых высказываний носителей языка позволяет обеспечить комплексный анализ данного явления как в аспекте деятельности метаязыкового сознания, так и в аспекте функционирования метаязыкового рефлексива в определенной речевой ситуации.

По Т. ван Дейку речевые стратегии дискурса требуют не только абстрактно-семантического, но и когнитивного описания [1, с. 294]. Применительно к метаязыковому дискурсу это требование диктует необходимость микро- и макроструктурного анализа метаязыковых контекстов, которые следует рассматривать как ментальные модели особого рода, отражающие целый ряд социокогнитивных параметров. Так, анализ метаязыкового дискурса включает изучение (а) особенностей осмысления языковой личностью ситуации взаимодействия с языком-объектом и ситуации высказывания о языке-объекте средствами метаязыка, (б) особенностей проявления представлений говорящего об абстрактном стандартизированном языковом знании, (в) специфики индивидуального языкового знания и соответствующих индивидуально-авторских особенностей языковой концептуализации и категоризации.

Таким образом, анализ метаязыкового дискурса элитарной языковой личности поэта требует учета социальных и личностных факторов. Рассмотрим особенности метаязыкового дискурса американского поэта Роберта Гренье (Robert Grenier), представителя авангардного поэтического течения «Языковая школа поэзии», на материале его литературно-критических эссе из сборника *Attention. Seven Narratives* [2].

Общий прагматический контекст метаязыкового дискурса Р. Гренье определяется общекультурной ситуацией американского позднекапиталистического общества последней трети XX в. и социальной ролью критика этого массового общества потребления, которую берет на себя поэт. Под влиянием неомарксизма «франкфуртской школы» как междисциплинарной социальной теории «языковые поэты» распространили критику языка на критику современного им общества. Главной темой метатекстов «языковых поэтов», в том числе Роберта Гренье, является стремление преодолеть фетишизацию языка в массовом сознании и «освободить» поэтическое слово от клишированности обыденной речевой практики. Формально тексты сборника Р. Гренье посвящены размышлениям о природе нарратива и путях смыслообразования в письменном тексте с привлечением примеров из текстов Роберта Крили, Гертруды Стайн, Чарльза Олсона. Фактически эссе Р. Гренье представляют собой индивидуально-авторскую интерпретацию фактов языка. Эксплицитно автор высказывает следующие метаязыковые суждения.

1. Всякое письмо, в сущности, нарративно, ведь язык как форма в любом случае определенным образом структурирует высказывание. Но повествование – это отнюдь не обязательно «рассказывание истории» с традиционным сюжетом и композицией [2, p. 14, 23].

2. Композиция – это иллюзия: «мы находимся в ловушке языка», не знаем сущности «симбиоза языка и ментального процесса» [2, p. 21], но должны стремиться преодолеть диктат речеязыковых условностей, написать «другое повествование» и сотворить другую действительность [2, p. 22].

3. Чрезвычайную важность имеют те способы смысловыражения, которые считаются периферийными в кон-

венциональной речевой деятельности: ритм, образ, даже внешний вид и последовательность букв в записанном слове [2, p. 17].

4. Адекватное вербальное выражение сложных когнитивных феноменов возможно только при условии преодоления «тоталитарно навязанной» синтаксической структуры нормативного предложения [2, p. 14].

Эксплицитно выраженные идеи автора о необходимости преодоления социальных речеязыковых условностей проявляются на микроуровне дискурса в виде нестандартной авторской интерпретации синтаксических категорий предложения, причем как категорий синтагматики, так и категорий парадигматики.

Во-первых, очевидна окказиональная трактовка автором структурно-синтаксической категории связности – многочисленны случаи нарушения нормативного порядка слов и случаи немотивированной сегментации английского предложения. Такие синтаксические девиации, взаимосвязанные с нарушениями логического и актуального членения, у Р. Гренье часто маркируются графически с помощью знаков препинания, подчеркивания и изменения шрифта, например: *Mark what happens, extant sort! – how 'then'? – how did what happen? – the Past, It Was – outcome of what mysterious 'flesh'…?* [2, p. 22].

Во-вторых, Р. Гренье отличает специфическая интерпретация категории семантико-синтаксической достаточности. В дискурсе Р. Гренье тенденция к избыточности сообщения реализуется в виде многочисленных случаев умножения блоков информации – употребления двух или трех разных языковых единиц в одной и той же семантической роли в структуре предложения. На письме это выглядит как перефразирование, оформленное с использованием небуквенного орфографического знака «косая черта». Вероятно, для автора такая избыточность является способом умножения фокусов внимания, достижения смысловой сложности, стереоскопичности текста, что позволило бы продемонстрировать чрезвычайную сложность взаимоотношений языка и когниции, того процесса и состояния, которые Р. Гренье называет *the symbiosis between language <…> and human <…> mental process* [2, p. 21]. Перифраз через косую черту в эссе Р. Гренье никогда не бывает простым дублированием сказанного – это всегда смысловое расширение в рамках синтаксически девиантного предложения. «Избыточные» члены предложения характеризуются сложными смысловыми взаимоотношениями друг с другом, с остальными членами данного предложения и с другими составными частями данного дискурсивного фрагмента, а именно:

1) отношениями альтернативности: *<…> despite the current 'theory'/ 'evidence' elsewise <…>* [2, p. 27]);

2) отношениями дополнительности: *Faith in the miracle of the middle structure – world apparently needed/occurring in language <…> – that's a narrative in Sentences* [2, p. 14]);

3) выражением синкретизма понятий (вплоть до объединения противоположностей): *<…> the occurrence of another, knowledgeable presentation of events (the "human mind"), result of which at first look ugly, and then beautiful/'true'* [2, p. 9];

4) сравнительно-сопоставительными отношениями: *It's an exuberant and perhaps youthful aesthetic/athletic delighting in the actualization of any sequence as a 'sentence' <…>* [2, p. 13];

5) противительными отношениями: *Actual investigation of condition of experience via venturing account of what's happening (a 'relation') discouraged by world-wide spread of 'basic' binary evaluation of everything as 'can do' / 'no way'* [2, p. 8];

6) уточняющим значением: *It's up to narration to discover the way night and day happen – not just 'experiment', but actual story – again/anew* [2, p. 7];

7) переносом значения по смежности признаков или свойств концептов (метонимическим переносом): *<…> Robert Creeley all along and throughout, but especially in Pieces (parts are wholes/parts of a whole) and Presences <…>* [2, p. 12];

8) переносом значения по сходству признаков или свойств концептов (метафорическим переносом): *<…> intent to aggrandize whatever it can push/persuade the world* [2, p. 22].

В-третьих, тексты Р. Гренье отличает нестандартная интерпретация коммуникативных категорий предложения, а именно целеустановки высказывания. В эссе Р. Гренье большинство высказываний, формально представленных как вопросительные предложения с соответствующим порядком слов и пунктуацией, не выражают запроса об информации, то есть не являются вопросительными по коммуникативной цели. В соответствии с различными коммуникативными интенциями автора такие формально вопросительные предложения косвенно реализуют разные виды речевых актов: константивы, декларативы, директивы, экспрессивы. Например, в следующем фрагменте вопросительные предложения выступают мотивирующей базой для оспаривания общепринятых представлений о природе человеческой речи, постулата о том, что связность и структурная правильность высказывания является залогом успешной коммуникации: *What's the 'connective tissue'? What does "it makes another syntax" mean? 'Syntax' and 'narrative' clearly indicate (?) 'the same thing'? What a charming muddle!* [2, p. 21].

Необходимо, однако, отметить тот факт, что при всей девиантности синтаксической организации в исследуемых эссе наблюдаются признаки осознанного управления квантованием дискурса адресантом. Так, на уровне локальной структуры используются регуляторные дискурсивные единицы, облегчающие читателю процесс семантического вывода коммуникативных намерений автора: дискурсивные маркеры смены топика, контрастивные и детализирующие маркеры, а также различные постпозитивные уточнения (парцелляция, приращение, эхо). Например, в следующем случае переход от одного фрагмента к другому осуществляется за счет постпозитивного уточнения и дискурсивного маркера контраста: *<…> that births it most importunately in the mind of an author fortunate in being occasionally able to state it in the sequence in which it occurred – e.g. by Kerouas write-fast. ¶ Occurs. But the order of events that does happen in language is significant* [2, p. 17–18].

Метаязыковые воззрения имеют чрезвычайную ценность для Р. Гренье. Как представитель «Языковой школы поэзии» он отстаивает лингвоцентристскую идеологию влияния языка и авангардной поэтической культуры на политическое устройство общества. Соответственно, способность поэта донести свои идеи о языке и речи до читателя приобретает общественную значимость. В метаязыковом дискурсе Р. Гренье реализована манипулятивная коммуникативная стратегия. Наблюдается варьирование коммуникативных тактик воздействия на читателя:

1) тактика убеждения, как, например, в следующем фрагменте, где за эмфатическим утверждением следует отрицательный императив, входящий в состав сложносочиненного предложения с причинно-следственным значением: *But the order of events that does happen in language is significant. <…> Never demean it, for by it your livelihood flourishes* [2, p. 18];

2) информирование / отстраненное комментирование: *Narrative is a means to tell the truth <…> Every thing told moves, means many things not being told, with it* [2, p. 16];

3) дискредитация: *Narrative has nothing to do with traditional fictional apparatus <…> – plot, characters, metaliterary authorial omniscience <…>. Nonsense. Sickening* [2, p. 16];

4) предостережение: *Preoccupation with narrative can only yield you* [2, p. 9];

5) прямой призыв к действию: *More force to the democratization of syntax-sequence! Demote the fixed!* [2, p. 14].

Основным языковым приемом реализации этих тактик является прием контраста. Контраст вообще является конституирующим компонентом метаязыкового дискурса Р. Гренье, в котором противопоставляются LANGUAGE («язык» как свободная динамическая форма) и SPEECH («речь» как тоталитарная социальная практика). В исследуемых эссе противопоставляется «новый» нарратив и «традиционный инструментарий беллетристики»: *Narrative has nothing to do with traditional fictional apparatus* [2, p. 16]. Способы выражения контраста в эссе Р. Гренье разнообразны. Например, в следующем высказывании фигура противоречия строится средствами столкновения и лексического, и грамматического значений местоимений *some*, *any*, *no* и их дериватов: *Today, seemingly, something else could also be any place – nothing is not only rampant, nihilism could be anywhere. Venture capital says any form shall be* [2, p. 7]. Еще один способ создания контраста – оксюморонное объединение противоположностей, например: *Hence, task of narrative (despite all current 'theory'/ 'evidence' elsewise) – words must be 'somehow' the same things as things* [2, с. 27]. В данном контексте понятия *words* и *things* не отрицают друг друга как противоречащие – благодаря широкозначности и энантиосемии существительного *thing* происходит объединение противоположных семантических признаков '*a material object*' и '*something signified or represented*'. Кроме того, для создания контраста Р. Гренье широко использует словосочетания, для которых характерна «экспликация негимпликационных признаков» (в терминах М. В. Никитина [3, с. 80–105]). По М. В. Никитину, в негимпликациональных сочетаниях «экспликант как будто принадлежит к области предикатов, логически «противопоказанных» экспликандуму» [3, с. 81], иными словами, в процессе такого сочетания происходит атрибуция несовместимых семантических признаков по принципу смыслового переподчинения. Например, в словосочетаниях *to grapple with experience* [2, p. 3] или *that aforesaid, previously ordained feel of the plot* [2, p. 9] происходит последовательное переподчинение неантонимических семантических признаков, которое образует фигуру речи – метафору.

Таким образом, метаязыковой дискурс Роберта Гренье отличается нестандартной формой локальной и глобальной организации, в которой превалируют признаки аргументативной конвенциональной схемы. Полидискурсивность метатекстов данного автора проявляется в сочетании элементов общественно-политического, научного и поэтического дискурсов.

Подведем итоги.

– Эссе Р. Гренье, содержащие эксплицитные высказывания о языке и речи, рассматриваются нами как макроречевой акт, единство которого на глобальном уровне обеспечивается метаязыковой интенциональностью автора.

– Метаязыковой дискурс Р. Гренье представляет собой когнитивный коррелят ситуации взаимодействия поэта с языком. Ситуационные модели «письмо» (*writing*) и «повествование» (*narrating*) включают представления поэта о языковой конвенции социума и его индивидуальное языковое знание.

– В качестве основных стратегий формирования темы дискурса автор применяет синтаксическую и графическую стратегии указания на локальную тематическую значимость. Графическое выделение и синтаксические девиации используются автором в качестве сигналов, помогающих читателю вывести макропропозиции фрагментов дискурса.

– Несмотря на неконвенциональность формы глобальной и локальной организации метаязыкового дискурса Р. Гренье, основная коммуникативная стратегия взаимодействия с читателем – манипулятивная – прослеживается вполне отчетливо.

1. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

2. Grenier R. Attention. Seven Narratives. New York: Glover Publishing, 1985. 28 p.

3. Никитин М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). М.: Высш. школа, 1983. 127 с.

© Устинова Т. В., 2014

УДК 811.161.1 + 811.162.3

А. А. Шадрина
A. A. Shadrina

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА *РОССИЯ / RUSKO* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И ЧЕХОВ

На базе современного психолингвистического подхода к значению слова как достоянию индивида реконструируется «двойная жизнь» семантики лексем *Россия / Rusko* в языковом сознании русских и чехов, изучающих русский язык. Значение понимается как многомерная система, содержащая различный опыт индивида, приобретенный в процессе познания и общения, который актуализируется по-разному в ситуациях «для себя» и «для других». Гипотеза исследования: в языковом сознании носителей разных языков сходная семантика языкового знака существует в виде неравнозначных смысловых связей. Эти смысловые связи неоднородны, имеют ядро и периферию, могут быть выявлены с помощью ассоциативного эксперимента и представлены в виде психолингвистической полевой модели.

Ключевые слова: значение как «живое знание», когнитивная структура, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, смысловое поле.

FORMATION OF THE MEANING OF THE WORDS *RUSSIA AND RUSKO* IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIANS AND CZECHS

Semantic «double life» of the lexical units *Russian* and *Rusko* in the linguistic consciousness of Russians and Czechs learning Russian is reconstructed. Modern psycholinguistic approach to the word meaning as the individual asset is the basis of the study. Meaning is understood as a multidimensional system, which contains a different experience of the person, acquired in the process of cognition and communication. This experience is different in the situations «for myself» and «for the others». The research hypothesis: similar semantics of the language sign has not equivalent semantic connection in the linguistic consciousness of the native speakers of different languages. Forming the core and periphery, these semantic connections can be identified by the associative experiment and presented as a psycholinguistic field model.

Key words: meaning as a «living knowledge», cognitive structure, associative experiment, associative field, semantic field.

В связи с развитием процессов массовых транснациональных коммуникаций в современном обществе возрастает интерес к проблеме билингвизма, актуальность которой не вызывает сомнений. Об этом свидетельствует множество работ, освещающих данный феномен в разных аспектах, в зависимости от того, представители какой науки исследуют его.

С точки зрения психолингвистики представляет интерес то, как происходит процесс овладения вторым иностранным языком, как формируется система второго языка в сознании человека и как при этом формируется значение слова, которое принадлежит другому языку – не своему.

Значение языкового знака понимается нами вслед за А. А. Залевской как достояние индивида. «Значения имеют двойственный характер: они общественны по своей природе, но могут существовать лишь в сознании отдельных индивидов» [1, с. 46]. Таким образом, можно говорить о двойной жизни значения слова, «обращенного одной своей ипостасью к социуму, а другой – к личности» [1, с. 29].

Указанный подход закономерен в русской психолингвистике, так как связан с разработкой теории сознания. Для психологической теории сознания значение языкового знака одновременно является субъектной и интерсубъектной деятельностной величиной, которая определяется А. А. Леонтьевым как «ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многогранности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как «обобщенного образа действия», «нормы поведения» [см. 2, с. 242; 3, с. 9].

Согласно указанному подходу значение слова представляет собой неоднородную многомерную структуру, связующую воедино различный опыт переживания индивидом окружающего мира: физический, социальный, эмоциональный и проч. Следовательно, значение может быть реконструировано в виде смыслового поля, структурные параметры которого складываются в результате процессов познания и общения, характеризуются определенным набором связей и отношений и являются, таким образом, результатом осмысления мира. «Основанием для выделения структурных параметров служит специфика освоения знания, которая предполагает «размещение» знания в когнитивной структуре субъекта» [4, с. 176].

Говоря о значении как о структуре, в которой воплощен опыт переживания индивидом окружающего мира, надо понимать, что путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению будет различным у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни, спецификой развития их общественного сознания. Представляется интересным сравнить то, как формируется значение одного и того же слова в сознании носителей разных языков.

Одним из наиболее эффективных подходов к исследованию значения как живого знания является ассоциативный подход. На основе его результатов становится возможным выйти на имеющееся у индивида смысловое поле, связанное с тем или иным словом [5, с. 7].

Именно этот подход был использован нами для выявления когнитивного состава смыслового поля *Россия/Rusko*, сформированного в языковом сознании носителей русского языка и чешских студентов, изучающих русский язык.

Целью проведенного исследования было выявление указанного состава для каждого из языков, определение количественных и качественных особенностей когнитивных структур и осуществление их сравнительной характеристики.

Описываемый в данной статье эксперимент проводился в декабре 2012 года. Количество его участников составило 25 информантов – жителей Чешской республики. Анкетирование проводилось на базе университета им. Палацкого в городе Оломоуц (Чешская республика). В эксперименте участвовала группа студентов, изучающих русский язык. Возраст участников варьировал от 20 до 24 лет. Эксперимент проводился на чешском и русском языках. Испытуемым выдавали анкеты, содержащие стимульные списки на русском и чешском языках, инструкции по выполнению эксперимента, в которых акцентировалась необходимость выполнять задания в быстром темпе, фиксируя первое, что приходит в голову в связи со стимулом. В статье анализируются результаты эксперимента, проведенного на чешском языке.

Студентам были предъявлены тридцать слов-стимулов, обозначающих базовые концепты культуры повседневности: *семья/rodina, дом/dům, любовь/láska, Россия/Rusko, Чехия/Českarepublika, русский/rus, чех/čech* и некоторые другие. Всего получено и обработано около 2500 ассоциативных реакций. Материалом для данной статьи послужили результаты экспериментов со словом-стимулом *Rusko*.

Нашей задачей было понять, как в языковом сознании чехов репрезентируется смысловое поле, связанное со страной изучаемого в учебных условиях языка, и сравнить с тем, какое значение данное понятие имеет для носителей языка. На основе результатов эксперимента было выстроено ассоциативное поле (далее – АП) *Rusko.* Обработка результатов ассоциативного эксперимента с точки зрения частотности позволила выделить для данного поля стереотипное ядро, включающее наиболее частотные реакции.

Анализ смысловой связи «слово – стимул – ассоциат», включающий все единичные реакции, позволил выделить в структуре данного АП следующие когнитивные слои:

1. Россия – ГЕОГРАФИЯ *(30 реакций):* Moskva (10), Sibiř (6), Petrohrad (3), Bajkal (2), mapa (2), Kostroma, St.Peterburg, step, tajga, voda, Volha, velké řeky.

2. Россия – ЭТО ЕСТЬ ЧТО *(21 реакция):* zima (11), velikost (3), prostranství, stát , SSSR, Slovaně , velmoc, země, život.

3. Россия ЗНАМЕНИТА ЧЕМ *(14 реакций):* matrjoška (3), balet, Dostojevskij, Ermitáž, hokej, Kreml, lázně, literatura, Rudénáměstí, sníhihokej, transsibiřská magistrála, velikéstavby.

4. В России ЕДЯТ И ПЬЮТ ЧТО *(12 реакций):* vodka (9), alkohol, kanár, pirohy.

5. Россия – ПОЛИТИКА *(8 реакций):* Putin (5), komunismus, politika, Rusko-Gruzínský konflikt.

6. Россия – ЯЗЫК *(8 реакций):* ruskýjazyk (2), ruština (2), škola (2), azbuka, jazyk.

7. Для России ХАРАКТЕРНО ЧТО *(5 реакций):* naděje, písne, pohádky, vlak, vlaky.

8. Россия – КАКАЯ *(3 реакции):* dalký, veliký, velký.

Для репрезентации смыслового поля *Россия* в сознании носителей русского языка нами были использованы данные Русского ассоциативного словаря [6]. Анализ смысловой связи «слово – стимул – ассоциат» позволил выделить в структуре данного АП следующие когнитивные слои:

1. Россия – ЭТО ЕСТЬ ЧТО *(64 реакции):* страна (23), родина (16), мать (8), матушка (5), государство (2), беспредел, будущее, величие, держава, мать ваша, наша Родина, помойка, Родина наша, отечество, Русь.

2. Россия КАКАЯ *(19 реакций):* молодая (8), наша (3), великая (2), больная, большая, любимая, многострадальная, моя, свободная.

3. Россию СИМВОЛИЗИРУЮТ *(5 реакций):* флаг (3), березка, Москва.

4. Россия ЧТО ДЕЛАЕТ, ЧТО СДЕЛАЛА *(3 реакции):* восстанавливается, может выжить, нашла себя.

5. Россия В ПОЛИТИКЕ *(3 реакции):* Грузия, Ельцин, СНГ.

6. Россия В ЧЕМ *(2 реакции):* в нищете, во мгле.

7. Россия ЭТО НАЗВАНИЕ ЧЕГО *(2 реакции):* гостиница, концертный зал.

8. Россия – КАКОГО ВРЕМЕНИ *(2 реакции):* 90-х, сейчас.

Оказалось, что когнитивные структуры полей различны не только в количественном (разный процентный состав каждого слоя), но и в качественном отношении. Последнее свойство проявилось в том, что смысловое поле *Rusko* содержит слои «Топонимы и географические понятия России», «То, чем Россия знаменита», «Еда и напитки в России», «Язык России», «Отличительные особенности России», смысловое поле *Россия* – слои «Символы России», «Действия России», «Местонахождение России», «То, что названо именем России», «Время России».

Количественное и качественное несовпадение когнитивных структур полей отнюдь не случайно: в них проявилась разница представлений о стране и культуре, полученных в учебной ситуации, и знаний, мнений, представлений, извлеченных из собственного жизненного опыта.

На следующем этапе анализа нами было проведено моделирование структуры смыслового поля исследуемых слов. По количественному принципу были выделены ядерные, центральные и периферийные слои. Ядро составили слои, включающие не менее 10 % от всего объема поля; приядерную часть поля формируют слои с нижним пределом не менее 5 % от всех ассоциатов поля. К периферии ассоциативного поля относятся слои, включающие менее 5 % ассоциатов поля (см. табл. 1).

Из 8 слоев в структуре смыслового поля *Rusko* ведущими являются четыре:

1. Топонимы и географические понятия России; 2. Сущность России; 3. Чем знаменита Россия; 4. Еда и напитки в России. В сумме количественное наполнение

этих слоев составляет 76,2 % всех компонентов АП *Rusko* (см. табл. 2).

Таблица 1

Когнитивные структуры смысловых полей *Rusko, Россия*

Rusko	Россия
1. Топонимы и географические понятия России (29,7 %)	1. Сущность России (64 %)
2. Сущность России (20,7 %)	2. Качества России (19 %)
3. То, чем Россия знаменита (13,9 %)	3. Символы России (5 %)
4. Еда и напитки в России (11,9 %)	4. Действия России (3 %)
5. Политика России (7,9 %)	5. Политика России (3 %)
6. Язык России (7,9 %)	6. Местонахождение России (2 %)
7. Отличительные особенности России (4,9 %)	7. То, что названо именем России (2 %)
8. Качества России (3 %)	8. Время России (2 %)

Таблица 2

Структура смыслового поля *Rusko*, %

Ядро:	76,2
1. Топонимы и географические понятия России	29,7
2. Сущность России	20,7
3. То, чем Россия знаменита	13,9
4. Еда и напитки в России	11,9
Приядерная часть:	15,8
5. Политика России	7,9
6. Язык России	7,9
Периферия:	7,9
7. Отличительные особенности России	4,9
8. Качества России	3

В структуре смыслового поля *Россия* также выделяются 8 слоев, из них ведущими являются два: 1. Сущность России; 2. Качества России. В сумме количественное наполнение этих слоев составляет 83 % всех компонентов АП *Россия* (см. табл. 3).

Таблица 3

Структура смыслового поля Россия, %

Ядро:	83
1. Сущность России	64
2. Качества России	19
Периферия:	17
3. Символы России	5
4. Действия России	3
5. Политика России	3
6. Местонахождение России	2
7. То, что названо именем России	2
8. Время России	2

Сопоставительный анализ когнитивных моделей смысловых полей *Россия* и *Rusko* позволил увидеть, что в языковом сознании чехов, изучающих русский язык, ведущими когнитивными слоями являются те, которые связаны с географическими, историческими и прочими страноведческими знаниями о России. Страна мыслится как некий объект, рассматриваемый со стороны. Он обладает некими качествами, свойствами, но не приближен к самому индивиду. Выделение такого когнитивного слоя, как «Язык» говорит о том, что происходит восприятие России с позиции изучающего русский язык.

Когнитивная модель смыслового поля *Россия* показывает, что в языковом сознании носителей русского языка этот образ представляется связанным с личными переживаниями и собственным опытом освоения мира. Более масштабно представлен когнитивный слой «Качества страны», что показывает многомерность представлений жителей России о том, какая сейчас их страна или какой она должна быть.

Сформулируем некоторые выводы.

1. В рамках психолингвистического подхода значение слова рассматривается как достояние индивида. Живое слово представляет собой средство доступа к образу мира индивида.

2. Значение слова отличается двойственностью, так как, с одной стороны, оно существует только в сознании индивида, а с другой – имеет общественный характер.

3. В силу структурированности значения в сознании индивида возможным является его описание через моделирование когнитивных слоев смыслового поля.

4. Наиболее эффективным методом исследования значения слова в рамках психолингвистического подхода является ассоциативный эксперимент, так как он позволяет выйти на языковое сознание индивида.

5. Моделирование когнитивной структуры смыслового поля слов *Россия* и *Rusko* позволило увидеть их значения как многомерную структуру, провести сопоставительный анализ и понять специфику формирования значения данного понятия в языковом сознании русских и чехов, изучающих русский язык.

1. Залевская А. А. Двойная жизнь значения слова. Теоретическое и экспериментальное исследование. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 278 p.

2. Леонтьев А. А. Психологическая структура значений // Семантическая структура слова. Психолингвистические исслдеования. М.: Наука, 1971. 217 с. С. 7–27.

3. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

4. Курганова Н. И. Ассоциативный эксперимент как способ исследования национально-культурной специфики коллективного знания // Вестник Поморского гос. ун-та. 2011. № 7. Серия «Гуманитарные и социальные науки». С. 174–179.

5. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков; Москва: РА-Каравелла, 2001. 320 с.

6. Русский ассоциативный словарь. URL: http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php

© Шадрина А. А., 2014

УДК 372.881.111.1:378.4

Е. В. Шадрова
E. V. Shadrova

LANGUAGE AWARENESS КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматривается реализация подхода language awareness в ходе развития иноязычной коммуникативной компетентности научно-педагогических кадров. Автор обосновывает актуальность проблемы её развития, раскрывает понятие иноязычных коммуникативных компетенций преподавателя вуза, анализирует ее структуру.

В статье предлагается методологическое обоснование подхода language awareness, рассматривается история его развития, даны основные принципы данного подхода. На основе опыта реализации данного подхода автор приводит примеры техник, применяемых в учебном курсе для преподавателей вузов с целью развития их иноязычных коммуникативных компетенций.

Результаты пилотирования материалов курса в России и за рубежом дают основание сделать вывод об успешности данной методологической позиции в развитии ИКК и открывают перспективы для дальнейшей разработки техник, обеспечивающих повышение компетентности научно-педагогических кадров.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, научно-педагогические работники, language awareness, техники развития иноязычных коммуникативных компетенций.

LANGUAGE AWARENESS IN DEVELOPING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ACADEMICS

The article examines the implementation of language awareness approach in the process of developing academics' foreign language communicative competence. The author explains why the problem of developing communicative competence is urgent nowadays, presents the concept of foreign language communicative competence and analyses its structure.

The article also deals with methodological explanation of language awareness approach, its historical background and its main principles. Based on the experience of implementing this approach, the author gives examples of various techniques which enable to develop academics' communicative competence during their training course.

The results of the official piloting of training materials in Russia and abroad prove the effectiveness of language awareness approach in developing the communicative competence among university teachers, researchers and administrators. Further materials development may be needed in order to satisfy the needs of academics working in the period in internationalising of the higher education system.

The results of the official piloting of training materials in Russia and abroad prove the effectiveness of language awareness approach in developing foreign language communicative competence and contribute to the further development of techniques improving academics' competence.

Key words: foreign language communicative competence, academics, language awareness, techniques of foreign language communicative competence development.

В науке, как во многих областях человеческой деятельности, в настоящее время наблюдаются процессы интеграции и глобализации. Это касается не только развития междисциплинарных исследований, синергии различных отраслей научного знания, расширения границ научного познания, но и взаимодействия ученых разных стран и культур. Расширение масштабов профессионального сотрудничества с коллегами делает востребованным и значимым развитие иноязычной коммуникативной компетенции ученых и преподавателей высших учебных заведений.

Проблема развития иноязычной коммуникативной компетентности (далее – ИКК) рассматривается в научных исследованиях И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, И. А. Зимней, Ю. Б. Кузьменковой, Т. В. Лариной, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, С. Г. Тер-Минасовой, И. И. Халеевой, N. Chomsky, D. Hymes, M. Canale, M. Swain и др., однако они в основном направлены на рассмотрение вопросов развития ИКК на этапе вузовской подготовки. Предполагается, что выпускник способен демонстрировать владение иностранным языком в объеме, достаточном для ведения профессиональной деятельности. При этом вопросы развития ИКК работников чаще всего рассматриваются в составе общей профессиональной компетенции (Б. С. Гершунский, И. А. Колесникова, В. А. Сластенин, А. И. Суббетто и др.).

Однако, как показывает практика, значительная часть преподавателей и научных сотрудников вынуждена обращаться к помощи профессионалов-лингвистов для решения проблем, связанных с устным или письменным общением на иностранном языке. Таким образом, наблюдается противоречие между сформированностью собственно профессиональной компетентности (владение собственным предметом, ориентация в своей научной области, готовность к расширению научных связей и т. д.) и недостаточным развитием ИКК для осуществления иноязычной коммуникации в знакомой профессиональной сфере. Возникает необходимость обратиться к проблеме развития ИКК вне ее прямой связи с общей профессиональной компетентностью работника.

В данной работе под *иноязычной коммуникативной компетентностью* понимается интегративная способность осуществлять общение в профессиональной сфере на иностранном языке. Интегративность ИКК предполагает связь ее следующих субкомпетенций:

– *языковая*, или *лингвистическая* (способность коммуниканта производить связную речь на иностранном языке в соответствии с нормами данного языка);

– *прагматическая* (способность осуществлять речевую деятельность, обусловленную коммуникативными целями);

– *стратегическая* (способность выбрать способ взаимодействия в целях достижения коммуникативной цели);

– *социолингвистическая* (способность осуществлять выбор языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации и/или социокультурного контекста);

– *мотивационная* (желание и готовность к осуществлению профессионально-ориентированного общения на иностранном языке).

Поскольку развитие ИКК не сводится к развитию только языковой составляющей, потребовался пересмотр подходов и методов к развитию ИКК работников высшей школы. Учебный курс для научно-педагогических работников должен мотивировать обучающихся на освоение иностранного языка, должен быть направлен на развитие всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение); обучать социокультурному аспекту языка (социокультурные нормы межнационального общения, метаязык научно-педагогической деятельности); наконец, содействовать развитию прагматической компетенции (связность речи, адекватный выбор стиля речи, анализ речевых сообщений).

Опираясь на анализ методологических подходов к разработке учебных курсов, мы пришли к осознанию холистического (целостного) подхода как ведущего к формированию ИКК обучающихся. В зарубежных работах он известен как language awareness (далее – LA) – *языковая осведомленность* – термин, «не имеющий соответствия в русской терминологии» [1, с. 36]. Активная разработка подхода началась в 1980-е гг. (R. Bolitho, P. Garrett, E. Hawkins, C. James). У истоков подхода стояли C. James и P. Garrett, выпустившие в 1991 г. книгу Language Awareness in the Classroom [2], за которой последовало создание Ассоциации – Association of Language Awareness (ALA) в Соединенном Королевстве в 1992 г., а затем в том же году и издание первого выпуска научного журнала Language Awareness. Ассоциация определяет LA как «точное знание о языке, его сознательное восприятие, а также чувствительность в изучении, преподавании и использовании языка» [3] (здесь и далее перевод автора). Однако первые идеи подхода оформились еще у E. Hawkins, который отреагировал на проблему грамотного владения родным языком и низкого уровня владения иностранным языком, предложив ввести идею рефлексивного осознания языка в школьную программу обучения [4].

Впоследствии ученые стали трактовать понятие LA как двойственное: с одной стороны, это «ментальный признак, который развивается через мотивированное внимание к используемому языку и который позволяет учащимся постепенно постигнуть суть того, как работает язык», с другой стороны, это «педагогический подход, нацеленный помочь учащимся в постижении данной языковой сути» [5, p. 251].

Зародившись в Великобритании, идеи целостного подхода распространились впоследствии по всей Европе [6]. Отправной точкой явилась языковая осведомленность учителя. Утверждалось, что «чем больше знает учитель о языке и о том, как он работает, тем лучше <…> такой учитель способен выполнять различные функции – подготовить урок; оценивать, адаптировать и разрабатывать учебные материалы; понимать, интерпретировать и создавать учебные программы и планы…» [7, p. 292]. В дальнейшем ученые пришли к осознанию целесообразности развития языковой осведомленности у обучающихся, которая трактовалась как «психическая характеристика, развиваемая через проявление мотивированного внимания к языковым явлениям, дающая возможность обучающимся постепенно постигать, как работает язык» [5, p. 251]. Ключевым элементом подхода LA становится то, что «учащиеся открывают языковые явления сами» [4, p. 4–5].

По определению P. Harvey, понятие LA «связано с взращиванием коммуникативной способности, с увеличением сензитивности людей к тому, как используется язык в различных контекстах, и повышением уровня позитивной толерантности», а язык рассматривается как «фундаментальная и всеобъемлющая часть культуры и общества, которая не может быть оторвана от его контекста» [8, p. 24]. Главным аргументом в защиту такого подхода явилось то, что все формы изучения языка должны быть установлены контекстом и поняты обучающимися. В противном случае изучение языка становится бессмысленным освоением чуждых кодов либо языка других народов, либо неизвестных вариантов родного языка.

Анализируя работы предшественников, A. M.-L. Svalberg выделяет пять основных признаков LA-методологии:

1) *постоянное исследование* языка как динамической системы, а не информированность об устойчивом состоянии установленных фактов;

2) активизация *аналитической беседы* учащихся о языке, часто друг с другом;

3) важность *вовлечения* обучающихся в исследование языка и открытие его явлений;

4) направленность на развитие не только понимания учащимися языка, но и их *учебных умений*, развивающих их учебную самостоятельность;

5) вовлечение обучающихся в процесс обучения на *когнитивном* и *эмоциональном* уровнях [6, p. 290–291].

По мнению B. Tomlinson, «на сегодняшний день материалы по развитию языковой осведомленности имеют тенденцию к использованию примеров, ведущих обучающихся к открытию грамматических и семантических систем языка, <…> однако существуют споры относительно разработки обучающих материалов по развитию прагматической осведомленности через критический анализ аутентичного дискурса, и в особенности стратегий, используемых учащимися в дискурсе» [9, p. 103]. Данным утверждением подчеркивается, что учащиеся должны

не только знать грамматические правила или уметь употреблять соответствующие лексические единицы, но и понимать, какие стратегии могут быть эффективны в той или иной коммуникативной ситуации.

Одним из ключевых понятий методологии LA является понятие *noticing* – обращение внимания на то или иное языковое явление. В работе R. Schmidt рассматривается разница ролей *attention* (произвольное и непроизвольное внимание) и *noticing* (обращение внимания) в постижении языка. Автор подчеркивает, что «субъективный опыт *обращения внимания* является необходимым и достаточным условием перевода вводимой информации (input) в потребленную информацию (intake)» [10, p. 209]. Отмечается, что noticing – это сложный процесс: «он включает в себя осознание и значения языкового явления и его формы; обучающимся требуется время, чтобы продвинуться от этапа первоначального узнавания к моменту, когда они могут усвоить правило, лежащее в основе явления» [11]. Для практикующего учителя это означает, что учащимся нужно предоставить возможность *обратить внимание* на изучаемое явление, подготовить задания, стимулирующие их познавательную активность, дать им время для осознания этих явлений, прежде чем ожидать от них правильной речи.

S. Thornbury полагает, что для изучения языка необходимо не только, «чтобы учащиеся обращали внимание на лингвистические черты предъявляемого материала», но и «*видели пробел*, то есть разницу между их текущим знанием, реализуемым в производимом ими речевом продукте, и системой изучаемого языка» [12, p. 36]. Нам близка идея S. Thornbury о том, что прямая схема «предъявление материала (input) → его применение (output)» не всегда позволяет учащимся перенести усвоенное в классе в реальную жизненную ситуацию. Процесс усвоения иностранного языка гораздо сложнее: трудно представить, что мы можем добиться мгновенного правильного употребления языка учащимися; вначале им требуется увидеть и осознать, что лежит в основе той или иной структуры. Если внимание приковано только к языковой форме, учащимся не удается распознать ее значение; происходит зазубривание формальных признаков языка, не требующее принятия решения о выборе формы, а суть языкового явления остается вне осознания учащимися. S. Thornbury считает, что необходимо «введение заданий, повышающих осознаваемость изучаемого материала (consciousness-raisingactivities) по модели: предъявляемый материал (input) → внимание (noticing) → потребление (intake) → продуцирование (output)» [12, p. 38].

Однако не все ученые отождествляют понятия LA и consciousness-raising (далее – CR). В отличие от R. Schmidt, признающего их тождественность [13, p.131–132], C. James проводит между ними различие. Он считает, что LA – это «метакогнитивная черта знающего и компетентного субъекта (не обязательно носителя языка)», тогда как CR характерна «для изучающих язык, еще не овладевших крепкой интуицией к языковым явлениям» [14, p. 140–141]. Тем не менее человеку, знающему язык, может потребоваться внимание к уже знакомым ему аспектам с целью расширения его коммуникативных способностей, что, по мнению James, и является LA. В случае же когда у субъекта развивается способность определять и идентифицировать несоответствие между его текущим знанием и целевой формируемой компетенцией, то речь идет о CR [14, p. 141].

В этом вопросе наша позиция ближе к J. Bourke, полагающему, что главное противопоставление должно касаться не LA и CR, а скорее LA и «традиционного подхода к обучению грамматике, где основной фокус направлен на контролируемую отработку контекстуализированных структур» [15, p. 14]. Заслуга J. Bourke в том, что ему удалось суммировать основные различия двух подходов к обучению иностранному языку:

1. LA – не набор установленных фактов о языке; он использует когнитивные стратегии, такие как обращение внимание (noticing), проверка гипотезы, решение проблемы, реструктурирование.

2. LA исходит из первоначального фокуса на значении; целью является изучить, какие формы есть в иностранном языке, чтобы понять определенные значения, понятия, функции.

3. Целью LA является развитие у учащихся сензитивности к форме, а не просто заучивание длинного списка грамматических единиц.

4. Для LA характерна интерактивность форм работы, когда учащиеся выполняют задания в группах.

5. LA многогранен; он выходит за рамки повышения грамматической осведомленности учащихся и включает все лингвистические компоненты: лексический, морфологический, фонологический, дискурсный.

6. LA управляется данными; учащимся не дается правило, им дается комплект языковых данных, из которого они заключают правило или обобщение по-своему [15, p. 14–15].

Для практикующего учителя важно понимать не только сущность подхода LA, но и то, какие методы и приемы работы являются характерными для него и ведут к максимально эффективному результату. T. Wright и R. Bolitho классифицировали LA-задания по четырем типам:

1. Работа с данными, так как сам язык является источником для его анализа. Данные подразделяются на две категории: 1) информация о языке (словари, тезаурусы, грамматические справочники и т. д.); 2) образцы языка (аутентичные тексты, отрывки из учебников, язык учащихся, специально написанные материалы).

2. Собственно задания, которые могут включать: анализ, сравнение источников, оценивание, классификацию, идентификацию, объяснение, ответы на вопросы.

3. Образовательные, социальные, психологические процессы. Выполнение заданий предполагает активизацию следующих процессов: постановка вопросов, обсуждение, применение известного к новым данным или проблемам, рефлексирование, проведение аналогий, догадка, консультирование, предположение, мозговой штурм, визуалиазация и др.

4. Формы (режимы) работы. Режим работы может быть различным в зависимости от среды обучения: 1) в классе: индивидуальная работа, парная, мини-группы,

целым классом; 2) самостоятельно: индивидуально, в мини-группах взаимопомощи [7, p. 303–304].

J. M. Bourke выделяет LA-техники, позволяющие повысить осведомленность обучающихся о форме и функции языковых явлений изучаемого языка [15, p. 16–19]. Как правило, следующая последовательность характерна при осуществлении LA-техник:

1. Вначале учащемуся предъявляется устный или письменный языковой материал (текст); фокус делается на значении вводимого материала.

2. Учащийся обращает внимание на целевую структуру и контекст, в котором она употребляется; на данном этапе возможно наблюдение за языковым явлением, вынесение суждений, установление различий, формулирование правил.

3. Учащийся проверяет, применимо ли правило в другом языковом материале (другом контексте); если нет, пересматривает правило.

4. Учащийся применяет новую структуру в новом задании продуктивного характера [15, p. 16].

Процесс развития ИКК научно-педагогических работников – это процесс, опирающийся на развитые когнитивные способности учащихся, их высокую концентрацию внимания, желание досконально изучить явления действительности, сформированную способность анализировать и создавать новый продукт. Подход LA лег в основу учебного курса «English for Academics» («Английский для преподавателей вузов»), создаваемого при поддержке Британского Совета. Первостепенная цель проекта заключается в том, чтобы обеспечить преподавателей, исследователей и руководителей высших учебных заведений возможностью более активного участия в интернационализации высшего образования [16].

В ходе разработки курса авторы применяли различные техники и задания, стимулирующие внимание к значению и функциям языковых явлений.

Техника 1. Решение лингвистической задачи.

Для данной техники характерно первичное предъявление языкового материала, стимулирование его анализа, выдвижение гипотезы и ее проверка. Ниже представлен образец подобной техники из курса English for Academics. Целью заданий 1, 2 является привлечение внимания к значению текста. В задании 3 учащиеся анализируют языковые структуры. Задание 4 помогает проверить гипотезу о правильности форм, а задание 5 – применить правило в деятельности.

ТЕХНИКА 1

1 Read this executive summary and say what they want funding for.

STEP TO SUCCESS

Marie Crump, Special Educational Needs Coordinator

a *Mission statement*

The mission of the 'Step to Success' project is to improve students' academic performance in Lighthood High School. We are seeking a grant to help students with special educational needs to stimulate their autonomous learning. The objective is that by the end of the year they will have developed their cognitive skills up to the level of their peers.The project is based on the latest research on how to create an effective inclusive educational environment.

b_____

Lighthood High School faces problems caused by the growing number of students having learning difficulties. Our study shows that 78 students out of 342 suffer from attention deficit disorder and mental deficiency leading to low academic achievement. 1 *Also / Additionally,* if these students 2 *are not given / aren't given* an opportunity to improve their cognitive skills, they are more likely to miss classes or commit offences.

c_____

Our school will provide students with access to computers equipped with special educational software. Students will be able to implement various tasks presented in computer games. Standardised tests will be conducted at the beginning of the project to 3 *identify / find out* the students' cognitive level. Finally, at the end of the school year, they will be assessed to determine their level of improvement.

d_____

The 'Step to Success' project hopes to enable students with special needs 4 to make better / to enhance their cognitive skills in order to prepare them for further education. The project aims to help these students access the general curriculum and attend regular classes with their peers, so they can 5 *go on / continue* learning in an inclusive environment.

e_____

Funding of €10,300 is requested 6 *to implement this programme / to put this programme into action* and for the purchase of special educational software and hardware for the school's classroom. The budget includes funds for ten computers and programmes. This will enable ten independent desks, which will give students flexibility in working hours.

2 Match headings 1–4 to sections b-e of the executive summary.

1 Budget
2 Problem statement / Statement of need
3 Expected results
4 Project summary / Project description

3 Read this text and compare it with part (a) of the text from Activity 4. Say which one is more formal. How do you know?

Our idea is to improve students' academic performance in Lighthood High School. We are looking for a grant to help weak students to do well and stimulate their autonomous learning. So how do we formulate our objective? By the end of the year we want them to have developed their cognitive skills up to the level of their fellows. Luckily, the project is based on the latest research on how to create good inclusive educational environment.

4 Read the general guidelines for writing in a formal style. Use them to explain why certain words/phrases in the text in Activity 3 are inappropriate.

1 Avoid adverbs that show personal attitude (e.g. *unfortunately, surprisingly*).
2 Avoid over-informal vocabulary (idiomatic or colloquial expressions, e.g. *thank goodness, kids*)
3 Avoid the informal use of multi-word verbs (*phrasal verbs*) when there is a suitable synonym (e.g. *set up* = *install*)
4 Avoid contracted forms (e.g. *can't, won't*)
5 Avoid rhetorical questions (e.g. *And why does it happen?*)

5 In the text in Activity 1 choose the more formal options (1–6) for the words and phrases in italics.

Техника 2. Обнаружение ошибки и ее исправление.

Коррекция и самокоррекция – важные аспекты формирования навыков мышления, они относятся к мыслительным операциям высокого порядка. Исправлению ошибки предшествует ее обнаружение, однако для осуществления коррекции, учащиеся должны владеть стратегиями работы над ошибками. Часто не достаточно просто обменяться письменной работой в парах и попросить партнера ее проверить. Ниже приведен пример руководства по проверке работы соученика (задание 1). Следующим этапом после внимательного прочтения работы коллеги становится ее исправление автором (задание 2).

ТЕХНИКА 2

1 Work in pairs. Read and evaluate your partner's abstract of an article. Use the questions below as a checklist.

1. Why did he/she do this study or project?
2. What did he/she do and how?
3. What did he/she find?
4. What do his/her findings mean?
5. If he/she suggested a new method, how well did it work?
6. Did he/she use formal vocabulary?
7. Did he/she use linking words to connect ideas?

2 Rewrite your abstract using your partner's suggestions.

Техника 3. Перефразирование.

Данная техника позволяет не только привлечь внимание к лексическим и синтаксическим структурам, но и сделать «шаг вперед» – перейти от проникновения в явление к производству новых структур. Ниже приведен пример задания на перифраз предложений, описывающих диаграмму, что позволяет развить гибкость речи обучающихся и акцентировать их внимание на разных способах передачи значения.

ТЕХНИКА 3

1 Study the bar chart presenting the enrolments to University of Leeds over a nine-year period. Rewrite sentences 1–8. Note that there might be more than one option.

1. In 2007 there was a slight drop in the number of entrants.
1. _____ dropped _____.

2. During the four-year period, University enrolments fluctuated gradually.
2. During the four-year period, _____ gradual _____ .

3. During last three years, the trend was rapidly upwards.
3. During last three years, there _____.

4. Enrolments increased again in 2009, rising by more than 5 %.
4. _____, _____ rose by more than 5 %.

5. From 2006 to 2007, the number of applications submitted yearly fell by at least 100.
5. From 2006 to 2007, _____ a fall _____ _____.

6. The gradual rise in yearly enrolments from 9200 to approximately 10000 in the first five years was followed by a slight fall in 2007 to 9700.
6. After rising _____.

Данный перечень техник не является исчерпывающим. В структуру учебного курса авторы включили ряд заданий, направленных на развитие всех структурных компонентов ИКК работников высшей школы и отвечающих потребностям данной категории обучающихся.

В феврале 2013 года Британский совет инициировал публикацию первых материалов курса с целью получения отзывов о предварительной версии учебного пособия от преподавателей и учащихся. 70 учителей со всей России и соседних стран (Белоруссии, Казахстана, Украины, Азербайджана и Израиля) протестировали материалы курса [16]. По результатам пилотирования учебных материалов было проведено анкетирование среди обучающихся и преподавателей английского языка. Общее число обучающихся составило около 400 человек, из них аспирантов – около 40 %; преподавателей вузов – 50 %; других представителей – 10 %. Сферы специализации учащихся варьировались от экономики (13,8 %), филологии, лингвистики (13,2 %), психологии (8,8 %), компьютерных технологий (8,2 %), физики (7,2 %), инженерии, автоматизации (6,6 %) до юриспруденции (3 %), истории (2,7 %), социологии (2,5 %) и ряда других сфер.

Около 95 % преподавателей отметили, что их обучающиеся были мотивированы материалами учебного курса (в ответах респондентов названы: релевантность потребностям целевой аудитории, активность на занятии, выполнение домашних заданий, отсутствие пропусков занятий). 98 % обучающих ответили, что они сами были мотивиро-

ваны материалами (полезность, адекватность целям, аутентичность, стимулирование активной реакции учащихся, побуждение мыслительной деятельности учащихся, легкость в работе, профессиональная направленность). 95 % преподавателей указали, что материалы позволили достичь поставленных целей (развитие всех видов речевой деятельности, учащиеся справились с предлагаемыми заданиями, пилотирование закончилось созданием некоторых продуктов, таких как аннотация к статье, заявка на грант, информационное письмо на конференцию). Однако некоторые (5 %) отметили необходимость отведения большего времени для освоения материалов, а также необходимость объяснения методологических принципов курса для преподавателей, работающих по нему.

Что касается результатов анкетирования учащихся курса, то 91,8 % ответили, что они были мотивированы заданиями учебника, приведя следующие аргументы:

– материалы релевантны профессиональной сфере (14,2 %);

– материалы практически ориентированы и носят прикладной характер (10,5 %);

– расширен словарный запас по актуальным темам (4 %);

– материалы помогли увидеть слабые стороны и мотивировали на дальнейшее обучение (3,6 %).

95 % учащихся отметили, что достигли учебных целей:

– научились различать формальный и неформальный стили речи (16 %);

– изучили конверсационные структуры, речевые паттерны, новые выражения (15,8 %);

– написали аннотацию к своей статье (14,2 %);

– создали эффективную презентацию по своей проблематике (11,3 %);

– подготовили заявку на грант (9,5 %).

Результаты пилотирования дают основание сделать следующие выводы.

1. Данный курс позволяет решить проблему развития ИКК научно-педагогических кадров, так как отвечает требованиям учебных курсов специализированной направленности: учет потребностей целевой аудитории с предварительно организованным их анализом; модульный характер курса, развивающий языковые, стратегические и прагматические субкомптенции; ориентация на взрослую зрелую аудиторию, обладающую высоким уровнем аналитических способностей.

2. Выбор методологии LA в разработке учебных техник обеспечил эмоциональную включенность учащихся в процесс обучения, когда последние охотно вкладывали свою энергию и были сосредоточены на языковом материале. Более того, сознательное внимание к языковым чертам помогало учащимся распознавать пробел между собственным употреблением иностранного языка и его истинным употреблением носителями языка.

3. Процесс развития ИКК при таком подходе представляет собой следующую последовательность двух этапов: 1) экспериментальный этап, вовлекающий учащихся в эмоциональное взаимодействие с мотивирующим их текстом (устным или письменным), вызывающим эмоциональный отклик у обучающихся вслед за его пониманием; 2) аналитический этап, в течение которого учащиеся фокусируются на какой-либо черте текста с целью распознавания этой черты и формулировки обобщенного правила о языковом явлении (специфической языковой черте).

4. Курс «English for Academics» востребован для работников высших учебных заведений в настоящее время, так как позволяет ускорить процесс интернационализации высшего образования и содействует интеграции российской образовательной системы в европейское образовательное пространство.

1. Ловцевич Г. Н. Трехаспектный анализ иноязычного термина как основа лексикографического описания в кросскультурном словаре // Вестник Университета РАО. 2010. № 1 (49). С. 34–39.

2. Language awareness in the classroom / C. James, P. Garrett (eds). London: Routledge, 1991. 360 p.

3. Association for Language Awareness. Официальный-сайт Ассоциации. URL: http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php (дата обращения: 25.02.2014).

4. Hawkins E. Awareness of language: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 223 p.

5. Ten questions about language awareness / R. Bolitho, R. Carter, R. Hughes, R. Ivanic, H. Masuhara, B. Tomlinson // ELT Journal. 2003. Vol. 57/3. P. 251–258.

6. Svalberg A. M-L. Language awareness and language learning // Language Teaching. 2007. Vol. 40. № 04. P. 287–308.

7. Wright T., Bolitho R. Language awareness: a missing link in language teacher education? // ELT Journal. 1993. Vol. 47/4. P. 292–304.

8. Harvey P. Language awareness // English Today. 1988. № 4. P. 23–28.

9. Materials development in language teaching / B. Tomlinson (ed), 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 452 p.

10. Schmidt R. Awareness and Second Language Acquisition // Annual Review of Applied Linguistics. 1993. № 13. P. 206–226.

11. Batstone R. Key concepts in ELT: Noticing // ELT Journal. 1996. Vol. 50. P. 273.

12. Thornbury S. Uncovering grammar. Oxford: Macmillan Heinemann, 2001. 122 p.

13. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning // Applied Linguistics. 1990. Vol. 11: № 2. P. 129–158.

14. James C. A cross-linguistic approach to language awareness // Language Awareness. 1996. Vol. 5: № 3–4. P.138–148.

15. Bourke J.M. A rough guide to language awareness // English Language Forum, 2008. № 1. P. 12–21.

16. Английский в высшем образовании. Официальный сайт Британского Совета в России. URL: http://www.britishcouncil.ru/our-work/our-work-in-education/english-and-higher (дата обращения: 30.12.13)

© Шадрова Е. В., 2014

ИСТОРИЯ

Гресь С. М.
Разработка аграрного законодательства
польскими властями в 1921-1939 гг.

Дубинин В. О.
Романовы как основа воинского воспитания
в гарнизонах Западной Сибири (1865-1906 гг.)

Кобылецкий М. А.
Подготовка учительских кадров
в Западно-Сибирском учебном округе
для начальных и инородческих школ

Никулина Е. Г.
Становление профессиональной
подготовки учителей в России в XIX веке

УДК 94:338.431 (476+438) «1921-1939»

С. М. Гресь
S. M. Gres

РАЗРАБОТКА АГРАРНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПОЛЬСКИМИ ВЛАСТЯМИ В 1921–1939 ГГ.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с разработкой и принятием аграрных законов в Речи Посполитой межвоенного времени. Данные законы имели непосредственное отношение к Западной Беларуси. Именно здесь начиналась реализация аграрных реформ, которые были призваны включить эту территорию в состав Польши. Актуальность темы состоит в исследовании законодательной базы реформ и их влиянии на экономику Западной Беларуси. Работа построена на активном использовании польских источников. В работе применяются исторический, хронологический, сравнительный методы исследования.

Ключевые слова: закон, аграрная реформа, Сейм, сенат, Западная Беларусь, государственный земельный фонд, парцелляция, правительство.

DEVELOPMENT OF AGRARIAN LEGISLATION BY THE POLISH AUTHORITIES IN THE YEARS 1921-1939

The article discusses issues related to the development and adoption of agrarian laws in the Commonwealth of Poland in the interwar period. These laws were directly related to the West Belarus. Here began the implementation of agrarian reforms, which were intended to include West Belarus in the territory of Poland. Relevance of the topic involves studying the legal framework of the reforms and their impact on the economy of West Belarus. The research is based on the active use of Polish sources. The historical, chronological, comparative research methods are used in this work.

Key words: law, agrarian reform, the Sejm, Senate, West Belarus, the State Land Fund, parceling, government.

Решение проблемы обеспеченности землёй крестьян Западной Беларуси для польских властей была одной из главных в 1921 г. Такой же земельный голод ощущало и польское крестьянство. Кроме того, после окончания советско-польской войны польская армия была самой многочисленной в Европе. Молодое государство попросту не могло себе позволить содержать такой воинский контингент. Поэтому важнейшей задачей первых послевоенных лет было решение этой проблемы. Выход виделся в том, чтобы решить проблему за счёт земель присоединённых территорий. Осознание этого факта польскими правительственными кругами делало необходимым провозглашение проведения аграрных реформ. Правда, ради справедливости необходимо отметить тот факт, что западно-белорусская территория в экономическом плане была достаточно отсталым регионом.

Выполнение обещаний, которые давало польское правительство во время советско-польской военной кампании, безусловно, улучшило бы отношения населения Беларуси к польскому государству. Это хорошо понимали и во II отделе Генерального штаба польской армии, который оказывал существенное влияние на национальную политику. В рапорте от 28 апреля 1920 г., направленном высшему командованию, референт отдела ротмистр К. Стамировский писал следующее: «...после вступления войск Польши на православные белорусские земли настроения населения значительно ухудшились» [1, с. 76]. Там же говорилась и о причинах ухудшения отношений. Одной из них были безосновательные реквизиции, которые проводили войска, а также своевластие местной администрации, которая стремилась таким образом рассчитаться с крестьянством за участие в советских аграрных реформах. Одним из средств нормализации положения польское правительство видело проведение реформ в сельском хозяйстве. «Наиболее быстрым и радикальным способом воссоздания нормальных польско-белорусских отношений, – писал К. Стамировский, – видится проведение аграрной реформы, не ожидая одобрения владельцев земли» [1, с. 77].

В правительственных кругах и среди политических партий, которые заседали в парламенте, шло обсуждение различных проектов аграрных преобразований. С этой целью в сейме была создана комиссия аграрных реформ. В результате парламентских дискуссий 10 июля 1919 г. был принят первый документ об аграрной реформе «Закон об условиях земельной реформы» [2], а уже 15 июля действие этого закона было распространено и на захваченные земли. Суть его сводилась к следующему: создавался государственный земельный фонд из так называемых «свободных» земель, которые остались без хозяев. Земли этого фонда подлежали разбивке на отдельные небольшие участки (парцеллы) площадью в 25 моргенов (14 га), которые предназначались для свободной продажи населению. Закон предусматривал принудительный выкуп и парцелляцию частных земель, приобретенных в военное время спекулятивным путём, и некоторых заброшенных поместий. В центральных районах Польши максимальное количество земли, не подлежащее принудительной продаже и парцелляции, устанавливалось в размере 180 га, в Западной Беларуси – 400 га [3, с. 114].

Признавая необходимость упорядочения аграрных вопросов на территории, которая подчинялась генеральному комиссару, Ю. Пилсудский принял решение «...провести реформы в духе свободы и справедливости». В связи с этим было дано распоряжение «...приступить к подготовке соответствующих проектов указов, которые обеспечат выполнение закона сейма от 10 июля 1919 г. и дадут возможность безземельным и малоземельным крестьянам

убедиться, в том, что высшие органы власти помнят о них и что в государстве хватит земли для всех, кто ее пожелает получить» [4, с. 10] (здесь и далее перевод автора).

Однако, несмотря на все попытки правительства начать реализацию этого закона, это было невозможно осуществить по причине войны с Советской Россией. После поражения польской армии под Минском Польша оказалась на грани военной катастрофы. Для более активной мобилизации солдат в армию польский сейм 18 марта 1920 г. принимает дополнительный закон, по которому государству передавались земли помещиков, которые они не обрабатывали [2]. В этом же году 15 июля в парламенте без обсуждения принимается новый закон об аграрной реформе. Он получил название «Исполнительные правила к закону о земельной реформе от 10 июля 1919 г.» [2]. Новый закон содержал основные положения закона от 10 июля 1919 г. и предусматривал конкретные мероприятия по их реализации. В результате принятия закона создавался государственный земельный фонд для парцелляции. Из этого фонда 80 % площадей должно было пойти на нарезку участков для продажи безземельным и 20 % – малоземельным крестьянам. Закон постановлял, что землю могут покупать все граждане Польши, которые имеют возможность заниматься сельским хозяйством. Для реализации закона создавались поветовые и гминные земельные комиссии. Они должны были учитывать земли, которые переходили в государственный фонд, оценивать их, составлять списки желающих приобрести земельные участки и т. д. Комиссии просуществовали до 1923 г.

Следующим законодательным актом, принятым польским парламентом, стал закон от 17 декабря 1920 г. о военном осадничестве. По этому закону участники советско-польской войны имели право получить в собственность до 45 га земли. Осадник должен был поселиться на своём участке в течение года и начать обрабатывать землю на третий год после её получения. В случае невыполнения этих условий осадник терял земельный надел [3, с. 186].

Однако не только проблема обеспеченности землёй крестьян тормозила проникновение капиталистических отношений в деревню. Ещё одним пережитком феодальных отношений было наличие сервитутного права у помещиков. Сервитут – право крестьян на совместное с помещиком пользование лесами, лугами и другими угодьями [5, с. 292]. Ликвидация этого пережитка была в интересах самих крестьян. Однако в Польше фактически не было экономических условий для решения этой проблемы. Крестьяне не обладали значительными денежными средствами для выкупа лугов и выпасов для животных. Поэтому польское правительство вновь было поставлено в затруднительное положение. Тем не менее в 1922 г. на территории Западной Беларуси начинает действовать закон, принятый в 1920 г. для коренной Польши [3, с. 155]. Согласно этому закону, ликвидация сервитутов могла проводиться как на добровольных началах, так и принудительно. Но крестьяне не могли отказаться от сервитутных угодий, в особенности выпасов для животных, в силу обозначенных выше причин. Тогда к ним могли применяться и методы принуждения. Для этого необходимо было заявление одного из пользователей сервитута.

В хронологической периодизации следующим законодательным актом стоит закон от 31 июля 1923 г. «О комасации земель». Комасация – ликвидация чересполосицы путём сведения крестьянских земель в один участок, с последующим выходом на хутора [6, с. 40]. Суть этого закона сводилась к следующему:

– облегчение проникновения товарно-денежных отношений в деревню;

– ликвидация чересполосицы и других экономических пережитков в сельском хозяйстве;

– реализация программы по насаждение фермерских хозяйств;

– экономное расходование средств землевладельцев при обработке полей;

– интенсификация сельского хозяйства;

– создание условий для применения более совершенных форм организации ведения сельского хозяйства.

Данный закон был последним законодательным актом, принятым на начальной стадии проведения аграрных реформ. Если анализировать законодательную базу этого периода, то следует отметить, что по своему содержанию законы носили прогрессивный характер и могли способствовать проникновению товарно-денежных отношений в западно-белорусскую деревню. Однако реализация этих законов подразумевала существование у крестьянства денежного капитала, с помощью которого они могли покупать земельные угодья, но таких денег не было, поэтому в конце 1924 г. польские власти во главе с В. Грабским выступили с инициативой изменения законопроектов по аграрным вопросам [7, с. 29]. Изменения были необходимы, так как правительство понимало, что принятые законы мало что изменили в положении крестьян. Попрежнему деревня оставалась в тяжёлом экономическом положении. Исполнение законов было возложено на местные органы власти, где процветало своеволие чиновников и землемеров. Часто принятые решения отменялись вышестоящими органами. Всё это привело к тому, что 28 декабря 1925 г. сейм принял новый закон «О выполнении аграрной реформы» [8, с. 1–19]. Парламент с принятием нового закона фактически отменил все законодательные акты об аграрных реформах предшествующего периода. Государство устанавливало твёрдые цены на землю, что противодействовало спекуляции. Те хозяйства, которые применяли технические новинки, развивались динамично, парцелляции не подвергались. В собственность государства переходили лесные массивы, которые имели площадь свыше 50 га, что в некоторой степени ликвидировало напряженность в связи с ликвидацией сервитутов.

В статье 1 Закона говорилось, что «аграрный строй в Польше опирается на сильные, здоровые и высокопроизводительные хозяйства различного типа и величины, которые будут базироваться на частной собственности» [8, с. 2].

Статьи данного закона предусматривали:

– ограничение максимальной нормы землевладения (для Западной Беларуси таковой нормой было 300 га). В эти нормы не включались дороги, площади под за-

стройку, сады, определенные категории лесов и водоемов [8, с. 3];

– земля сверх этих норм подвергалась парцелляции;

– от парцелляции освобождались высокорентабельные хозяйства, которые имели определенную специализацию; леса, где велось промышленное хозяйство (площадью до 50 га) [8, с. 3].

Законом предусматривалось, что лишняя земля у частных владельцев будет выкуплена. Каждый землевладелец, обладавший значительным земельным участком, обязан был подать декларацию с описанием всех владений на территории государства. Что касается размеров земельного участка, то закон предусматривал следующее: площадь вновь образованных хозяйств, не должна превышать 20 га, площадь хозяйства для производства огородно-овощной продукции должна быть не более 5 га, размер ремесленного участка – не более 2 га, объем участка для рабочих и служащих в пригородных зонах и промышленных центрах – до 1 га [8, с. 12].

Уже 9 января 1926 г. было опубликовано распоряжение правительства «Именной список на 1926 год участков для принудительного выкупа земли» [9, с. 23–30]. Такой список необходим для проведения парцелляции на территории всей страны. В нём указывались имена владельцев земли и площадь земельных наделов, которые необходимо было выкупать при парцелляции. Данный документ регулировал отношения выкупных операций на территории всей Речи Посполитой. Аналогичные распоряжения издавались польскими властями каждый год вплоть до начала Второй мировой войны.

В продолжение аграрных реформ 4 января 1927 г. издано распоряжение президента Польши «Об образовании центральной и воеводских комитетов по проведению реформы». Центральный комитет состоял из председателя и 6 представителей от каждого министерства, а также 6 известных представителей в области аграрного законодательства и аграрных отношений. Такая же структура предусматривалась и на местах. Основной функцией данных органов была совещательная [10, с. 24]. Они должны были изучать экономическую обстановку на местах и давать рекомендации Центральному комитету. Таким образом, к 1927 г. была окончательно сформирована вертикаль власти для проведения дальнейшего реформирования аграрного сектора экономики Речи Посполитой.

Распоряжение от 14 января 1927 г. регулировало получение кредита на проведение аграрных мероприятий отдельными крестьянскими семьями. По условиям документа максимальный размер кредита ограничивался 1200 злотых для осушения участка и 600 злотыми на подведение дорог и проведение на участке хозяйственных работ [11, с. 45]. В исключительных случаях объём кредита мог быть увеличен: в первом случае до 2500 злотых, а во втором до 800 злотых. Мелкие хозяйства могли получить кредит только в случае покупки дополнительного участка. По данному кредиту устанавливалась стабильная ставка выплаты процентов и составляла она до 2 % в месяц. В экстренных случаях кредитополучатель имел право на получение отсрочки в выплате кредита. Вступление в силу данного распоряжения давало возможность более эффективно вести хозяйство. Однако следует отметить и некоторые недостатки, а именно высокую процентную ставку по кредиту, большое количество документов, необходимых для получения кредита и его небольшую сумму.

Кредитная политика польских властей нашла своё отражение в Декрете Президента Речи Посполитой от 14 января 1936 г. «О льготах в выплате кредитов сельскохозяйственным объединениям» [12, с. 40–41]. Данный документ регулирует выплаты по кредитам, выданным крестьянам, которые входят в сельскохозяйственные объединения. Им предоставляется льготная рассрочка платежа на 14 лет, в случае если хозяйство не может справиться с долгами. Издание декрета дало возможность государству не объявлять банкротами крестьян и таким образом не ухудшать социальную напряжённость в деревне.

17 января 1938 г. было опубликовано распоряжение Министерства сельского хозяйства и реформ «Об отчислениях в кассы взаимопомощи». Этот документ вступал в силу с 31 марта 1938 г. Он предусматривал создание касс взаимопомощи для участников и регулировал отчисления в эти кассы. Государство фактически дистанцировалось от участия в оказании помощи крестьянским хозяйствам [14, с. 77–84].

1 февраля 1938 г. был опубликован закон «О дополнительных кредитах на 1937/38 гг. для хозяйств, пострадавших от падежа скота» [13, с. 76]. Суть данного закона сводилась к выделению для пострадавших хозяйств дополнительных денежных средств в размере 500 тыс. злотых.

Изучив правовую базу для проведения аграрных реформ, можно прийти к следующим выводам:

1) польские власти стремились стабилизировать экономическую ситуацию в Западной Беларуси, особенно в части землевладения различных групп населения, путём частичного перераспределения земли;

2) одновременно с этим создавались определённые условия, охраняющие интересы крупных землевладельцев, что вело к росту социальной напряжённости в деревне;

3) законодательная база реформ постоянно изменялась, что создавало проблемы для местных органов власти на местах;

4) благодаря проведению реформ Речи Посполитой удалось избежать экономического коллапса и в определённой мере решить земельный вопрос на территории Западной Беларуси.

1. Грэсь С. М. Аграрныя пераўтварэнні ў Заходняй Беларусі 1921–1939 гг. Гродна: ГрДМУ, 2012. 182 с.

2. Garlicki A. Pierwsze lata Drugiej Rzeczypospolitej. Warszawa: Praza-Ksiazka-Ruch, 1989. 80 s.

3. Гольдштейн И. И. Аграрные отношения в бывшей Польше, Западной Украине и Западной Белоруссии. М.: Гос. социально-эконом. изд-во, 1940. 296 с.

4. Sławek W. Ideologia obozu marszałka Piłsudskiego w świetle przemówień prezesa BBWR Walerego Sławka. Warszawa: Drukarnia Współczesna, 1930. 44 s.

5. Панюціч В. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. У 6 т. Т. 6. Кн. 1. Пузелі – Усая. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў (галоўны рэд.) і інш. Минск: БелЭН, 2001. 591 с.

6. Хаўратовіч І. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. У 6 т. Т. 4. Кадэты – Ляшчэня. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў (галоўны рэд.) і інш. Минск: БелЭН, 1997. 432 с.

7. Гресь С. М. Аграрные реформы польских властей на территории Западной Беларуси в межвоенное время (парцелляция и хуторизация) // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 1. URL: http://www.human.snauka.ru/2014/01/5579 (дата обращения: 20.02.2014). С. 29–35.

8. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 1, poz. 1. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1926. 1532 s.

9. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 2, poz. 14. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1926. 1532 s.

10. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 3, poz. 14. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1927. 1714 s.

11. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 6, poz. 35–36. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1927. 1714 s.

12. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 3, poz. 21–23. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1936. 1552 s.

13. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 8, poz. 46–48. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1938. 1592 s

14. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. № 8, poz. 49. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 1938. 1592 s.

© Гресь С. М., 2014

УДК 355.11

В. О. Дубинин
V. O. Dybinin

РОМАНОВЫ КАК ОСНОВА ВОИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ГАРНИЗОНАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1865–1906 гг.)

В статье рассматривается роль духовного фактора как основополагающего и стабилизирующего начала в жизни общества. Определить истинные духовные ориентиры и сделать их центром мировоззрения и миропонимания личности воина – важнейшая задача воинского воспитания. Акцентируется внимание на том, что во времена глубоких потрясений и тяжелых испытаний (войн, кризисов) главной силой спасения и возрождения нации всегда выступал ее духовный потенциал и глубокая вера в высшую идею. Состояние духа народа, его армии, нравственное здоровье, образованность, патриотизм и сплоченность являлись и являются важнейшим стратегическим фактором мощи страны, показателями развития военной организации государства.

Ключевые слова: воинское воспитание, воинские ритуалы, вера, духовность, преданность, традиции.

THE ROMANOVS AS THE BASIS OF MILITARY EDUCATION IN MILITARY COMMUNITIES OF THE WESTERN SIBERIA (1865-1906)

The role of the spiritual factor as a basic and stabilizing beginning in the life of a society is discussed in the article. The major task of a military education is to determine true spiritual orientations and make them the center of world outlook of the soldier's personality. The attention is focused on a fact that during the days of deep shocks and difficult trials (wars, crises …) the main force of rescue and revival of the nation was its spiritual potential and deep belief in the high ideas. The conditions of the people's spirit, its army, moral health, education, patriotism and unity were and are the major strategic factor of power of the country and criteria of the military organization development of the state.

Key words: military education, military rituals, belief, spirituality, fidelity, traditions.

Основное место в триединой формуле воспитательной работы в российской армии занимала религия, вера, и, соответственно, работа военного духовенства. Военный священник Н. Невзоров подчеркивал: «Главная задача всякого образования состоит в том, чтобы развить в воспитаннике внутренние качества и согреть их религиозными чувствами. Чем тверже и правильнее ход такого воспитания, тем прочнее привьётся к нему и военный элемент, который не может укрепиться с помощью одних каких-либо искусственных средств» [1, с. 69]. И далее развивал свою мысль: «воспитание каждого гражданина должно направляться к тому, чтобы образовать из него прежде всего человека, который умеет исполнять свои обязанности, всегда готов жертвовать собою престолу и отечеству, способен подчиняться условиям и требованиям своей службы» [1, с. 70]. В 1888 г. журнал «Военный сборник» обращает внимание на необходимость решения следующей проблемы: «…чтобы звание полкового священника было привлекательно для лучших и более образованных лиц из духовного звания, необходимо прежде всего возвысить его служебные права настолько, чтоб они были, по крайне мере не ниже других офицерских чинов» [2, с. 26–27]. С этой целью по жалованию настоятели военных соборов и протоиереи благочинные были сравнены с полковниками, нештатные протоиереи и священники в звании благочинных – с подполковниками, священники – с капитанами. Военный священник в Сибирском военном округе на начало XX в. имел годовое жалование до 1080 рублей, а псаломщик при церкви до 600 рублей. Кроме того, в Сибирском казачьем войске в пользу церквей отмежевывали участки земли до 300 десятин с целью по-

лучения дополнительного дохода [3, с. 877]. Кроме материального стимулирования священников высшее руководство государства старалось подчеркивать и внешнее уважение к духовенству. «Тобольские Епархиальные ведомости» 13 июня 1892 г. сообщали, что при посещении Сибирской земли, «сойдя на берег, Государь Цесаревич прежде всего подошел к духовенству – сняв фуражку, приложился к святому кресту и принял окропление святой водой», и только затем подошел к почетному караулу и поздоровался с нижними чинами [4].

Кроме того, воспитание военнослужащих в армии всегда проходило под знаком преданности престолу и царю, что во многом определяло социально-политический характер военно-политической организации страны. Все подчинялось единой цели – укреплению существующего строя. Для формирования у военнослужащих верноподданнических чувств использовался богатый арсенал форм и методов работы. Один из них – обожествление личности царя: «Если родина – мать, то царь – отец» – учила солдатская памятка. «Царь – помазанник Божий. Господь невидимо руководит им, с царем всегда Божья благодать» [5, с. 72]. Воспитанию высоких чувств преданности престолу, идеалам защиты Отечества и веры способствовали и существовавшие в армии воинские ритуалы. К началу XX века сложилась целая система воинских ритуалов: военные парады, смотры, церемонии награждения, разводы караулов, почетные караулы, отдание воинской чести, производство в офицеры, захоронения с воинскими почестями и пр. Кроме того, участие войск в религиозных обрядах также носило ритуальный характер. Обряды, как и ритуалы любой армии, несли на себе печать господствующей в обществе идеологии. Являясь наглядным, строго предписанным проявлением существующих в армии традиций, они способствовали активному политическому воспитанию воинов в духе преданности российскому престолу. Одними из наиболее значимых торжеств были для военных так называемые «царские дни» – тезоименитства императора и членов императорской фамилии, коронации, рождение наследников. Здесь мы наблюдаем продолжение функционирования уже упоминавшейся модели идеологического воспитания: За Бога, Царя и Отечество. В эти дни в храмах Омска, в военных частях служились молебствия о здравии и благоденствии царствующего дома. Вызывает интерес то, что стремление Государственной думы сократить число табельных дней, посвященных чествованию царской семьи, получило стойкий отпор со стороны руководящего состава армии, мотивировавших это большой важностью «царских дней» для армии [6]. С этими торжествами связывались даже поощрения и награды военнослужащим округа. Так, по поводу бракосочетания Николая II командирам частей округа было предложено «немедленно сделать представления на дополнительные награды сверх наград по обыкновенным нормам» [6].

Благоговению перед монархом, постоянно находившимся в столицах, на большом отдалении от местных войск и военных учреждений, способствовали периодические поездки по стране членов царствующего дома и посещение ими частей и подразделений округа. Так, с 8 по 22 июня 1868 г. войсковые части Омска и Тобольска посетил Великий князь Владимир Александрович [7], в июле 1873 г. Тобольск посетил великий князь Алексей Александрович [8], с 14 по 16 июля 1891 г. «при его возвращении из путешествия по Востоку» в Омске побывал наследник престола цесаревич Николай Александрович, будущий император Николай II [9]. Зачастую эти посещения сопровождались общением с нижними чинами и раздачей им наград. Так, «уезжая из Омска, Николай Александрович пожаловал… нижним чинам деньги, фотографии и по чарке водки» [10, с. 74].

Важной традицией было отправление командующим войсками округа от имени сибирских частей поздравительных телеграмм царю и членам Дома Романовых с выражением преданности и верноподданнических чувств [11]. Так, в 1875 г. «по случаю высокоторжественного дня рождения Его Императорского Величества» командующий войсками округа генерал от кавалерии барон М. А. Таубе от лица войск округа поздравил монарха. Подобные телеграммы не оставались без ответа, и тогда «о таком милостивом внимании Его Императорского Величества» объявлялось перед строем во всех частях и учреждениях «при собрании гг. офицеров и нижних чинов», что подчеркивало внимание верховного вождя армии к далеким сибирским гарнизонам [11]. Поздравляли также и членов императорской семьи, подчеркивая «родственность, семейность» отношений вождя и армии. В августе 1875 г. личный состав войск округа поздравил с тезоименитством Императрицу. Последовал ответ на имя командующего округом за подписью «Мария»: «Искренне благодарю Вас и прошу передать благодарность войскам, Сибирским казакам и жителям Западной Сибири» [11]. Великий князь Владимир просил командующего «искренне благодарить сословия Западной Сибири» за поздравления по случаю рождения у него сына Александра. Взаимные поздравления были также с праздниками Нового года [2], Воскресения Христова и др. [6]. Нередко выражение и воспитание религиозных и монархическо-патриотических чувств происходило единовременно, комплексно. Так, 26 февраля 1882 г. по случаю торжественного празднования дня рождения государя императора в Соборо-Воскресенской церкви Омска после божественной литургии отслужено благодарственное соборное молебствие, на котором, кроме множества народа, присутствовали генерал-губернатор и различные чины управлений округа [10]. В день рождения наследника Николая 6 мая 1890 г. в войсковой церкви было совершено молебствие, после которого состоялся церковный парад омского резервного пехотного батальона и взвода местной артиллерийской команды, при окружном музыкальном хоре. Парад принимал начальник гарнизона генерал-лейтенант П. С. Юнеев [12], а 23 октября 1894 г. в Воскресенском соборе был зачитан высочайший манифест о восшествии на престол Николая Александровича, после чего был совершен благодарственный Богу молебен [1].

Но не только в радости, но и в печали, как принято у близких людей, не ослабевала связь монарха и главной силы и опоры государства – армии. Командующий Омским военным округом генерал М. А. Таубе предписал «о последних днях жизни императора Александра II» прочесть во всех ротах, батареях и сотнях [13], особо отметив при этом, что «на всех приказах до 19 октября включительно обозна-

чено место пребывания: «в Ливадии», а на полях «Читал». Пусть эта непрестанная забота об армии в Бозе почившего Великого Государя будет известна каждому солдату и да будет в сердце каждого из них благословенна и неизгладима память в Бозе почившем державном Вожде русской армии» [8]. С целью сохранения светлого образа императора в сердцах нижних чинов, напоминания о его славных деяниях в приказе по округу № 12 от 12 января 1895 г. было рекомендовано выписать в чайные, ротные, сотенные имбатальонные библиотеки брошюру Березовского «Царь-Миротворец Александр III – Император Всероссийский. Чтение для солдат и народа с портретами и картинами» [14].

Таким образом, обращение к военнослужащим, в том числе и отдаленных гарнизонов, представителей высшего руководства государства всегда было и остается в настоящее время мощным стимулирующим и воспитательным фактором в повседневной деятельности войск.

1. Невзоров Н. Исторический очерк управления духовенством военного ведомства в России. СПб.: Тип. Ф. Г. Елеонского и А. И. Поповицкого, 1875. 101 с.

2. Военный сборник. 1988 г. № 3.

3. Голошубин И. Справочная книга Омской епархии. Омск: Тип. «Иртыш», 1914.

4. Тобольские епархиальные ведомости. 1892. № 1, 2. С. 32.

5. Арзамаскин Ю. Н, Шеин И. А. Российские самодержцы и армия // Военно-исторический журнал. 1994. № 9. С. 67–78.

6. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 868. Оп. 1. Д. 797. Л. 185.

7. Путиводитель по Великой Сибирской железной дороге. СПб, 1902. С. 218.

8. ГИАОО. Ф. 67. Оп. 2. Д. 1790. Л. 252; Приказ по войскам Омского военного округа № 187 от 5 ноября 1894 г. ГАОО. Ф. 3. Оп. 7. Д. 10685. Л. 1–39. «О проезде Великого князя Алексея Александровича через Сибирь».

9. Лосунов С. М. Посещение Сибирского казачьего войска цесаревичем Николаем Александровичем (Николаем II) в 1891 г. // Казачество на государевой службе: материалы науч. конф. Екатеринбург, 1993. С. 75–78.

10. Фукин Н. М. История 10-го пехотного сибирского резервного Омского полка 1865–1907 гг. Омск: Тип. К. И. Демидовой, 1907. 124 с.

11. ГИАОО. Ф. 67. Оп. 2. Д. 1790. Л. 35; Приказ по войскам Западного Сибирского военного округа № 70 от 19 апреля 1875 г.

12. Акмолинские областные ведомости. 1890. Май.

13. ГИАОО. Ф. 67. Оп. 2. Д. 1790. Л. 252; Приказ по войскам Омского военного округа № 172 от 21 октября 1894 г.

14. Гефнер О. В. История в образовании и воспитании российских военных в конце XIX – начале XX вв. // История на пути к открытому обществу: материалы всерос. науч. конф. Омск: ОмГУ, 2002. С. 20–26.

© Дубинин В. О., 2014

УДК 377.8

М. А. Кобылецкий
M. A. Kobyletsky

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ И ИНОРОДЧЕСКИХ ШКОЛ

В статье рассматривается проблема подготовки учительских кадров для начальных и инородческих школ Западно-Сибирского учебного округа. Основной целью статьи является анализ ситуации с подготовкой учителей, их профессиональных качеств, готовности к преподавательской работе.

Ключевые слова: подготовка учителей, Западно-Сибирский учебный округ, начальные и инородческие школы.

TEACHER TRAINING FOR PRIMARY AND NON-RUSSIAN SCHOOLS IN THE WEST SIBERIAN SCHOOL DISTRICT

The article considers the issue of teacher training for primary and non-Russian schools in the West Siberian school district. The main purpose of the article is to analyze the preparation of teachers, their professional skills and readiness to teach.

Key words: teacher training, West Siberian school district, elementary and non-Russian school.

Сибирский регион на протяжении всей истории имперского периода являлся колонизируемым краем, наряду с военно-стратегическими и экономическими задачами перед центральной и местной властью стояла задача культурного освоения территории. Эта задача решалась различными методами, однако важное место занимало складывание системы так называемого инородческого образования, то есть целой системы школ и училищ для обучения инородческого населения Сибири. Необходимо заметить, что данный процесс был длительным и многоступенчатым, поскольку в период с XVIII и до начала XX в. менялись не только правительственные стратегии и взгляды на систему обучения инородцев, но и сами цели данного обучения.

Поэтому в 1860-х гг. началось интенсивное развитие учительских семинарий. «Открывались они преимущественно в тех местах, которые нуждались в хорошо подготовленных русских учителях начальной школы. Вместе

с тем, при выборе мест в среде иноязычных народностей избирались такие пункты, населению которых вследствие исторических событий, могло угрожать иноязычное влияние» [1, 146]. В первую очередь семинарии были открыты в западных губерниях и на восточных окраинах империи. Так, в журнале Министерства народного просвещения за 1871 г. отмечалось: «Сибирь страдает недостатком учителей, вследствие того начальных училищ там мало и существующие находятся в крайне плохом состоянии. Инородческие поселения необходимо ограничить от мусульманского влияния. Лучшим средством является развитие между населением образования, основанного на началах христианской религии и распространении знаний русского языка» [2, с. 14].

Западно-Сибирский учебный округ в составе Тобольской и Томской губерний, Семипалатинской, Акмолинской областей был учрежден 1 июля 1885 г. К этому времени на огромных пространствах Западной Сибири находилось около 700 учебных заведений с 25 тыс. учащихся и около 2000 педагогов [3]. По данным однодневной переписи, в Западной Сибири русское население составляло 72 %. В тоже время в школах округа детей русских родителей находилось 96 %, однако инородческое население составляло 28 %, дети же этой категории населения в школах были представлены только 2 %. Эти данные говорят об очень низком охвате инородческого населения Западной Сибири системой начального образования. У инородческого населения Западной Сибири были распространены конфессиональные мусульманские школы, которых к 1894 г. насчитывалось 448, с общим числом учащихся – 8431 чел., то есть на одну конфессиональную школу приходилось около 19 учеников. Однако к 1911 г. ситуация несколько меняется: количество школ сокращается до 58 и, соответственно, число учащихся уменьшается до 2812 человек, то есть на одну школу приходилось около 48 учащихся. Кроме этого, стоит заметить, что данных по количеству школ в Тобольской и Томской губерниях нет, что говорит о том, что конфессиональные школы были в этих губерниях либо полностью ликвидированы, либо соединены с сельскими школами [4]. Данный факт объясняется тем, что большинство инородческого населения Западно-Сибирского региона стало отказываться от религиозного мусульманского образования и «переводить» своих детей в общеобразовательные школы, прежде всего в аульные, что позволяло безболезненно пройти процесс ассимиляции с русским населением в обстановке традиционного быта инородцев и получить светское образование.

По данным Министерства народного просвещения, чтобы обеспечить все потребности Западной Сибири в учительских кадрах для системы народных школ необходимы были около 9,5 тыс. учителей (при расчете 1 учитель на 50 учеников). Это объясняется несколькими факторами, прежде всего плотностью населения региона, которая была достаточно невысокой, а также отсутствием благоустроенных путей сообщения, то есть бездорожьем, что препятствовало созданию одной школы для нескольких населенных пунктов. Однако наиболее существенной проблемой на протяжении длительного времени оставалась кадровая проблема [5]. Учителей для школ Западно-Сибирского округа приходилось «выписывать» из Европейской России, но немногие решались на переезд в отдаленные сибирские селения из-за низкой оплаты труда и сложных климатических условий.

В середине XIX в. Министерством народного просвещения для подготовки учителей сельских училищ было принято решение о создании учительских семинарий. Деятельность учительских семинарий жестко регламентировал целый ряд положений, инструкций, правил, но под воздействием передовых идей сибирского общества в деятельности учительских семинарий присутствовали либеральные педагогические традиции и создавались оригинальные методики работы.

Одной из первых открытых на территории России учительских семинарий была Омская, учрежденная 25 апреля 1872 г. Она была открыта в августе, занятия в ней начались 1 декабря 1872 г., но вплоть до февраля 1873 г. продолжались дополнительные вступительные испытания [6]. Педагогический состав семинарии состоял первоначально из 8 человек (директор, 5 учителей-наставников, законоучитель, учитель пения) [7].

Омская учительская семинария первоначально располагалась в 3-х комнатах интерната крестьянской школы, в 1875 г. получила свое собственное здание. Из-за отсутствия помещения под интернат вплоть до начала XX в. воспитанники семинарии были вынуждены проживать на съемных квартирах, что являлось достаточно существенной проблемой, поскольку семинаристы находились в неблагополучной среде, что вредило их физическому и нравственному здоровью [9, л. 3, 16 об.–17 об.].

По свидетельствам архивных документов можно заметить, что руководство семинарии было обеспокоено качеством подготовки своих воспитанников и их трудоустройством. По данным за период с 1875 по 1889 г. семинарию окончили 248 человек, из них 245 были направлены в школы Западной Сибири, в том числе 161 – в сельские учебные заведения. Интересным документом в фонде Омской учительской семинарии представляется своеобразный опросный лист, адресованный смотрителям сельских училищ, в которые направлялись выпускники учительской семинарии, о качестве подготовки выпускников. Мнения ответивших были различными. Наряду с «отбыванием определенного срока службы в должности учителя… и избавления от воинской повинности», «пристрастия к вину», встречаются и крайне положительные характеристики выпускников омской учительской семинарии: «стараются достигать нравственного и умственного развития учащихся», являлись «носителями полезных для народа знаний» [9, л. 3, 18 об, 26, 44–47, 91–93].

Противоположным примером деятельности учительских семинарий является деятельность Семипалатинской учительской семинарии, которая стала первой семинарией, расположенной в Степном крае. Условия работы этой учительской семинарии оказались крайне неблагоприятными: не хватало учебников и учебных пособий, классного оборудования, семинария не имела собственного здания. Семипалатинская семинария имела главной задачей подготовку учителей для аульных школ и наряду с обще-

обязательными предметами в ней преподавали киргизский язык, кроме этого в семинарии изучался арабский алфавит, никаких иных специальных учебных предметов для учителей аульных школ, которые имели своеобразную специфику, по-видимому, не было. Для обучения семинаристов киргизскому языку были сокращены часы на традиционные учебные предметы, что, по нашему мнению, приводило к низкому качеству обучения и подготовки выпускников к своей профессиональной деятельности [10, с. 118–120].

На основании данных отчета 1910 г. о состоянии учебных заведений Западно-Сибирского учебного округа можно представить уровень образования учителей народных училищ: примерно 25 % учителей округа имели специальное образование, из числа учительниц – только 13 % [11].

Одной из важных характеристик, описывающих учителей инородческих школ, является мнение инспектора инородческих школ Акмолинской и Семипалатинской областей Алекторова, который отмечал «безграмотность в высшей степени, отсутствие элементарных сведений в области науки, эти учителя теряли свой учительский авторитет как в глазах детей, так и их родителей, а также в глазах всего народа <…> Беспорядок в школах был невообразимый. В иных школах зачастую по долгим месяцам не производилось ученье... Интерны, вследствие того, что им нечего было есть, разбегались по аулам, а ученье надолго приостанавливалось» [12, с. 28–35]. Эти характеристики показывают прежде всего отношение местной администрации к инородческому образованию, а не отношение выпускающих учительских семинарий, как отмечалось в советской литературе, поскольку учительские семинарии, несмотря на свои небольшие выпуски, целенаправленно готовили своих воспитанников именно к педагогической деятельности.

Кроме учительских семинарий звание учителя начальной школы можно было получить и другими путями, например, это звание присваивалось выпускникам педагогических классов гимназий и епархиальных училищ, педагогических курсов городских училищ. Еще одним источником пополнения учительских кадров являлись духовные семинарии и училища, при которых существовали педагогические курсы [13, с. 11–13].

Таким образом, в Западной Сибири существовала разветвленная сеть учебных заведений по подготовке учительских кадров, прежде всего учительских семинарий. В научной литературе вплоть до середины 1980-х гг. преобладало критическое отношение к дореволюционной системе образования, в частности педагогического. Однако исторические источники говорят о достаточно высоких требованиях как к поступающим в учительские семинарии, так и к выпускникам. Большое внимание в семинариях уделялось практической деятельности будущих учителей: на практических занятиях до мелочей отрабатывалась методика ведения урока, применялись различные приемы и методики, например совмещение разновозрастных учеников по их способностям.

Большая часть выпускников учительских семинарий, несмотря на различные трудности, оставалась в образовании, многие продолжали свою учебу в учительских институтах, а некоторые – в университетах, что говорит о том, что главная цель, ставившаяся педагогическим составом учительских семинарий, – воспитание учителя-подвижника – достигалась с помощью укрепления лучших профессиональных традиций.

1. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы, М. 1900. 588 с.

2. Обозрение действий Министерства народного просвещения за 1870 г. // Журнал Министерства народного просвещения. 1871. Ч. CLIII. С. 14–28.

3. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа за 1897 г. Томск: Тип. П. И. Макушина, 1897. 215 с.

4. Однодневная перепись начальных школ 1911 г. СПб, 1911. Вып. 12–16.

5. Учительские институты Западной Сибири. 1902–1920 гг.: сб. док. и материалов / сост. М. П. Войтеховская. Томск, 2005. 330 с.

6. Государственный исторический архив Омской области. Ф. 115. Оп. 1. Д. 1.

7. Там же. Д. 9.

8. Там же. Д. 12.

9. Там же. Д. 35.

10. Войтеховская М. П. Роль и место учительских семинарий в подготовке педагогических кадров для Западно-Сибирского учебного округа конца XIX – начала XX в. // Вестник ТГПУ. Серия «Педагогика». 2007. № 7. 356 с.

11. Отчет о состоянии Западно-Сибирского учебного округа за 1910 г. Томск, 1910. 120 с.

12. Алекторов. Очерк по истории развития инородческого образования в России // Журнал Министерства народного просвещения. 1904. Июль. 210 с.

13. Шамахов Ф. Ф. Система курсовой подготовки учителей начальной и повышенной школы в дореволюционной Западной Сибири // Ученые записки ТГПИ. 1954. Т. 11. 540 с.

© Кобылецкий М. А., 2014

УДК 378.1

Е. Г. Никулина
E. G. Nikulina

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ

В статье рассматривается становление профессиональной подготовки учителей в России в XIX веке в контексте развития профессионального образования, обусловленного социальными, экономическими и политическими тенденциями данного периода. Рамку анализа исторического материала, представленного в статье, составляют три аспекта: исторический контекст развития профессионального образования, характеристика системы профессионального образования, педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональная подготовка учителей.

FORMATION OF VOCATIONAL TEACHERS' TRAINING IN RUSSIA IN XIX CENTURY

The article explores the formation of vocational teachers' training in Russia in the 19th century within the frame of vocational education development, which happened in the context of social, economical and political tendencies of the given period. The framework for analysis of historical material includes the following three aspects: historical context of vocational education development; characteristics of the system of vocational education; teachers' training education and vocational teachers' training.

Key words: vocational education, vocational training, vocational teachers' training.

Зарождение педагогического образования в России относится к концу XVIII в., когда ученые-просветители М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, Н. И. Новиков, Д. И. Фонвизин начали борьбу за идею подготовки учителей в России [1, с. 115]. Однако педагогическое образование начинает оформляться только в XIX в., когда в связи с расширением сети начальных школ и необходимостью обеспечения их кадрами открываются учительские семинарии и педагогические институты при университетах.

Становление педагогического образования обусловлено политическим, экономическим и общественным развитием государства. Поэтому осмысление особенностей профессиональной подготовки учителей возможно в контексте анализа социально-экономических и общественно-политических процессов и их влияния на развитие профессионального образования в рассматриваемый период времени [2, с. 43].

Исторический контекст развития профессионального образования.

XIX в. вошел в историю как время радикальных реформ во всех сферах жизни российского общества. Это век промышленного переворота и перехода от феодализма к капитализму, период буржуазных революций в странах Европы и освободительного движения декабристов в России, время ликвидации крепостного права и реализации реформ в области государственного управления и образования, и, наконец, это «золотой век» русской культуры.

Образовательная политика в XIX в. в целом соответствовала духу времени, однако курс реформ менялся кардинально от либеральных до консервативных. Первая четверть XIX в. ознаменована вступлением на престол Александра I. Его политика в сфере образования была противоречива, но вполне обусловлена социально-политической обстановкой в стране. Уже в манифесте от 12 марта 1801 г. император провозгласил курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ, и в рамках реформирования общественных отношений в 1802–1804 гг. провел реформу народного образования. Манифестом от 8 сентября 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения, в 1803 г. опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», а в 1804 г. вышел «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Эти документы определяли структуру системы образования в первой четверти XIX в. [3, с. 187].

В начале царствования Александра I в России было открыто 4 университета: Дерптский (1802), Виленский (1803), Харьковский (1804), Казанский (1804). В 1819 г. Петербургский педагогический институт также получил статус университета. Интересно, что университетам была предоставлена значительная автономия: выборность ректора и профессуры, собственный суд, право назначать учителей в гимназии и училища своего учебного округа (в то время их было 6 по количеству университетов). Однако в период с 1819 по 1821 г. автономии были сокращены и ряд профессоров, имевших репутацию либеральных преподавателей, лишились работы за вольнодумство [4, с. 419]. Университеты стали рассматриваться как центры распространения западноевропейских революционных идей, а именно концепций философов-просветителей (Вольтера, Дидро, Монтескье и др.), теоретически подготовивших французскую революцию. Такие решения были приняты на фоне формирования идеологии «освободительного движения» декабристов, подготовленного Отечественной войной 1812 года и волной военно-политических катаклизмов в Европе. «Нынешний век, – писал руководитель Южного общества декабристов П. И. Пестель, – ознаменован революционными мыслями. <…> Дух преобразований заставляет везде умы клокотать» [5].

После подавления восстания декабристов образовательная политика приобрела еще более консервативные черты. Рассматривая события 14 декабря 1825 г. как

«пагубное последствие ложной системы воспитания», Николай I при вступлении на престол отдал распоряжение министру народного просвещения А. С. Шишкову о пересмотре уставов всех учебных заведений, а в 1827 г. запретил принимать в гимназии и тем более в университеты крепостных крестьян. Сам А. С. Шишков считал, что «науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию и по надобности, какую всякое знание в них имеет; излишество их, равно как и недостаток, противны истинному просвещению. Обучать грамоте весь народ или несоразмерное количество людей принесло бы более вреда, чем пользы» [6].

В основу народного просвещения при Николае I был положен принцип строгой сословности и бюрократической централизации, что нашло воплощение в изданном в 1828 г. Уставе учебных заведений. Устав ликвидировал преемственную связь между уровнями образования: каждый уровень соответствовал социальному положению учащегося и не позволял продвинуться дальше, то есть повысить свое положение. Согласно Университетскому уставу 1835 г. высшие учебные заведения попали в полную зависимость от попечителей учебных округов. Хотя ученому совету предоставлялось право выбора ректора и замещения вакантных профессорских мест, утверждение избранных лиц становилось прерогативой министра народного просвещения.

Идеологическую направленность образования того времени задавала сформулированная в 1833 г. С. С. Уваровым идея православия, самодержавия, народности как основы просвещения в России. Поиск путей воплощения заявленной идеи разделил русскую философско-педагогическую мысль на два лагеря – славянофилов (И. В. Киреевский, С. П. Шевырев и др.) и западников (А. И. Герцен, Н. В. Станкевич, В. Г. Белинский и др.). Представители первого течения видели развитие просвещения в обращении к «самобытной» русской православной традиции воспитания, в то время как представители второго лагеря отстаивали идею развития образования по отработанным в Западной Европе моделям. Однако как славянофилы, так и западники критиковали прагматические тенденции, а именно раннюю профессионализацию школы, что нашло отражение в идеях Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др. и в указах и положениях, формировавших государственную образовательную политику того времени.

Смена консервативной политики в области образования произошла в 1860–70-е гг. в период проведения коренных преобразований Александром II. Университетский устав 1868 г. вновь расширил автономию университетов, предоставив им большую хозяйственную и административную самостоятельность и позволив преподавателям и студентам принимать непосредственное участие в решении вопросов внутренней организации. Во второй половине XIX в. открылось два новых университета – в Одессе (1865) и в Томске (1878).

В 1864 г. Александр II провел реформу системы начального и среднего образования. В этот год были утверждены: «Положение о земских учреждениях», вводившее новый тип начальных учебных заведений – земские школы; «Положение о начальных народных училищах», согласно которому начальные учебные заведения объявлялись бессословными, бесплатными и нацеленными на распространение первоначальных полезных знаний; «Устав гимназий и прогимназий», разделивший средние учебные заведения на классические и реальные. В 1870 г. было издано «Положение о женских гимназиях», при которых открывался дополнительный – восьмой класс обучения, имевший педагогический профиль. В 1872 г.вышел «Устав реальных училищ», положивший начало среднему специальному (техническому) образованию.

Характеризуя исторический контекст развития профессионального образования в XIX – начале XX в., нельзя не отметить интенсивное развитие экономики страны, расширение государственного аппарата и усложнение жизни в целом – все это требовало дальнейшего совершенствования системы образования и привело к формированию новых тенденций в профессиональном образовании.

Период со второй четверти XIX в. по 1880-е гг. в истории России связан с промышленным переворотом: переходом от ручного труда к машинному, от мануфактуры к фабрике, от аграрного общества к индустриальному. Отмена крепостного права, использование вольнонаемного труда, развитие промышленности (текстиль, металлургия, машиностроение), строительство железных дорог способствовали экономическому росту, который также, в свою очередь, предъявлял спрос на образованного работника и стимулировал развитие науки и профессионального образования.

В доиндустриальную эпоху были сформированы образцы классического распределения профессиональных обязанностей. Функции представителей тех или иных профессий были весьма конкретны, строго очерчены и, как правило, являли собой сложный, нерасчлененный процесс, в котором деятель сопровождал все фазы производственного процесса – от замысла до его воплощения, реализации. Индустриальное общество (А. Сен-Симон, Д. Белл, др.) выдвинуло идею разделенного трудового процесса (конвейера), в котором деятель (профессионал) обслуживает лишь какую-то из частей целостного процесса производства и зачастую оказывается отчужденным от конечного результата своего труда. Идеал профессионализма индустриального общества – это идеал специализированный. Следовательно, в индустриальном обществе профессиональная деятельность изначально ориентирована на частичность и фрагментарность. Индустриальный тип общества, представляющий собой прежде всего хозяйственную систему для массового производства товаров, стал условием для воспроизводства рабочей силы, а профессиональная подготовка стала направлена на формирование способности к решению узкоспециализированных задач.

В условиях интенсивного экономического развития и постепенной смены типа общества в России открывались специализированные учебные заведения, удовлетворявшие в первую очередь практическим, производственным потребностям государства. При Николае I фактически было положено основание специальному среднему и высшему техническому образованию. В Пе-

тербурге в 1828 г. открыт Технологический институт, в 1830 г. – Архитектурное училище и в 1842 г. – Училище гражданских инженеров, позднее объединившиеся в Строительное училище. В 1855 г. в Москве был основан Межевой институт, а в 1854 г. в Белоруссии – Горыгорецкое земледельческое училище, преобразованное в том же году в Земледельческий институт [4, с. 538]. Во второй половине XIX в. по всей стране в крупных промышленных центрах открылось 30 специальных высших учебных заведений: сельскохозяйственные, инженерные, горные, лесные институты. При университетах создавались технические, медицинские, юридические факультеты и кафедры. Появилась сеть реальных училищ, дававших среднее техническое образование. Обучение в средних и высших учебных заведениях получило распространение среди купечества, мещанства, ремесленников и перестало быть монопольной сферой дворянства.

Система профессионального образования и особенности профессиональной подготовки.

В начале XIX в. основы профессиональной подготовки закладывались в начальных учебных заведениях, где учащиеся знакомились с промышленным производством, существовавшим в регионах. В соответствии с Уставом об устройстве учебных заведений (1803) основными звеньями системы образования стали приходские и уездные училища, гимназии и высшие учебные заведения (специальные институты и университеты).

В приходских училищах срок обучения составлял 1 год, и содержание обучения включало Закон Божий, чтение, письмо, арифметику и объяснение книги «Краткое наставление в сельском домоводстве». В уездных училищах обучение было рассчитано на 2 года. В содержание обучения входили грамматика русского языка, всеобщая и русская география и история, арифметика, геометрия, физика, естествознание и др. – всего 15 предметов. Был в содержании обучения и курс «Начальные правила технологии», который обеспечивал первичную профессиональную подготовку обучающихся к работе на местных промышленных предприятиях. Завершение обучения в уездном училище давало право поступления в гимназию.

В гимназии обучение продолжалось 4 года, и пройти его могли только дети дворян и чиновников. Окончание гимназии давало право поступления в университет. В учебный план гимназии входило несколько циклов предметов: языки (латинский, немецкий, французский); изящные науки (русская словесность, теория поэзии, эстетика); математический цикл (алгебра, геометрия, тригонометрия); естественно-исторический цикл (минералогия, ботаника, зоология, география, история), а также нравоучение, основы коммерции, технология, рисование. Особенностью содержания обучения в гимназиях того времени было отсутствие в учебном плане Закона Божия и русского языка [3; 7].

С принятием Николаем I Устава учебных заведений в 1828 г. преемственность между ступенями образования была утрачена. Одноклассные приходские училища должны были обучать детей «низших» сословий (главным образом крестьянства) по элементарной программе, включающей четыре правила арифметики, чтение, письмо и Закон Божий. Уездные училища стали трехлетними и предназначались для «средних сословий». Для детей дворян и чиновников учреждались семиклассные гимназии, окончание которых давало право поступления в университет. Гимназии превратились в общеобразовательные, по содержанию – сугубо гуманитарные, учебные заведения.

После реформ Николая I «начальное» звено системы образования утратило компонент профессиональной подготовки учащихся. Училища были призваны давать общее образование, на базе которого можно было проходить профессиональное обучение.

Утвержденный Александром II в 1864 г. Устав гимназий и прогимназий установил два типа гимназий – средних учебных заведений: классические и реальные. Классические гимназии сохранили цель подготовки обучающихся к поступлению в университет, а реальные гимназии предназначались для подготовки к поступлению в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения.

В 1871 г. вышел новый Устав о гимназиях, согласно которому реальные гимназии были закрыты. Но уже в 1872 г. он был дополнен Уставом реальных училищ, которые стали новым типом учебного заведения, дававшего общее и специальное образование. Весь курс обучения был рассчитан на 7 лет. Последний класс обучения имел три отделения: механико-техническое, химико-техническое и общеобразовательное. В свою очередь, 5 и 6 классы также имели отделения – основное, то есть общеобразовательное, и коммерческое. Такая структура обучения позволяла профессионально ориентировать учащихся, которые сразу после окончания училища могли приступать к практической деятельности или продолжать обучение в высших специальных учебных заведениях [3, с. 191].

Что касается университетского образования, его значение в XIX в. повышалось, даже несмотря на то, что в период царствования Николая I университеты оказались в зависимости от попечителей учебных округов и генерал-губернаторов. Увеличился срок обучения с 3 до 4 лет. Университеты имели четыре отделения (факультета): нравственных и политических наук (правоведение, политическая экономия, философия и богословие); словесное (филология, история, статистика, география); физико-математическое и медицинское. В Петербургском университете вместо медицинского существовало восточное отделение. Университетский устав 1835 г. восстановил упраздненное в 1821 г. преподавание философии. В московском университете большое место заняли исторические дисциплины и преподавание российского законодательства, а в Петербуржском – преподавание восточных языков и истории стран Востока, в Казанском университете – физико-математические дисциплины. Введена была практика двухгодичной стажировки молодых ученых из российских университетов за границей [4, с. 476, 538].

Вторую половину XIX в. можно считать началом становления теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания (Д. И. Менделеев, К. Д. Ушинский, В. К. Делл-Вос,

В. И. Гриневецкий, И. А. Стебут, А. И. Гурнов, Д. К. Советкин, С. А. Владимирский, М. В. Лысковский и др.). В этот период были сформулированы следующие требования к профессиональной подготовке:

– соответствие потребностям развивающейся экономики;

– конкурентоспособность подготавливаемых кадров;

– развитие профессионального образования на базе общего образования;

– разнотипный и разноуровневый характер профшколы в зависимости от исходного общего образования;

– сочетание общего и специального компонентов в содержании профессионального образования;

– практическая направленность обучения и четкая социализация;

– постепенная замена ученичества ремесленными (профессиональными) школами;

– соединение обучения с производственным трудом [8].

Таким образом, несмотря на то, что в XIX в. образовательная политика имела противоречивый характер, развитие профессионального образования стремилось удовлетворить потребности общества и экономики того времени. Начальные учебные заведения стали общеобразовательными, они создавали тот фундамент, на основе которого обучающиеся могли получать «среднее» профессиональное образование. Разделение средних учебных заведений на классические гимназии и реальные училища и высших учебных заведений – на университеты и специальные институты или училища говорит о разделении академической подготовки и профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка все больше стала ассоциироваться с подготовкой рабочих и других специалистов для нужд формирующегося индустриального общества.

Педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей.

В связи с периодичными колебаниями реформ и контрреформ в области профессионального образования в России в XIX в., педагогическое образование также развивалось неравномерно и противоречиво. В начале XIX в. политика Александра I дала импульс развитию педагогического образования. Университетский устав 1804 г. предполагал создание при каждом высшем учебном заведении педагогического института первоначально с трехлетним, а с 1835 г. – четырехлетним курсом обучения. Подготовка учителей в пединститутах условно делилась на две части: на первом и втором курсах студенты занимались на факультетах университета по своей специальности, а на третьем и четвертом – углубленно изучали педагогику, пробовали давать уроки у себя на курсе, читали лекции для первокурсников, вели репетиторскую работу и посещали уроки в гимназиях [9].

Поскольку в период царствования Николая I актуальной стала задача воспитания нравственности в духе служения престолу и отечеству с опорой на религиозно-нравственные догмы, подготовкой учителей занимались и духовно-учебные заведения. Подготовка священнослужителей для целей народного образования основывалась на строгом изучении Закона Божьего, на церковности с молитвами и богослужениями, что отражало идею «православия, самодержавия, народности» [7, с. 252].

Согласно положению о начальных народных училищах 1864 г., принятому уже Александром II, правом преподавания в училищах обладали как лица духовного звания, так и светские лица. Однако представители духовенства могли преподавать, не подтверждая свою компетентность и благонадежность никакими документами, в то время как светские лица должны были получить специальное разрешение на преподавание от уездного училищного совета [3, с. 190].

Период правления Александра II привнес значительные изменения в складывающуюся систему педагогического образования. В 1859 г. педагогические институты при университетах были закрыты, а на их место пришли двухгодичные педагогические курсы, куда принимали выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов. Профессиональная подготовка учителей утратила свою целостность: студенты получали меньше знаний как в области дидактики, так и в области методики преподавания; полностью исчезла педагогическая практика.

Образовательные реформы 1860-х г. продемонстрировали недостатки педагогического образования, обнаружилась острая нехватка учителей для начальных школ. Для обеспечения массового начального общего образования нужны были педагоги, не обязательно окончившие университет, достаточно было среднего педагогического образования. Поэтому в это время распространение получили трехлетние учительские семинарии и учительские школы, план устройства которых разработал в 1861 г. К. Д. Ушинский. Наиболее известны Санкт-Петербургская земская учительская школа и Тверская земская учительская школа П. П. Максимовича. В 1870 г. вышло Положение об учительских семинариях, дополненное в 1875 г. инструкцией. Учащимся семинарий предписывалось неуклонно исполнять установления русской православной церкви, посещать богослужения, читать книги религиозного содержания. В содержание обучения входили Закон Божий, русский язык и литература, математика, естествознание, физика, география, история, рисование, пение, педагогика, методика начального обучения. При семинариях открывались опытные школы, в которых семинаристы проходили практику [3, с. 192].

Особенно значимым для развития педагогического образования является создание в 1863 г. при петербургских женских гимназиях педагогических женских курсов – дополнительного, восьмого курса обучения, и открытие в 1872 г. Высших женских курсов в Москве, которые послужили в последующем основанию Московского педагогического института (сегодня МПГУ) и началу высшего образования для женщин.

Хотя в XIX в. педагогическое образование и профессиональная подготовка учителей еще не оформились в стройную систему, во второй половине столетия активно развивалась педагогическая мысль и складывалась русская национальная педагогика. 1860-е гг. явились началом общественно-педагогического движения, объединившего всех, кто имел отношение к народному образованию.

Участники движения предъявляли требования к целям, задачам, содержанию образовательной политики государства, высказывали идеи о гуманистической организации педагогического процесса, о необходимости женской эмансипации, расширения прав на университетское образование. Яркими представителями этого движения были Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов, Л. Н. Толстой и др. Их прогрессивные мысли противостояли позиции государства и имели колоссальное прогностическое значение для совершенствования отечественного образования и, в частности, профессиональной подготовки учителей.

В трудах общественных деятелей и ученых, вовлеченных в педагогическое дело, звучала критика сословно-профессионального школьного образования, выражалось отношение к педагогике как к науке о человеке и о борьбе за человека, обсуждались не только вопросы содержания образования, но и методов преподавания. Н. И. Пирогов в статье «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» определил зависимость результата обучения от четырех факторов: «1) от свойств самой [изучаемой] науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя; 4) от способа преподавания избранного им предмета. <…> Пора, пора нам понять, что обязанность <…> учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, *как* эти сведения будут сообщены ученикам» [10, с. 170–182].

К. Д. Ушинский, «учитель русских учителей», выдающийся ученый, педагог-теоретик и практик, обосновал демократические, гуманистические традиции русской педагогики, определил предмет, принципы и закономерности педагогики, создал полноценную теорию обучения – дидактику, разработал систему взглядов на подготовку народного учителя. Именно К. Д. Ушинского называют создателем отечественной педагогики. Особое значение имела и педагогическая деятельность Л. Н. Толстого, гениального писателя, философа, учителя, защитившего идею создания школ для детей крестьян и раскрывшего сущность теории свободного воспитания на российской почве.

Предметом исследования ученых-педагогов того времени стал вопрос о личности учителя. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого объединяет идея о том, что учитель должен знать, понимать, любить ребенка, видеть в нем личность и создавать условия для ее развития. Учитель, по убеждению К. Д. Ушинского, – главная фигура учебного процесса, «организатор самостоятельного труда» учеников, способный сделать «учение занимательным, но не лишить его характера серьезного труда, требующего усилий воли» [11, с. 142]. Ученый выступал против разделения функций воспитания и обучения, справедливо указывая на единство этих двух начал в формировании гармонично развитой личности. Понятие «учитель-предметник» ассоциировалось лишь с невысоким уровнем профессиональной подготовки учителя [3, с. 199].

К. Д. Ушинский, раскрыв зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека, утверждал, что учителю, воспитывающему молодое поколение, необходимо знать основы антропологических наук – иметь комплексное знание о человеке, который живет в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью. «Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? – задается вопросом ученый в статье «О пользе педагогической литературы», – Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет таких же своих законов, как и предмет медицины – тело?» [12].

Специальная подготовка учителей необходима, отвечает К. Д. Ушинский, а для этого нужна и новая система педагогического образования. Ученый предложил создавать в каждом университете педагогический факультет, где изучался бы человек во всех проявлениях его природы, и эти знания прилагались бы к искусству воспитания. В основу профессиональной подготовки учителей К. Д. Ушинский предлагал положить не только антропологические знания и знания «мер и методов преподавания», но и педагогическую практику. «Нормальное училище [педагогический институт] без практической школы при нем – то же самое, что медицинский факультет без клиники» [12]. Но в ситуации отсутствия достаточного количества педагогических учебных заведений К. Д. Ушинский видел силу подготовки учителей в педагогической литературе, чтение которой способно воспитать личность педагога, а также возбудить в обществе внимание к делу воспитания и «дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей» [12].

В XIX в. укрепляется мысль о зависимости развития образования от истории народа и народных традиций. В России формируется национальная школа и закладываются основы русской педагогики. В вопросе профессиональной подготовки учителей большое внимание уделяется содержанию, которое в начале рассматриваемого этапа описывается набором дисциплин, изучаемых на педагогических факультетах и учительских семинариях, а в конце – характеризуется перечнем знаний и умений, которыми должен обладать педагог. Требования к профессиональной подготовке педагога складываются исходя из понимания и представления о личности учителя и его функциях в школе. Труды К. Д. Ушинского обосновали антропологический подход к исследованию педагогических проблем и послужили основой для экспериментальной педагогики, оформившейся в следующем этапе развития профессионального образования в России.

---

1. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 224 с.

2. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической дея-

тельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагог. учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

4. История России с древнейших времен до 1861 года: учеб. для вузов / Н. И. Павленко, И. Л. Андреев, В. Б. Кобрин и др.; под ред. Н. И. Павленко. М.: Высш. шк., 1996. 559 с.

5. Лебедев А. А. Чаадаев. М.: Молодая гвардия, 1965. 272 с. URL: http://www.lib.ru/MEMUARY/ZHZL/chaadaev.txt, дата обращения: 15.12.13.

6. Каган В. Ф. Лобачевский. URL: http://www.znaniesila.org/knowledge/V--F--Kagan_Lobachevskiy/13, дата обращения: 20.01.14.

7. История педагогики и образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / [И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.]; под ред. З. И. Васильевой. 5-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 432 с.

8. Рябов В. М. Становление и развитие отечественного профессионального образования // Вестник Брянского государственного технического университета. 2006. № 1 (9). С. 129–135.

9. Становление и развитие педагогического образования в России. // Дискуссионный клуб Министерства образования и науки РФ. URL: http://www.club.mon.gov.ru/articles/42, дата обращения: 19.11.13.

10. История педагогики в России: хрестоматия. Для студентов гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. 2-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 400 с.

11. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2008. 224 с.

12. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. URL: http://www.dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_o_polze.html, дата обращения: 20.01.14.

© Никулина Е. Г., 2014

КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Грачёв А. В.
Политические идеологии современности:
конфликтологический аспект

Нефёдова Л. К.
Свобода и необходимость как сущностные
характеристики культурного конфликта
в европейской драме XIX века

Овчинникова Т. М.
Диалектика единичного и общего
в познании конфликта

Соловьев Д. Н.
Способы командообразования
в предупреждении буллинга в подростковом возрасте

УДК 329.058.1

А. В. Грачёв
A. V. Grachyov

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ИДЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОСТИ: КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье предпринята попытка определить отношение умеренных и радикальных идеологий к социальным и политическим конфликтам. Рассмотрены основные принципы и мировоззренческие установки идеологий с целью показать полярность идеологических представлений о путях урегулирования и разрешения социальных конфликтов.

Ключевые слова: идеология, консерватизм, либерализм, марксизм, анархизм, конфликт, конфликтология.

MODERN POLITICAL IDEOLOGIES: CONFLICTOLOGICAL ASPECT

In this article the author made an attempt to define the relation of moderate and radical ideologies to social and political conflicts. The main principles and world outlook purposes of ideologies are reviewed to show polarity of ideological views on the ways of settlement and resolution of social conflicts.

Key words: ideology, conservatism, liberalism, Marxism, anarchism, conflict, conflictology.

Актуальность конфликтологического исследования идеологии определяется совокупностью социально-политических оснований, а также дефицитом научных разработок в данной обаласти гуманитарной мысли. В первом случае подразумевается идеологическая эволюция правящей партии от центризма к социальному консерватизму и собственно попытка предложить новый идейный концепт всему российскому обществу в качестве общенациональной идеологии, что вызывает серьезные противоречия между основными политическими и социальными субъектами. Во втором – остро стоит проблема определения конфликтного потенциала идеологий в контексте становления политической отрасли современной конфликтологической науки.

Последние десятилетия идеология рассматривалась как непременный атрибут тоталитарных государств XX в., при этом почти всегда акцентировались негативные аспекты идеологии. Идеология воспринималась как способ политической манипуляции общественным сознанием в основном через пропаганду. Тем не менее с крахом тоталитарных режимов идеологии не только не канули в лету, но продолжают активно влиять на социально-политический процесс, более того, появляются все новые и новые идеологии порой как симбиоз несочетаемого и противоречивого (например, национал-анархизм).

Если обратиться к истории формирования самого понятия «идеология», то становится ясно, что его содержание значительно эволюционировало. Известно, что понятие «идеология» введено в научный оборот французским философом и экономистом А. Дестют де Траси, который в 1801–1815 гг. опубликовал свое многотомное произведение «Элементы идеологии». А. Дестют де Траси активно изучал труды Дж. Локка, Э. Бонно де Кондильяка, был членом французской Академии моральных и политических наук, попытался создать учение об общих закономерностях происхождения идей из содержания чувственного опыта. По мнению философа, идеология как «наука об идеях» должна была стать основой, фундаментом для политики, права, морали. А. Дестют де Траси даже пытался оказать влияние на Наполеона, который с 1789 г. состоял в организации, созданной де Траси под названием «Институт», куда входили видные философы того времени. Впоследствии Наполеон Бонапарт разочаровался в «идеологах» и публично осудил 20 декабря 1812 г. «первых идеологов», списав все политические ошибки на идеологию, расценив работу идеологов как подрывную силу в государстве, пытающуюся подменить реальную политику абстрактными суждениями [1, с. 8]. С легкой руки Наполеона идеология стала восприниматься несколько негативно и, более того, на некоторое время была забыта.

Реанимировали идеологию К. Маркс и Ф. Энгельс в известном труде «Немецкая идеология» (1846 г.). По мнению классиков марксизма, идеология – «ложное сознание», выражающее интересы определенного класса, порой выдаваемые за интересы всего общества в целом. Идеология легитимирует правящую элиту и объясняет обладание властью господствующим классом. В противовес противопоставлялось научное истинное знание, которое должно было бороться против идеологии [2]

Сходных взглядов на сущность и природу идеологии придерживался К. Манхейм (немецкий философ венгерского происхождения). Он утверждал, что идеология представляет собой определенную систему идей, которые в искаженном виде отражают объективную реальность и определяются заданными рамками политических и экономических интересов ее носителя, по мнению Манхейма, идеология призвана зафиксировать, закрепить сложившийся порядок вещей [3].

В 1950-е гг. западные мыслители Р. Арон, Д. Белл, С. Липсет, К. Поппер, Э. Шиллз и др. выдвинули концепцию «деидеологизации», которая основывалась на позитивистском тезисе о снижении значимости идеологических систем в связи с возрастающим влиянием науки на общественные процессы. По мнению авторов данной концепции, в условиях сформировавшегося индустриального общества, в котором достигнут общенациональный консенсус и обеспечено сотрудничество интеллигенции с институтами власти, место идеологий как ценностного регулятора деятельности людей заняла «чистая», неангажированная социальная наука. Деидеологизация была

одной из граней технократических теорий «индустриального общества» и конвергенции мировых общественных систем [4, с. 63].

В 1970-е гг. под воздействием обострения социальных конфликтов на Западе создатели концепции «деидеологизации», утверждавшей неизбежность «заката», «конца» идеологий, радикально пересмотрели свои взгляды на перспективы феномена идеологии. Ими была разработана концепция «реидеологизации», которая исходила из того же основного посыла, что и концепция «деидеологизации», – о несовместимости идеологии и науки, но в противоположность последней обосновывала возрастающую роль социальных идей в современном мире. Одной из главных причин появления концепции «реидеологизации» явилась необходимость идеологически противостоять коммунистической идеологии [5, с. 24].

Сегодня в современных специализированных отечественных словарях идеология трактуется достаточно широко: идеология (греч. *idea – logos* – учение) – система политических, правовых, религиозных, философских представлений, взглядов и идей, отражающих интересы, мировоззрения, идеалы людей, социальных групп, политических партий, общественных организаций и общества в целом [6, с. 100]. Подобная трактовка идеологии была взята на вооружение конфликтологической наукой. На рубеже 1990–2000-х гг. конфликты, в основе которых лежат идеологические противоречия становятся предметом изучения отечественой конфлитологии, явный акцент делается на значение идеологий для начала и эскалации конфликта.

В первом в отечественной науке словаре по конфликтологии А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов справедливо замечают, что «...многовековой исторический опыт свидетельствует, что в социальных конфликтах, объектом которых являлась борьба за власть (революции, восстания и т. п.), идеология выполняла и выполняет роль мощного двигателя энергии основных действующих сил, позволяющей лидерам борющихся сторон многократно усиливать воюющий потенциал своих сил» [7, с. 115–116]. Действительно, в современном обществе идеология способна сподвигнуть социальные слои, как и отдельных индивидов, на самые радикальные действия.

В стремлении сфокусировать, кристаллизовать свои ценности и идеалы человечество выработало множество идеологических концепций, самые известные из которых – консерватизм, либерализм, марксизм, анархизм и фашизм. Конфликтологический подход трактует данные идеологии исходя из их отношения к социальным конфликтам, а также к путям и способам их разрешения. Так, умеренные идеологические течения консерватизма и либерализма, несмотря на существенные идейные расхождения между собой отрицательно относятся к социальным потрясениям и конфликтам. Известно, что появление и распространение консерватизма в Европе в конце XVIII в. стало ответной реакцией на Великую французскую революцию 1789 г., одного из самых кровавых и масштабных конфликтов в мировой истории. С тех пор основными ценностями консерватизма являются культ сильного государства, необходимость социальной иерархии, стремление к постепенности и осмотрительности в проведении политических преобразований, а также традиционализм и реформизм. Причем реформы могут быть двух видов: реформы, направленные на восстановление традиционных прав и принципов, и превентивные реформы, нацеленные на предотвращение революций. Реформы выступают как альтернатива революционным преобразованиям, которые должны проходить в рамках закона, через государственные органы и легитимный парламент. Во внешней политике консерваторы исходят из необходимости противостоять угрозам национальной безопасности и готовы для этого использовать военную силу.

Либерализм, являющийся старейшей идеологией, был рожден в острой борьбе против политических и экономических структур феодализма. Абсолютная ценность личности и ее приоритет перед государственным и общественным является краеугольным камнем классической либеральной доктрины. Государство понималось как результат общественного договора (Т. Гоббс, Дж. Локк), главная цель которого – защита неотчуждаемых прав человека: право на жизнь, на свободу, на собственность и т. д. Но отдавая часть прав, к примеру право на насилие, общество требует четкого ограничения сфер деятельности государства и полного контроля со своей стороны. Более того классический либерализм, признавая приоритет личного и общественного перед государственным, оговаривает и право на восстание против государства («тирана»), то есть допускает возможность переворота и революции. Но это в теории, на практике же, оценив масштабы насилия в «классических» революциях XX вв., современный либерализм более чем осторожно и скорее отрицательно относится к разного рода социальным потрясениям. Поэтому для либералов реформирование общества возможно путем повышения эффективности работы парламентов, усиления парламентского контроля над исполнительной властью, юридической защитой прав личности и человеческого достоинства, тщательным уравновешиванием вмешательства и невмешательства государственной власти для того, чтобы найти компромисс между интересами общества и индивида. В сфере международных отношений либеральной доктриной признаются следующие принципы: укрепление мира и безопасности, ненасильственное разрешение региональных международных конфликтов, прежде всего посредством политических переговоров, достижение компромисса, разоружение, развитие отношений между странами.

Вторую группу идеологий составляют радикальные течения анархизма, марксизма, фашизма. В современной политической науке радикализм принято делить на левый и правый. Так, идеологические течения главными принципами которых является равенство и справедливость, призывающие к резким, глубоким социальным преобразованиям (к уничтожению неравенства и несправедливости), относятся к леворадикальным.

Анархизм, появившийся в середине XIX в. и нашедший свое теоретическое воплощение в трудах М. Штирнера, П. Ж. Прудона, М. Бакунина, помимо отрицания государ-

ства и его институтов, также исключает легальные формы политической борьбы. Следуя определенной логике, до сих пор сторонники анархизма избегают создания партийных организаций, их заменяют альянсы, союзы, федерации, выстроенные на более либертатных неиерархичных принципах. Тем не менее значительное число участников анархистского движения являются сторонниками революционного насилия, отдают предпочтение организации массовых восстаний и беспорядков, поддерживают индивидуальный террор.

Схожее отношение к насилию и конфликтам можно встретить в марксизме, особенно в крайних идейно-политических течениях: троцкизм, маоизм. Насилие в социальных преобразованиях рассматривается как непременный атрибут, как «повивальная бабка истории», более того, отдается приоритет вооруженному насилию («винтовка рождает власть»). Наиболее радикальную форму политического конфликта – революцию, К. Маркс определял как «локомотив истории» [8, с. 86], вокруг этого выстраивалась целая революционная доктрина, которая нашла свое выражение в коммунистических движениях XX в.

При всей своей идейной разнородности и системной несвязанности компоненты дискурсивно-идеологического комплекса левого радикализма имеют общеродовые черты: они разрушают миф о стабильности и бесконфликтности индустриального общества, о его гуманистическом и демократическом характере; деконструируют дискурсы «общего всеобщего благоденствия», «научно-технического прогресса», «парламентской демократии»; дезавуируют авторитарно-манипулятивный и репрессивный характер управленческих структур, партийно-политических институтов и СМИ; стимулируют поиск альтернативных моделей демократии, новых теорий гуманистической социальной революции [9, с. 17].

Приходится констатировать, что радикальные политические идеологии имеют изначально конфликтный характер, настроены на эскалацию напряженности и противоречий между определенными слоями общества.

На практике идеология реализуется именно через конфликт, через столкновение с другими идеологиями, для умеренных идеологий радикализм является абсолютно чуждым явлением и вызывает активное противодействие. Так возникают идеологические конфликты, которые представляют собой «конфликтное противоборство в сфере идеологии, в процессе которого одна социальная группа, общность или система стремится одержать победу в идеологической борьбе против другой группы, общности или системы и осуществить экспансию своей идеологии на территорию соперника» [10, с. 17].

Идеологические конфликты – конфликты ценностные, они глубоко субъективны, опыт соперников обусловлен спецификой культуры и истории, в таких конфликтах всегда предполагается смена политической системы, изменение правил игры. Восприятие сторон конфликта и самоидентификация различны, одни борются за свободу, другие – против терроризма. Идеологические конфликты практически неразрешимы в отличие от конфликта интересов, где почти всегда можно найти компромисс, так как предмет конфликта является делимым (территория, материальные ценности и тп). Поэтому для дальнейших исследований в области урегулирования и разрешения идеологических конфликтов важным будет оценить эффективность воздействия на ценности, найти возможные способы формирования их в том или ином направлении, определить пути активизации тех групп ценностей, которые приводят к смягчению конфликта.

1. Сирота Н. М. Идеологии и идеологические течения: классическое наследие и современность. СПб.: ИВЭСЭП, 2009. 167 с.

2. Маркс К. и Энгельст Ф. Избранные сочинения. М.: Политиздат, 1985. Т. 2. 509 с.

3. Манхейм К. Идеология и утопия. URL: http:// www.litmir.net/br/?b=88516&p=16#section_

4. Кузнецов В. Н. Идеология. Социологический аспект. М.: Книга и бизнес, 2005. 816 с.

5. Сирота Н. М. Идеология и политика. М.: Аспект Пресс, 2011. 216 с.

6. Погорелый Д. Е. Новейший политологический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 318 с.

7. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 528 с.

8. Маркс К. Классовая борьба во Франции с 1848 по 1850 г. // Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Т. 7. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1955. С. 5–110.

9. Русакова О. Ф. Радикализм в России и современном мире. Вопросы типологии. Екатеринбург: УрГСХА, 2001. 352 с.

10. Давлетчина Л. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. 100 с.

© Грачёв А. В., 2014

УДК 82.02

Л. К. Нефёдова
L. K. Nefiodova

СВОБОДА И НЕОБХОДИМОСТЬ КАК СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА В ЕВРОПЕЙСКОЙ ДРАМЕ XIX ВЕКА

В статье рассматривается идея свободы и необходимости как онтологического основания в конструировании искусства Ф. В. Й. Шеллинга в применении к специфике культурного конфликта, представленного в европейской драме XIX века. Основными субъектами культурного конфликта являются личность и общество. Показана диалектика романтического и неоромантического героя В. Гюго, А. де Мюссе, Г. Ибсена, Э. Ростана. Требование права на свободу, безудержное самовыражение и свобода быть собой в равновесии с заданной необходимостью являются этапами развития героя как субъекта конфликта.

Ключевые слова: свобода-необходимость, культурный конфликт, драма, герой, Ф. В. Й. Шеллинг.

FREEDOM AND NECESSITY AS ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CULTURAL CONFLICT IN EUROPEAN DRAMA OF THE XIX CENTURY

The article considers the idea of freedom and necessary as ontological foundation in V.W.F. Schelling's art designing applied to the specificity of cultural conflict reflecting in European drama of the XIX century. The main actors of the cultural conflict are the individual and society. The dialectics of the romantic and neoromantic hero of V. Hugo, A. de Musset, H. Ibsen, E. Rostand is presented. The claim of a right to freedom, unrestrained self-expression and the freedom to be own self in equilibrium with the given necessity are the stages of development of the hero as an actor of the conflict.

Key words: freedom is a necessity, cultural conflict, drama, hero, F.W.J. Schelling.

Культурный конфликт как столкновение различных тенденций развития культуры объективирован в противоречиях между её различными субъектами или внутри одного субъекта, что достаточно широко представлено в художественной литературе. Тенденции развития культуры Нового времени определены спецификой этой исторической эпохи как времени программы культивирования разума. Каждый из трёх веков (XVII, XVIII, XIX) внёс свой вклад в эту программу, формируя особую конфликтную конфигурацию в развитии культуры. Исторически сложилось так, что в развитии содержательной стороны европейской литературы ведущим являлся антропологический принцип, унаследованный от античной литературы. Основная оппозиция, представленная в ней, – человек и мир. Менялось смысловое наполнение этих полюсов, их аспекты и акценты. Если в античной литературе мир мыслился как судьба, то в раннее средневековье человек вступал в оппозицию с вражеским окружением, защищая себя и своё племя от уничтожения, что было основой создания героического эпоса. Античный человек знает о приоритете Рока и готов быть поверженным им. Человек эпохи героического эпоса побеждает вражеский мир, завоёвывая, окультуривая и удерживая свою территорию. В Средние века конфликтную конфигурацию усложняет религиозно-этический аспект: возможна гармония с миром, но при условии соответствия религиозно-этической норме. Культура Возрождения репрезентирует торжество антропологического принципа: герой бросает вызов всему, чему возможно: судьбе, порядку вещей, природе, мирозданию в целом. Он осознаёт себя как разумное существо, что находит развитие в культурном конфликте Нового времени. Осознание возможностей разума и его границ априори предполагает иной, чем в предыдущие эпохи подход к культуре как к возделыванию. Отсюда классицистический опыт осмысления необходимости, границ, пределов разумного и опыт барокко со свободой всевозможных чувствований бытия. С одной стороны, классицистический герой, живущий глобальной идеей, способный пожертвовать всем, что ему дорого, а с другой – скептик, гедонист, спиритуалист, принимающий жизнь в её разнообразных проявлениях.

Оппозиция «мир и человек» остаётся актуальной и для драмы XIX века, обретая смысл конфликта личности и общества.

Осмысление сущностных характеристик культурного конфликта XIX века – третьего в эпохе Нового времени и последнего перед надвигающимся Новейшим временем, полагаем целесообразным начать с одной из идей в системе конструирования искусства Ф. В. Й. Шеллинга. Это – оппозиция свободы-необходимости, которую Шеллинг видит как онтологическое основание искусства в целом и литературы в частности. Ф. В. Й. Шеллинг полагал, что «общая противоположность бесконечного и конечного в искусстве выражается в своей высшей потенции как противоположность необходимости и свободы» [1, с. 476]. Он указывает, что механизм действия этой оппозиции в лирике, в эпосе и в драме имеет свою специфику. Так, в лирике «взаимная борьба противоположностей существует, но существует так, что в виде борьбы и прекращения её происходит лишь в субъекте и в субъекте сосредоточивается; поэтому лирическому стихотворению преимущественно свойственны черты свободы» [1, с. 476]. «В эпическом произведении вообще нет борьбы противоположностей; здесь царит необходимость в виде тождества… ввиду отсутствия борьбы необходимость может проявиться не как необходимость, в смысле судьбы, но в тождестве со свободой, также отчасти в виде случайности. Эпическое произведение в гораздо большей мере имеет дело с результатом, чем с действием… свобода и необходимость действуют согласованно, без всякого расхождения» [1, с. 477].

Если принять данную оппозицию как универсальное основание культурного конфликта XIX века, то его репрезентация в лирике локализована внутренним миром субъекта и, несмотря на возможность выражения в большей степени свободы, чем необходимости, носит преимущественно субъективный характер. Репрезентация конфликта в эпосе, казалось бы, уравновешивает свободу и необходимость, но в эпосе речь идёт о результате столкновения этих категорий, а не о процессе, который возникает при столкновении. Результат, который предъявляет эпос, подчас зависит от случайности.

Таким образом, лирика отражает субъективную борьбу свободы и необходимости с приоритетом свободы, а эпос – результат борьбы свободы и необходимости с приоритетом объективной необходимости. Однако, по мнению Ф. В. Й. Шеллинга, «высшим проявлением искусства оказывается такое, в котором побеждает необходимость, без того, чтобы свобода оказалась в подчинении, и, наоборот, торжествует свобода, без того, чтобы необходимость оказалась побеждённой» [1, с. 480]. Иными словами, вариант коррелята свободы и необходимости в драме он полагает наиболее универсальным проявлением единства и борьбы данных категорий. «Ведь драма вообще может возникнуть только из подлинной и действительной борьбы свободы и необходимости, различимости и неразличимости» [1, с. 483].

«Философия искусства» создана Ф. В. Й. Шеллингом предположительно в 1803 году, а опубликована уже после его смерти в 1856 году, однако можно заметить, что европейская драма всего XIX века раскрывала в своём развитии различные аспекты столкновения, противоречий категорий свободы и необходимости и гармонического или дисгармонического результата их борьбы.

Возможность конструирования смыслов культурного конфликта в европейской драме XIX века на основе данной идеи Ф. В. Й. Шеллинга находит своё подтверждение, прежде всего, в герое романтической и неоромантической драмы, который является одним из субъектов конфликтного процесса.

Романтический герой драм В. Гюго в 1820–1830 гг. бесстрашно бросает вызов судьбе, борется с существующим порядком. Свобода как выражение интенций индивида противопоставлена необходимости сложившегося уклада. Герои В. Гюго могут добиться желанной цели, как, например, Карлос, а могут потерпеть крушение, как, например, шут Трибуле, но сила подавляющей необходимости сложившегося уклада нигде не уступает силе интенции к свободе. В. Гюго – мастер новой романтической драмы, которая не увидела свет на сцене в полном объёме именно в силу своей актуальности. Запрет на постановку «Марьон Делорм» в 1829 г. был связан со свободолюбивым характером героини. Премьера «Эрнани» в том же году превратилась в битву за возможность поставить спектакль. Пьеса «Король забавляется» в 1832 г. была запрещена, и только в 1857 – в Европе появляется опера Д. Верди «Риголетто» на сюжет «Король забавляется». Постановка пьесы разрешена только в 1882 г., через 50 лет.

Сам В. Гюго прекрасно понимал причину запретов. В «Предисловии» к драме «Рюи Блаз» в 1838 г. Гюго даёт социальный анализ ситуации, изображённой в данной драме, ставя вопрос: «Каков с точки зрения философии истории смысл этой драмы?» [2, с. 295]. Ответ на этот вопрос довольно развёрнут: «Когда монархия близка к развалу, наблюдается ряд своеобразных явлений. Так, прежде всего, дворянство обнаруживает склонность к распаду… Королевство шатается, династия угасает, закон рушится, политическое единство, раздираемое интригами, дробится; высшее общество дичает и вырождается; все ощущают предсмертную расслабленность – и внешнюю и внутреннюю; крупные государственные установления рухнули, остаются в силе только мелкие… нет больше полиции, армии, финансов; все понимают, что приходит конец. Отсюда во всех умах рождается тоска о прошлом, опасение за будущее, недоверие ко всем и ко всему, уныние и глубокое отвращение. Так как болезнь государства гнездится в самой верхушке, то знать, соприкасающаяся с нею, заболевает первая… Всё должно вскоре рухнуть, время не терпит, надо спешить, надо обогащаться, возвеличиваться и пользоваться обстоятельствами. Все думают только о себе. Каждый, не питая ни малейшей жалости к стране, строит своё маленькое личное счастье на великом общественном несчастии… Живут только честолюбием и алчностью. Скрывают под внешней благопристойностью тайное распутство, порождаемое человеческой слабостью… подобная жизнь… требует… отречения… от всех естественных чувств… люди становятся жестокими. Когда наступает день опалы, в душе придворного, впавшего в немилость, пробуждается нечто чудовищное, и человек превращается в демона» [2, с. 295–296].

В. Гюго раскрывает схему конфликта в «Рюи Блазе», как он его видит сам. Если первая половина дворянства дичает и заботится о своём личном маленьком благе, то вторая и лучшая половина дворянства «удаляется от двора, возвращается в свои дворцы, замки и поместья», тратит отцовское наследие, разоряется, «погружается в толпу и исчезает в этой огромной, тусклой и тёмной массе» [2, с. 296–297]. То есть дворянство распадается на две конфликтные половины. Участником социального конфликта является и третья сила, «ниже знати, расколовшейся надвое» [2, с. 297]. «Это – народ. Народ, у которого есть будущее и нет настоящего; народ-сирота, бедный, умный и сильный; стоящий очень низко и стремящийся стать очень высоко; носящий на спине клеймо рабства, а в душе лелеющий гениальные замыслы» [2, с. 297–298]. В. Гюго олицетворяет эти социальные субъекты с персонажами: Дон Саллюстий, Дон Цезарь и Рюи Блаз. Дополняет схему фигура королевы: олицетворение женской чистоты, лучезарности, но в то же время слабости, и прежде всего слабости верховной власти. «На взгляд автора, эти четыре соединённые таким образом фигуры, не умаляя значения второстепенных персонажей… резюмируют самые яркие черты» [2, с. 298] испанской монархии конца XVIII века. Таким образом, основанием конфликта человека с обществом является оппозиция свободы-необходимости. Человек идентифицирует себя как личность, стремится актуализировать особенное в себе, а общество требует унификации. Со стороны человека, ощутившего себя личностью, – устремлённость к свободе, со стороны

общества, стремящегося сохранить статус-кво, – требование подчинения порядку вещей.

Однако, на наш взгляд, В. Гюго не ограничился социальным аспектом конфликта. Он увидел в нём категориальное эстетическое основание: Дон Саллюстий – драма, Дон Цезарь – комедия, Рюи Блаз – трагедия. Категориальное этическое основание: Саллюстий – безграничное себялюбие, беспрестанная забота. Цезарь – бескорыстие и беззаботность. Рюи Блаз – гений и страсть. Таким образом, свобода и необходимость как непримиримые основания достаточно отчётливо просматриваются в сложной конфликтной конфигурации в драме.

Герои А. де Мюссе (1810–1857) приверженца теории случайности, от которой, по его мнению, зависит фатальный исход событий, имеют несколько иную моделировку. А. де Мюссе развенчивает образ романтического героя. Его главный персонаж, скорее, пройдоха, кутила, с качествами расчётливого интригана, нежели романтический влюблённый. Соответственно, что и смысл оппозиции свободы-необходимости у А. де Мюссе иной, чем у В. Гюго. Так, в «Венецианской ночи или свадьбе Лауретты» побеждает не пылкий влюблённый, а здравый смысл всех участников драмы. Влюблённый принц оказывается на голову выше по моральным качествам, чем соперник, который ниже его по титулу, и девушка охотно принимает свой жребий, а бывший влюблённый, потеряв возлюбленную, вполне оценил обретение свободы. Утверждается возможность равновесия между свободным выбором и необходимостью подчиняться установленному порядку. При этом конфликтный процесс определяет случайность. А. де Мюссе размышляет о роли случая, рассматривая события июльской революции: «Вот один из поставленных вопросов – что произошло бы 27, 28 и 29 июля, если бы шёл проливной дождь или была бы страшная гололедица? Собрался ли бы народ? Смогли ли бы праздные люди присоединиться к храбрецам, ибо численность народа постоянно содействует успеху какого бы то ни было дела, которым он увлечён? Находясь в одиночестве, разве не почувствовали бы мужественные люди, как тает их любовь к свободе и преданность родине. О Карл! Если бы последнее твоё роковое решение было объявлено во время оттепели! Но сильная жара, разогревшая народную месть, возбудила, без сомнения и королевский гнев. Вот как совершается фатальный исход событий!» [3, с. X].

Герой Г. Ибсена, кто бы он ни был, транслируют одну задачу: быть самим собой и оставаться самим собой в любых обстоятельствах. Быть самим собой стремится Бранд, доктор Стокман, Гедда Габлер, Нора. В драме «Пер Гюнт» (1867) быть самим собой стремится простой сельский юноша, сильный, крепкий, отказавшийся от наследования традиционного сложившегося опыта. Вместо того чтобы заниматься хозяйством, вписываться в необходимый жизненный уклад, Пер исчезает из дома и по нескольку недель пропадает в горах и в лесах, предаваясь фантазиям. Он совершает кражу невесты, изгоняется из селения. Словно фольклорный герой, он стремится к воцарению, раскрывает себя разнообразному опыту: общению со стихийными силами, персонифицированными в норвежской мифологии, странствиям, богатству, безумию. Жизнь Пера – это выплеск потенциала идеи быть самим собой в разнообразный опыт проживания жизни, совмещения возможных альтернативных стратегий проживания жизни, основанных на полной безудержной свободе. Его жизненный путь – это череда преодоления испытаний в борьбе за полную свободу быть самим собой. Он свободно отдаётся порыву и разрушает чужое семейное счастье. Бездумно становится зятем горного короля и производит на свет тролля. Обрекает на горькое одиночество мать и бросает возлюбленную. Свободен от каких-либо нравственных установок и становится королём работорговли, а затем лжепророком у бедуинов. Он примерил роль мудреца в сумасшедшем доме, стал мореплавателем. При этом в любых ситуация Пер стремился максимально сохранить себя, и свобода быть собой всегда оборачивалась необходимостью бездушия и предательства. Так, для него, человека второй половины XIX века, реставрация древнего языческого опыта оборачивается тотальным душевным загрязнением, приятием в качестве образца, идеала самости – тролля, под знаком которого и прошла вся его полная разнообразных приключений жизнь. Свобода в финале его жизни оборачивается жесточайшей необходимостью старости, нищеты, одиночества. Пер, возвращается на родное пепелище, не возделав мир вокруг себя. Жизнь его не удалась, он как пуговица без ушка, оказался не пришитым ни к чему важному, значимому. Свобода Пера тождественна крайнему индивидуализму, делая его в моральном отношении похожим на тролля.

Свобода от моральной нормы ставит Пера в непримиримую оппозицию с обществом, которое изгоняет его, лишая семьи. Пер оказывается закрытым для опыта любви и счастья. Возникает экзистенциальный конфликт сущности человека и его существования. Сущность человека, которую Г. Ибсен видит без прикрас в её двойственной телесно-душевной природе, требует свободы своего проявления вплоть до бездны инфернального. Существование есть необходимость возделывания, сохранения и наследования форм жизни, что требует полной самоотдачи. Сила, влекущая человека к безусловной свободе, может разрушить и его сущность и существование. Однако свобода быть самим собой парадоксально оборачивается необходимостью быть тем, кто детерминирован какими-либо предыдущими обстоятельствами, например наследственностью, пороками, жаждой опыта, что имеет место и в истории Пера Гюнта. Таким образом, смыслом оппозиции свободы и необходимости как основы культурного конфликта является дуальность – дополнение одного начала другим, без какого-либо перевеса того или другого.

В героической комедии неоромантика Э. Ростана (1868–1918) «Сирано де Бержерак» (1897 г.) оппозиция свободы-необходимости представлена как гармонически-равновесная. Ростан даёт сценическое процессуальное воплощение противоречия этих оснований, во многом определяемое типом героя. Сирано – воплощение героического начала. При этом он – талантливый поэт, с чувством красоты и истины. Он благороден, честен, жертвует собой в любви и дружбе. Единственный его недостаток – слишком длинный нос, вызывающий насмешки врагов. Речь в данном конфликте не в противостоянии

личности обществу – в безудержном бунте личности, в её самоутверждении, вопреки путам социальных традиций и норм. Герой Ростана свободен быть собой в поэзии, военной службе, героической защите государства, в любви и дружбе. Необходимость определяется не как внешние путы, но как изначальные данности, с которыми следует считаться, чтобы быть свободным. В таком проявлении свободы и необходимости в искусстве есть «высшее проявление человеческой природы в искусстве», что возможно только там, «где отвага и величие мысли побеждают несчастье и свобода выходит из этой борьбы, грозящей уничтожить субъект, в качестве абсолютной свободы, для которой не существует борьбы» [1, с. 482].

Таким образом, на основании диалектики свободы-необходимости в моделировке драматического героя полагаем возможным сказать о развитии философско-антропологических смыслов культурного конфликта. От осознания себя личностью, имеющей право на свободу, через учёт случайности и безудержное самовыражение романтический и неоромантический герой европейской драмы приходит к равновесию свободы-необходимости.

1. Шеллинг Ф. В. Философия искусства. М.: Мысль, 1999. 608 с.

2. Гюго В. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Правда, 1972. Т. 2. 456 с.

3. Трескунов М. Альфред де Мюссе // Мюссе А. де. Избранные произведения: в 2-х т. М.: Художественная лит., 1957. Т. I. 623 с.

© Нефёдова Л. К., 2014

УДК 167.7

Т. М. Овчинникова
T. M. Ovchinnikova

ДИАЛЕКТИКА ЕДИНИЧНОГО И ОБЩЕГО В ПОЗНАНИИ КОНФЛИКТА

Статья посвящена проблеме становления и развития теории конфликта. Рассматривается взаимосвязь единичного и общего в исследовании конфликта. Анализируется необходимость и возможность создания общей (универсальной) теории, применимой к анализу и управлению любым конфликтом и на любом уровне социального взаимодействия.

Ключевые слова: конфликт, единичное, особенное, общее, моделирование конфликта.

DIALECTIC OF INDIVIDUAL AND TOTAL IN COGNITION OF CONFLICT

The article is devoted to the problem of formation and development of conflict theory. It considers the interaction of individual and total in research on conflict. It is analyzed the necessity and the opportunity of creating common (universal) theory, which can be used in analyzing and managing any conflict on different levels of social interaction.

Key words: conflict, individual, special, total, modeling of conflict.

Человек начинает познание окружающего мира с практического воздействия на него, в ходе которого он прежде всего сталкивается с отдельными вещами и отдельными явлениями, воспринимая их вначале уникальными и единственными в своем роде. На этом этапе познания каждый предмет может быть назван единичным, поскольку он не отделен еще от своего конкретно-единичного признака, взятого во всем богатстве его содержания, признака «абсолютно единичного, единичного “во всех возможных мирах”» [1, с. 46]. Затем, переходя от одного ко многому и анализируя обнаруживающееся при этом повторяющееся (сходное), человек в своем сознании выделяет ту или иную группу предметов (явлений), отличающихся от основного мира, обладающих абстрактными единичными и общими признаками. Эта группа, в свою очередь, подвергается сравнению с другой группой предметов или явлений, установлению между ними сходства (тождества), и по мере обнаружения общих признаков они объединяются в более широкую группу. В результате совершается переход от менее общего к более общему.

Возникает вопрос: когда человек начинает интуитивно понимать, что такое конфликт и каковы признаки этого явления? Так, еще только появившись на свет, новорожденный начинает испытывать чувство дискомфорта, вызванное ощущением голода, жажды, холода, не выделяя при этом себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей и не различая социальных и физических объектов. С развитием узнавания ребенок начинает дифференцировать приятных и неприятных ему людей, что проявляется в его эмоциональной реакции на них, – симпатии или антипатии [2, с. 150]. На этом начальном этапе самосознания ощущения дискомфорта и внутренней дисгармонии отделяются от ощущений удовольствия и эмоционального комфорта. Далее увеличение двигательных возможностей (сначала ползание, затем ходьба) приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Родители вынуждены вводить ограничения и запреты, сталкиваясь с которым в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Потребность в реализации и утверждении собственного «Я» приводит к тому, что возникающее в речи ребенка слово «не хочу» наполняется реальным содержанием, становится осмысленной реакцией на *сходные* чувства рассогласо-

ванности: неудовольствия, связанного с необходимостью прервать интересное занятие, дискомфорта от неудобной одежды, чувства внутренней необходимости противопоставить себя взрослому.

Дальнейшее взросление и развитие приводит к возникновению межличностных отношений, в ходе которых вырабатываются навыки социального взаимодействия. Происходит выделение себя и партнера в качестве самостоятельных объектов общения, что позволяет ребенку дифференцировать свои переживания «как существующие отдельно от окружающего мира» [2, с. 185]. Чем старше человек, тем более он способен познавать конфликтующие элементы, которые объясняют симптомы, противоречия и внешние конфликты и, по мнению Карен Хорни, «тем более запутанной становится картина из-за числа и разнообразия противоречий», что подводит нас к вопросу: «существует ли какой-нибудь базисный конфликт, лежащий в основе всех частных конфликтов и действительно ответственный за них?» [3]. Другими словами, каковы те признаки, которые, с одной стороны, являются общими для таких явлений, как столкновение отдельных личностей или внутренних мотивов, внутрисемейные трения, конкурентная борьба монополий, гражданские войны, военные перевороты и т. д., а с другой – позволяют выделять конфликтные явления из всего многообразия явлений окружающей нас действительности? И может быть, ввиду возможного отсутствия таких общих признаков, отсутствует необходимость создания единой универсальной теории конфликта, применимой к разнородным конфликтным явлениям?

Философия с давних времен искала ответы на вопросы о законах сосуществования людей и народов, о причинах войн, вражды, раздоров, столкновений. И несмотря на то, что идеи, высказанные по поводу конфликта Эпикуром, Платоном, Аристотелем, Макиавелли, Гоббсом и другими мыслителями не были развернуты в целостную теорию, без них невозможным было бы систематизированное оформление представлений о конфликте, начавшееся лишь в XX веке, поскольку теоретическое понимание возможно лишь в том случае, когда многообразие единичностей сводится к общему и постигается как форма проявления этого многообразия.

Для Г. Зиммеля, автора термина «социология конфликта», общество – это бесчисленное множество взаимодействий, из которых наиболее важным является борьба. Само предназначение жизни есть «борьба в абсолютном смысле, охватывающая относительное противопоставление борьбы и мира; абсолютный же мир, который, быть может, точно так же включает в себя это противоречие, остается божественной тайной» [4, с. 514]. Вся история культуры, по мнению Зиммеля, может быть осмыслена как хроника конфликтов и примирений. Каждый отдельный человек отличается от другого, «его бытие и деятельность по форме или содержанию, или тому и другому вместе, присущи лишь ему одному, а бытие-иным имеет позитивный смысл и ценность для его жизни» [5, с. 589]. Вместе с тем нет ни одного внешнего определения отдельности человека, будь то одиночество, ответственность или свобода, которое не зависело бы от взаимодействия двух или немногих человек. Во взаимодействие вступают два или более индивида, но оно есть даже и там, где, на первый взгляд, видно лишь одностороннее воздействие. Важным представляется указание Зиммеля на тот факт, что при всем различии интересов и целей, преследуемых людьми, социальные формы интеракции, в которых эти интересы и цели находят свое воплощение, могут быть идентичными, а совпадающие интересы и цели могут воплощаться в различных формах.

Описывая различные формы обобществления, Зиммель «обнаруживает его даже там, где, как казалось большинству его современников, есть только противоположность социальности, т.е. в споре, вражде, конкуренции» [5, с. 591], поскольку не считает солидарность общим признаком различных форм социального взаимодействия. Ту же мысль мы находим и у Э.В. Ильенкова, когда он говорит о том, что однородные явления не обязательно должны обладать «фамильным сходством», – общее в них может выражаться и в виде различий, даже противоположностей, делающих особенные явления дополняющими друг друга компонентами целого, вполне реального «ансамбля» [6, с. 276]. Отсюда следует вывод о том, что конфликт не может существовать безотносительно к другим формам, как и последние не могут существовать без корреляции друг с другом, следовательно, конфликта «в чистом виде» не существует. Интересно предположение Зиммеля о том, что биполярность не является общим признаком конфликтных отношений, в конфликте может присутствовать третья сторона (приглашенная или неприглашенная).

Исследования Зиммеля по проблемам конфликта, конкуренции и борьбы составили целое научное направление, ориентированное на анализ различного вида противоречий в общественной жизни. Вслед за Зиммелем конфликт как одну из форм социального взаимодействия рассматривает Льюис Козер, различая конфликт и враждебное (антагонистическое) отношение. Последнее, по мнению Козера, представляет собой «только предрасположенность к действию» [7, с. 60], а предрасположенность не всегда выливается в действие, т. е. в конфликт. Если Зиммель настаивает на том, что конфликт является составляющей всех социальных отношений и выполняет позитивные функции, поскольку ведет к восстановлению единства и равновесия группы, то Козер задает, на наш взгляд, вполне резонный вопрос: «если конфликт объединяет, то что разъединяет?», и далее: «можно ли считать, что *конфликты по поводу разных проблем* будут одинаково влиять на данное отношение и что *структуры любого типа* одинаково выиграют от конфликта?» [7, с. 98]. Ставя под сомнение тезис Зиммеля о позитивной функции как общем признаке любого конфликта, Козер, по сути, говорит о недопустимости механического переноса общих закономерностей на отдельные конфликтные ситуации, наделенные единичными признаками.

Роберт Парк называет конфликт не просто формой социального взаимодействия, а его состязательной формой, в которой контакт является обязательным условием [8]. К общим признакам любого социального конфликта Парк относит его осознанность субъектами конфликта, и, как следствие, принятие решения, определяющее рациональность их поведения. Дискуссионный (и на сегодняшний день) вопрос о возможности выделения в качестве осо-

бенного зоологического конфликта может быть рассмотрен в контексте социально-экологической концепции Парка, исходным пунктом которой послужило представление об обществе как о «глубоко биологическом феномене», а процесс социального изменения воспринимался как движение от конфликта к согласию [9]. В основе всего социального развития лежит «биотический» уровень общества, он и определяет социальную организацию. Социальная эволюция представляется Парком как движение от биологического к культурному уровню, которое направляется конкуренцией, принимающей различные формы в ходе эволюции и достигающей на культурном уровне оптимума — «соревновательной кооперации» [9]. Именно конкуренция более всего придает сообществу характер организма, формируя его структуру и регулируя последовательность нарушения и восстановления равновесия в развитии. Каждая фаза социального развития (экологическая, экономическая, политическая и культурная) является результатом предшествующих и воплощением определенной и особенной формы конкуренции: борьбы за выживание на биотическом уровне, конфликта, адаптации и ассимиляции. На политическом уровне конкуренция представляется как конфликт, контроль и регуляция которого осуществляются средствами политики с целью установления социальной солидарности. Таким образом, в соответствии с концепцией Парка особые формы конкуренции обособляются, выступая собственным самоотрицанием, вследствие чего преодолеваются в дальнейшем развитии общества, в то же время экономический, политический и моральный порядок являются фактически сублимированными формами биотической конкуренции.

Итак, можно выделить следующие исходные положения конфликтологической парадигмы, основанной на понимании конфликта как формы социального взаимодействия:

а) конфликтность – это естественное состояние любой социальной системы;

б) любой социальный конфликт представляет собой не просто противоречие, возникшее между определенными социальными субъектами, а такое противоречие, которое так или иначе ими осознано и оценено.

Исходя из данных постулатов, представители субъектно-деятельностного подхода рассматривают социальный конфликт как «социальное противоречие на стадии его реального разрешения вовлеченными в него субъектами» [10]. В этом аспекте субъекты конфликта с помощью собственных устремлений и усилий используют механизмы и средства снятия существующих между ними противоречий. Однако возникает вопрос: если мы сталкиваемся с неразрешимым противоречием или субъекты не могут (или не хотят) его разрешать, будет ли такое противоречие конфликтом? И если, по мнению А. В. Дмитриева, любой конфликт «предполагает определенное соприкосновение и коммуникацию сторон», поведение которых «предусматривает конкретные выгоды за счет друг друга» [11, с. 13], то на основании какого признака внутриличностный конфликт может быть отнесен к классу конфликтных явлений? Только на основании того, что участники конфликта «определяют его как таковой» [11, с. 13]?

Второй путь, по которому можно пойти в решении проблемы поиска оснований для отыскания общего в отдельных состояниях, явлениях или процессах, связан с возможностями системного подхода, постулирующим рассмотрение явления как системы – множества взаимодействующих друг с другом элементов. Проблема конфликта в рамках системного подхода рассматривалась в социологии в первой половине XX века, и одним из первых представителей данного направления был Толкотт Парсонс. Система для Парсонса есть любой устойчивый комплекс повторяющихся и взаимосвязанных социальных действий. Общество – это система функционально взаимосвязанных переменных, а потребности личности выступают как переменные в данной системе. Описывая конфликт, Парсонс исходит из той посылки, что реальность организована логически и рационально. Вводя понятие «система действия», он рассматривает ее социальные, культурные, личностные подсистемы и поведенческие организмы, последние три трактуются им по отношению к социальной подсистеме как компоненты ее окружающей среды, при этом ни социальная, ни личностная подсистемы «не являют собой нечто реально существующее» [12, с. 17]. Центральной проблемой в теоретической схеме Парсонса является проблема социального порядка. Общее для любой социальной системы – взаимозависимость ее частей или переменных, стремление к сохранению их сбалансированности и тенденция к поддержанию границ, что и определяет порядок во взаимоотношениях между компонентами, которые входят в систему. Конфликт, по Парсонсу, есть причина дестабилизации социальной системы и дезорганизации общественной жизни. Основной задачей любой социальной системы он называет поддержание бесконфликтных отношений между различными ее элементами, для чего система должна справиться со следующими проблемами: проблемой рациональной организации и распределения своих материальных, человеческих и культурных ресурсов; проблемой определения основных целей и поддержания процесса их достижения; проблемой сохранения солидарности и устранения скрытых напряжений в системе личностной мотивации членов общества.

Если стратегия Парсонса заключалась в построении общей теории бесконфликтной системы, основывающейся на универсальном организационном принципе, то стратегию функционального анализа Роберта Мертона можно определить как движение от единичного к общему, поскольку его в большей степени интересовал вопрос, как будут люди реагировать на противоречия, присущие социальным структурам, в зависимости от занимаемых ими социальных позиций. По мнению Р. Мертона вопрос о единстве в обществе «не может решаться априорно, – это в первую очередь вопрос фактов» [13, с. 54]. Социальные структуры, по Мертону, играют активную роль в формировании мотивов и целей поведения людей и вместе с этим возможностей их достижения и порождают обстоятельства, «при которых нарушение социального кодекса представляют собой «нормальный» (так сказать, ожидаемый) ответ на возникшую ситуацию» [13, с. 55]. Мертон рассматривает два противоположных состояния социальной системы – сбалансированное и несбалансированное (конфликтное). В первом случае между целями и средствами их достижения есть соответствие, выражающееся в поддержке большинством

членов социальной системы целей своей культуры и подчинении ее законам и нормам. Второе состояние (конфликтное) характеризуется несовместимостью провозглашенных системой целей и санкционированных ею же средств их достижения. Таким образом, конфликт в теории Мертона – это особое состояние социальной системы, определенность, в которой присутствуют моменты самоотрицания, поскольку социальные структуры вызывают конфликты, которые, в свою очередь, способствуют изменениям самой социальной системы.

Современная конфликтология также предлагает рассмотрение конфликта с точки зрения системного подхода. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов перечисляют различные методы системного анализа конфликтов: системно-структурный, системно-функциональный, системно-информационный, системно-генетический, системно-ситуационный [14, с. 130–131, 260–268]. Называя системный подход новой парадигмой в конфликтологическом дискурсе, В. А. Светлов и В. А. Семенов на основе данного подхода строят свою теорию с целью создания общей методологии анализа и разрешения любого конфликта, которая, по мнению авторов, должна быть пригодной для практических действий в условиях конкретной, индивидуальной и неповторимой конфликтной ситуации.

Итак, одним из явлений, играющих ключевую роль в жизни человека с момента его появления на свет, является конфликт. Материя «является» нам в самых разнообразных формах, которые играют роль объективных явлений лишь в том случае, когда они выступают как нечто отдельное (индивидуальное) [15, с. 113]. Описывая, анализируя или даже прогнозируя возможные конфликты, мы каждый раз говорим не о конфликте *вообще*, а об отдельном конфликте, реальном или предполагаемом. Всякое отдельное так или иначе связано с другим отдельным. Так, любой конфликт происходит в определенном месте и в определенный промежуток времени, имеет свойственный только ему состав участников (субъектов конфликта). Субъекты, будучи отдельными, взаимодействуют друг с другом, при этом характер такого взаимодействия опосредован их целями и мотивами, которые, в свою очередь, зависят от того, в какой среде развивается данный конфликт и в какой исторический период он происходит. Изменения как результат воздействия одного отдельного на другое носят особый, неповторимый характер и становятся индивидуальными, единичными свойствами отдельных образований. В результате каждый конфликт может быть охарактеризован рядом неповторимых (единичных) признаков, относящихся к субъектам конфликтного взаимодействия, мотивам, которыми они руководствуются, а также к причинам его возникновения и этапам развития. Если в конфликте один из участников заменяется новым, то и конфликт изменяется, начинается новый конфликт, поскольку интересы и цели сторон в отдельном межличностном конфликте индивидуализированы.

Всякое единичное в конфликте является в некоторой степени сходным. Человек А уникален и неповторим, но он носитель стратегий и тактик конфликтного поведения, которые могут быть присущи другим людям, в частности конкретному человеку В. Например, выявлено влияние некоторых акцентуаций характера личности на выбор стратегии поведения в конфликте. Так, преобладание психастенической формы акцентуации характера способствует выбору приспособления и сотрудничества [14, с. 212]. С другой стороны, всякое сходное есть сторона единичного. Стратегия поведения в конфликте как сходное для личностей одного и того же типа может изменяться в зависимости от ситуации, становясь единичным для каждого из них. Итак, всякий конфликт связан с теми или иными обстоятельствами, внешними и внутренними, «круг которых всегда широк, переменчив и не может быть перечислен с исчерпывающей полнотой» [11, с. 58], однако есть нечто, позволяющее каждый конфликт считать именно конфликтом.

Отдельный конфликт, как правило, имеет место в том случае, если есть действие одной стороны и противодействие другой. Когда одна из сторон выходит из конфликта, то он прекращается. Можно предположить, что наличие противоборствующих сторон – это признак, свойственный любому конфликту (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, А. В. Дмитриев, А. Н. Громова, А. Г. Здравомыслов, Ю. Г. Запрудский, Е. И. Степанов, Г. И. Козырев и др.). Однако может существовать борьба и на уровне отдельного индивида, а именно, противоборство между элементами внутренней структуры его личности. Таким образом, наличие участников (субъектов) и череды событий, связанных с их конфликтными действиями – это общий признак конфликта, но он не присущ *всем* конфликтам, т. е. не является всеобщим для бесконечного множества, элементами которого являются различные конфликты. Общее обнаруживается в многообразных формах проявления конфликта, в его особенных признаках. Любая современная теория конфликта описывает особенности протекания экономических, политических, этнических, педагогических и других конфликтов и технологий их регулирования. Но в результате такого рассмотрения при отсутствии теоретического определения конфликта, применимого без ограничения ко всем его видам, отдельные конфликты становятся настолько специфичными, что, по замечанию С. Г. Землянухиной, высказанному ею в отношении развития системы производственных отношений, «за их спецификой оказывается невозможным уловить ничего хотя бы отдаленно говорящего о возможности существования общих закономерностей» [16, с. 31].

Подводя некоторый итог рассуждениям о взаимосвязи общего и единичного в познании конфликта, отметим, что в любых теоретических построениях, касающихся природы такого сложного явления, как конфликт, общее не должно рассматриваться совершенно изолированно от отдельного и единичного, поскольку оно и проявляет себя в единичном. Не может существовать «блокировка позиции субъекта» *вообще* и противодействие субъектов в каждом отдельном конфликте. В противном случае мы получим формальную теорию, совершенно неприменимую к анализу реальных конфликтов. Пренебрегая единичными признаками конфликта, мы не сможем управлять им, поскольку не бывает управления *вообще*, – управляя конфликтом, мы воздействуем на его субъектов, каждый из которых обладает набором неповторимых качеств; мы влияем на его динамику, которая также зависит от множества единичных

факторов. Нельзя недооценивать и значение общего, иначе мы можем получить в качестве неструктурированного «информационного мусора» массу всевозможных описаний конфликтов и ни одной рекомендации к действию. Анализ же отдельного конфликта будет сведен к описанию его внешней стороны (временные рамки, кто конфликтует, как развивается взаимодействие). Не менее важным является выявление особенного в отдельных конфликтах, поскольку именно особенное определяет специфику управления конфликтами определенного класса.

1. Левин Г. Д. Диалектико-материалистическая теория всеобщего / отв. ред. А. П. Шептулин. М.: Наука, 1987. 176 с.

2. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Издат. центр «Академия», 2011. 336 с.

3. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / пер. с англ. В. Светлова. М.: Академический проект, 2007. URL: http://www.psychol-ok.ru/lib/horney/nvk/nvk_04.html (дата обращения 20.11.2013).

4. Зиммель Г. Конфликт современной культуры // Зиммель Г. Избранное. М.: Юрист, 1996. Т. 1. Философия культуры. 671 с.

5. Филиппов А. Ф. Обоснование теоретической социологии: Введение в концепцию Георга Зиммеля // Зиммель Г. Избранное. М.: Юрист, 1996. Т. 2. Созерцание жизни. С. 569–600.

6. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984. 320 с.

7. Козер Л. Функции социального конфликта / пер. с англ. О. Назаровой; под общей ред. Л. Г. Ионина. М.: Идея-Пресс, 2000. 205 с.

8. Парк Р. Конкуренция // Теоретическая социология: антология: в 2 ч. / под ред. С. П. Баньковской. М.: Книжный дом «Университет», 2002. Ч. 1. С. 393–399.

9. Баньковская С. П. Роберт Парк // Современная американская социология. URL: http://www.socioline.ru/pages/sovremennaya-amerikanskaya-sotsiologiya (дата обращения 15.11.2013).

10. Степанов Е. И., Куконков П. И. Конфликтологический мониторинг и менеджмент как необходимые компоненты современных социологических исследований // Научно-практический журнал «Конфликтология и жизнь». Сайт международной ассоциации конфликтологов. URL: http://www.confstud.ru/content/view/50/2/ (дата обращения 20.11.2013).

11. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное. М.: Гардарики, 2002. 526 с.

12. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева; науч. ред. пер. М. С. Ковалева. М.: Аспект-пресс, 1998. 270 с.

13. Светлов В. А., Семенов В. А. Конфликтология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2011. 352 с.

14. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учеб. для вузов. 4-е изд. испр. и доп. М.: Эксмо, 2009. 512 с.

15. Материалистическая диалектика: в 5 т. / под общ. ред. Ф. В. Константинова и В. Г. Марахова; отв. ред. Ф. Ф. Вяккерев. М.: Мысль, 1981. Т. 1. Объективная диалектика. 374 с.

16. Землянухина С. Г. Диалектика общего и специфического в процессе развития производственных отношений (структурный аспект). Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1990. 160 с.

© Овчинникова Т. М., 2014

УДК 371.485

Д. Н. Соловьев
D. N. Solovyev

СПОСОБЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье обосновывается целесообразность включения способов командообразования в деятельность по предупреждению буллинга в подростковом возрасте. Автор приводит подходы, упражнения и тренинги командообразования, которые возможно включить в профилактику буллинга.

Ключевые слова: подросток, буллинг, коллектив, команда, командообразование.

MEANS OF TEAM-BUILDING IN THE PREVENTION OF BULLYING AMONG ADOLESCENTS

The article is dedicated to the reasoning of suitability of including means of team-building into the prevention policy of bullying among adolescents. The author presents approaches, exercises and trainings of team-building, which can be included in the bullying prevention policy.

Key words: adolescent, bullying, collective, team, team-building.

В современном обществе существует множество конфликтов, особенно остро проявляющихся в подростковой среде. К одному из распространенных видов конфликтного взаимодействия относится буллинг. В связи с этим возникает объективная необходимость в выявлении современных и эффективных путей предупреждения данного явления. В статье предпринята попытка обоснования целесообразности включения в педагогическую деятель-

ность по предупреждению буллинга такого способа как командообразование.

Под буллингом мы понимаем тип деструктивного конфликтного взаимодействия в группе, при котором обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насильственные действия.

Современные исследователи буллинга (Bukowski, Sippola, Hawker и Boulton и др.) полагают, что буллинг связан с групповыми процессами и имеет следующие функции:

– формирование иерархии и поддержание социального порядка;

– развитие партнерства у членов группы, повышение уровня сплоченности.

Статистические данные указывают, что в буллинге принимают участие 85–88 % членов ученической группы, каждый из них играет определенную социальную роль – булли, жертва, помощник булли, свидетель, защитник жертвы. Автор полагает, что профилактика должна быть направлена не только на непосредственных участников буллинга, но и на свидетелей. Развитие школьного класса как коллектива позволит сплотить обучающихся и выстроить отношения в группе на основе взаимопомощи, объединит членов коллектива в ходе совместной личностно- и коллективно-значимой деятельности, снимет противоречия между индивидуальным и групповым [1].

Отечественные исследователи отмечают соотнесенность понятий «команда» и «коллектив» [2]. Команда как малая группа состоит из 5–7, иногда из 15–20 лиц, которые поддерживают цели друг друга, разделяют ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности, имеют взаимодополняющие умения, принимают на себя ответственность за конечный результат деятельности, способны выполнять любые внутрикомандные задания и определять себя и своих партнеров, как принадлежащих к одной команде [3, с. 75]. И команда, и коллектив описывают группу, отношения в которой опосредуются личностно- и коллективно-значимой деятельностью. Мы полагаем, что изучение опыта зарубежных исследователей по формированию команд позволит разнообразить и сделать более эффективной деятельность по развитию коллектива как средства предупреждения буллинга.

Таким образом, остановимся на командообразовании. Данное явление включает в себя комплекс мероприятий, направленных на укрепление команды, улучшение взаимодействия в коллективе, выявление коммуникационных проблем с последующим их устранением [4, с. 124].

Е. Ю. Безрукова с соавторами предлагают выделить три основных подхода к командообразованию [5, с. 28–33].

В подходе, основанном на развитии и согласовании целей команды (E. A. Locke, G. P. Latham, E. Weldon, L. R. Weingart и др.), процесс командообразования определяется как развитие способности группы людей достигать своих целей. Сторонники этого подхода утверждают, что для развития команды необходимо четкое формулирование ее целей и задач. В деятельности по предупреждению буллинга необходимо, чтобы ее цель была личностно и коллективно-значимой, иначе у подростков будет отсутствовать мотивация осуществления деятельности. Принципиально важно, чтобы цели деятельности были просоциальными, так как ее характер определяет ценности группы. Вместе с тем антисоциальные цели деятельности создают предпосылки для развития буллинга в классе. После формулируются задачи. Далее осуществляется распределение задач между группами или отдельными индивидами внутри команды. Необходимо распределять задачи в соответствии с реальными потребностями и компетенциями подростков. В этом случае они будут ценностно относиться к целям деятельности и видеть в них конкретную пользу. В случае если цель была выбрана корректно, отношения в группе будут характеризоваться следующим образом:

– цели и представления подростков совпадают, взаимодействие является целесообразным;

– совместная деятельность позволяет реализовать общие цели;

– каждый удовлетворяет свои потребности во время совместной деятельности;

– все подростки в равной степени уделяют внимание коллективной деятельности.

Представители ролевого подхода к командообразованию (M. Belbin и др.) заявляют, что командообразование – это улучшение работы команды за счет увеличения ясности ролей, и в итоге – увеличения организационной эффективности. В результате командообразования каждый член команды знает, какова его роль и каковы роли других, какие ожидания есть у него относительно других и у других в отношении него. Как следствие, улучшается работа команды, повышается ее продуктивность.

Сторонниками этого подхода отмечается необходимость распределения ролей в команде. Четкое распределение ролей позволит подросткам не вступать в конфликты, а совместно осуществлять деятельность. После распределения ролей необходимо добиться такого состояния, когда подростки понимают как свои роли и задачи, так и роли и задачи одноклассников, с которыми они взаимодействуют. Подчеркнем, что четкое распределение ролей, отсутствие их дублирования позволит участникам вступать в отношения кооперации, а не конкуренции, таким образом, в ходе деятельности подростки будут проявлять взаимопомощь и взаимоподдержку, а не образовывать буллинг-структуры.

В случае, если роли в команде распределены в соответствии с потребностями подростков, в команде будет наблюдаться:

– заинтересованность во взаимодействии;

– согласованность действий;

– открытость ролевых ожиданий;

– члены команды считают друг друга достаточно компетентными;

– в группе действует принцип взаимной ответственности и ответственной зависимости;

– стремление прилежно выполнить задание признается и оценивается по достоинству всеми.

Интерперсональный подход или подход, ориентированный на анализ процессов и улучшение межличностных отношений (C. Argyris, W. Schutz и др.) рассматривает

командообразование как процесс, направленный на увеличение интерперсональных связей в группе. Данный подход помогает развить групповое доверие, обеспечить поддержку и коммуникацию внутри группы. Для осуществления гармоничного взаимодействия внутри команды, в соответствии с целями деятельности и ролью школьника, необходимо обладать развитой социальной, эмоциональной и коммуникативной компетенциями. Ниже рассмотрим их компоненты более подробно.

Социальная компетенция отражает способности человека эффективно взаимодействовать со своим окружением, организовывать свои контакты с другими людьми. К ее качествам относятся: проявление терпимости к другим мнениям и позициям, оказание помощи другим учащимся, умение сотрудничать с другими учащимися, умение работать в группе.

В эмоциональную компетенцию входит интерес к деятельности, доверие к другим индивидам, эмоциональная устойчивость в сложных ситуациях, способность распознавать собственные эмоциональные состояния и состояния других.

К составу коммуникативной компетенции относят умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии.

Развитие вышеуказанных компетенций у свидетелей буллинга позволит предупредить их конформное поведение и сформировать активную просоциальную позицию, а также позволит сформировать реальные навыки поведения. Работа с потенциальными жертвами буллинга, позволит преодолеть виктимное поведение, научит их распознавать сложные ситуации, контролировать свое эмоциональное состояние и проявлять уверенное в себе поведение.

В рамках данного подхода предлагается проведение тренингов или отдельных упражнений, направленных на развитие эмоциональной, коммуникативной и социальной компетенций. Анализ современных зарубежных источников по тимбилдингу (B. C. Miller, J. Wiley, G. S. Topchik и др.) позволил выделить следующие упражнения [6, с. 29–69].

Послушайте! (Listen up!).

В ходе данной работы участники слушают, как другие делятся точками зрения по поводу дискуссионного вопроса. Данный прием используется, если дети не умеют вслушиваться в то, что говорят другие, перебивают, навязывают собственное мнение.

Цель: формирование и автоматизация навыков слушания.

Ход упражнения.

Участники объединяются в пары. Каждой паре выдается комплект карт, на которых представлены дискуссионные темы. Один из участников берет карту и высказывает собственные соображения по теме в течение 3-х минут. Второй участник не должен ничего говорить, только слушать. Второму участнику необходимо через три минуты после монолога резюмировать то, что он услышал. Впоследствии участники меняются ролями.

На заключительном этапе проводится рефлексия, в ходе которой педагог спрашивает участников о том, как они себя чувствовали в ситуации, в которой они могли только слушать и не могли ничего говорить. Что они чувствовали, когда слушающий не мешал им, а позволял высказывать соображения по выбранной теме, насколько точными были резюме слушающих участников, каким образом навыки такого слушания можно применить во взаимодействиях с одноклассниками.

Я, снова Я и вновь Я (Me, Myself and I).

Упражнение связано с рассказом историй участниками о чем бы то ни было, но только не о себе. Данный прием используется для увеличения средств коммуникации и развития коммуникативного репертуара личности.

Цель: создание условий для концентрации участника не только на себе, но и на других участниках общения, на том, что они говорят.

Ход упражнения.

Объедините участников в пары. Первый участник начинает говорить в течение 3-х минут. Он может говорить на одну тему или на несколько тем. В своем повествовании участнику запрещается говорить о себе. Второй участник слушает первого в полном молчании. Через три минуты, участники меняются ролями.

Оригами (Origami).

В данном приеме участникам необходимо следуя инструкциям сложить лист бумаги с закрытыми глазами.

Цель: развитие коммуникативной компетентности и создание условий для привлечения внимания подростков к важности четкого формулирования инструкций деятельности.

Ход упражнения.

Участникам выдают листы бумаги, завязывают глаза так, чтобы им ничего не было видно. Дают инструкции о том, как нужно сложить листы бумаги. После некоторого количества действий по сворачиванию листов бумаги участникам развязывают глаза. Далее получившиеся фигуры из бумаги сравнивают. Важно, чтобы инструкции были сформулированы таким образом, что бы интерпретировать их можно было двояко.

Общие ценности (Common values).

В ходе общения участники обсуждают наиболее важные общие ценности в группе.

Цель: создание условий для сплочения команды.

Ход упражнения.

В течение 2-х минут участникам предлагается описать наиболее значимые ценности класса. Класс делится на группы из 4–6 человек. Каждый из участников обсуждает с другими участниками группы 3 наиболее важные из перечисленных им ценностей. Далее группам выдают листы бумаги большого формата, цветные ручки, фломастеры и карандаши, участникам предлагается выбрать и перечислить 3 наиболее важные ценности, выбрав их из тех ценностей, которые уже были предложены участниками группы. Через 10 минут участникам предлагается представить выбранные ими ценности.

На последнем этапе проходит обсуждение всех ценностей и выбираются наиболее важные для всей группы.

Человеческие биллборды (Human Billboards).

В ходе данной деятельности участники готовят плакаты о самих себе. Они узнают больше друг о друге и становятся ближе на личностном уровне.

Цель: создание условий развития социальной компетенции.

Ход упражнения.

Участникам выдают бумагу большого формата и в течение 3–6 минут предлагают изложить на ней информацию о себе текстом или рисунками. После чего учащиеся подходят друг к другу в случайном порядке, задают и отвечают на вопросы о том, что изображено у них на плакатах.

Мое И.М.Я. (My N.A.M.E.).

В ходе данного упражнения участники пишут свое имя как акроним.

Цель: создание условий для развития эмоциональной компетенции.

Ход упражнения.

Участникам дается 5 минут, чтобы вспомнить интересную информацию о себе и изложить эту информацию в нескольких словах так, чтобы эти слова начинались на буквы имени участника (О Л Ь Г А – оригинальная, ловкая, грозная, автономная). Впоследствии, в непроизвольном порядке участники общаются друг с другом, задают и отвечают на вопросы о собственной личности и личности собеседника.

Сходства и отличия (Similarities and differences).

В ходе деятельности участники должны выяснить, чем они похожи и в чем состоят их различия.

Цель: создание условий для развития способности распознавать эмоциональные состояния.

Ход упражнения.

Участникам выдают листы бумаги и ручки. Далее им предлагают начертить таблицу, включающую в себя следующие столбцы: имя, различия, сходства. Участники подходят друг к другу и в ходе общения пытаются определить сходные и отличные черты, после чего заносят информацию в таблицу.

Истории в одно слово (One-worded stories).

Цель: создание условий для развития социальной компетентности, умения прислушиваться к другим.

Ход упражнения.

Участники вместе составляют одну историю, добавляя только по одному слову за высказывание.

Естественно, что приведенные упражнения являются лишь примерами заданий, направленных на развитие указанных выше компетенций. Следует указать на наличие тренингов командообразования, которые также могут стать частью деятельности по предупреждению буллинга. К таким тренингам можно отнести: «Веревочный тренинг», тренинг «sned», «тренинг командной сыгровки», тренинг капитанов и т. д.

В заключение отметим, что, несмотря на то, что термины команда/коллектив синонимичны и соотносительны, в отечественной и зарубежной науке и практике сложились отличные друг от друга способы их формирования и развития. Важно подчеркнуть, что способы командообразования адекватны современным социокультурным условиям, а также перспективным научным подходам. Данные, накопленные о команде и способах ее развития, могут быть использованы в современных школах в деятельности по предупреждению буллинга. Реализация принципов командообразования позволит осуществлять деятельность, направленную на создание условий, способствующих формированию человека нового поколения. Отсутствие идеологической основы в подходах к командообразованию делает их пригодными для использования в школе. Такие характеристики команды, как сплоченность, опосредствование отношений просоциальной деятельностью, общность интересов и ценностей делает такую группу устойчивой к появлению в ней буллинга.

1. Salmivalli Ch. KiVA: the national anti-bullying program in Finland. URL: http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Salmivalli,C.%20Kiva %20Koula %20- %20The %20National %20Antibullying %20Program %20in %20Finland.pdf. (дата обращения: 05.02.2014).

2. Моргаевская А. Н. Истоки проблемы коллектива в отечественной педагогике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2007. № 11 (Ноябрь). ART 1214. URL: http://www.emissia.org/offline/2007/1214.htm. (дата обращения 02.02.2014).

3. Паскевская Ю. А. Командообразование (TEAM BUILDING) как иновационная технология усовершенствования системы менеджмента // DAS Management. Донецк: 2009. № 1. С. 74–77.

4. Маковоз Е. В., Сторожилова У. Н. Необходимость тимбилдинга на всех стадиях коллективного развития // Вістник економіки транспорту і промисловості (Харьков). 2009. № 25. С. 124–125.

5. Безрукова Е. Ю., Бухтиярова И. В., Синягин Ю. В. Психологические технологии в формировании управленческой команды: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2003. 131 с.

6. Miller B. C. Quick team-building activities for busy managers. New York: AMACOM, 2004. 171 p.

© Соловьев Д. Н., 2014

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Буренкова С. В.
О значимости норм и незначительности нарушений (на примере немецкой лингвокультуры)

Кассал Б. Ю.
Произведения искусства палеолита – свидетельство полового диморфизма представителей рода Bison

УДК 811.112.2

С. В. Буренкова
S. V. Burenkova

О ЗНАЧИМОСТИ НОРМ И НЕЗНАЧИТЕЛЬНОСТИ НАРУШЕНИЙ (на примере немецкой лингвокультуры)

В статье рассматривается роль порядка и его слагаемых в немецкой лингвокультуре. Особое внимание уделяется отношению граждан к необходимости соблюдения норм. Среди нарушений норм выделяются проступки, которые расцениваются немецким обществом как незначительные. В статье анализируется этимология понятия «незначительный проступок», особенности его семантики и кооккурренции. Лингвокультурологическое описание способствует пониманию значимости отдельных норм в немецкой лингвокультуре.

Ключевые слова: нормы, немецкий порядок, нарушения норм, незначительный проступок.

ABOUT IMPORTANCE OF NORMS AND UNIMPORTANCE OF BREACHES (On example of the German linguoculture)

The article examines the role of the order and its components in German linguoculture. Particular attention is paid to public attitude towards the need for abidance to norms. Among the breaches the delinquencies, which are considered by the German society as unimportant, are underlined. The author analyzes the etymology of the notion “insignificant violation”, its semantic and co-occurring features. Linguocultural approach to the description allows understanding of the importance of some norms in the German culture.

Key words: norms, German order, breaches of norms, insignificant violation.

Нормы и правила играют в жизни немецкого гражданина и общества значительную роль. Известно, что немцы не одобряют неряшливого внешнего вида, небрежной, некачественной работы, так как подобного рода факты являются нарушением привычных правил, норм, мнений. Для немца же необходимо, чтобы безукоризненно и чётко работали все поддерживающие социальный уклад нормы, правила, институты и установления. Неотъемлемый элемент немецкой культуры – *порядок (Ordnung*) – приобретает при сравнении с другими культурными сообществами особую яркость.

Немецкий порядок имеет давнюю историю. На протяжении долгих лет немцам последовательно прививалась любовь к порядку, слагаемые которого *опрятность, пунктуальность, дисциплина*. Исторические документы содержат многочисленные указы и описывают штрафные санкции, направленные на укрепление дисциплины, поддержание моральных устоев, предписывающие, к примеру, как правильно вести домашнее хозяйство. Сравните следующий фрагмент, повествующий о наказании нерадивых хозяев (треть имущества последних могла быть передана доносчикам): *Nach dem Generalrescript gegen die “Übelhäuser” von 1781 konnte jedermann, der seine Landwirtschaft schlecht betrieb, enteignet und zum Militär eingezogen werden. Wer solche ‚Übelhäuser’ der Obrigkeit anzeigte, erhielt zur Belohnung ein Drittel des eingezogenen Gutes* [1, s. 76].

Способы наказания претерпели, конечно, изменения с течением времени. Сегодня за лень и безделье не предусмотрены юридические санкции, но данные пороки осуждаются общественным мнением: *Bis auf den heutigen Tag gilt so das Faulsein, das ‘Nichtschaffen’, als schlimmtes Vergehen, und nach wie vor beäugt man sich gegenseitig misstrauisch* [1, s. 77].

Анализируя причины такого пристрастия немцев к порядку, исследователи подчеркивают роль церкви и государственной власти в укреплении послушания и дисциплины, а также влияние чувства страха, испытываемого перед гневом Бога и правителя. «Многочисленные предписания и запрещения, характерные для немецкой жизни, могут рассматриваться как надежная основа, уменьшающая жизненную неопределённость и... сопутствующий ей страх... Для того чтобы голова могла нормально функционировать, а на душе могло быть спокойно, необходимо жить в упорядоченных рамках» (B. Nuss. Цит. по: [2, с. 605–606]).

Многие ученые (например А. Вежбицкая, Э. Фромм и др.) указывали на преобладание в Германии так называемого авторитарного типа личности как на возможное объяснение приверженности порядку, несопротивления власти. Личность подобного типа обязательна и услужлива по отношению к вышестоящим (*Wer befehlen will, muss gehorchen können; «Покорность есть первейший долг»* Ф. Шиллер), но ведет себя в повелительной манере по отношению к подчиненным.

Именно власть в лице государства (*Vater Staat*) регламентирует общественную и частную жизнь немцев, что подчеркивают как сами немцы, так и иностранцы, сравните: *Bei jedem ihrer Schritte, selbst bei einer einfachen Ortsveränderung, tritt die allmächtige Bürokratie in Aktion, diese zweite Vorsehung echt preußischer Herkunft. Man kann weder leben noch sterben, weder heiraten, Briefe schreiben, denken, drucken, sich Geschäften widmen, lehren oder lernen, eine Versammlung einberufen, eine Fabrik bauen, auswandern, noch überhaupt irgendwas tun ohne eine „obrigkeitliche Erlaubnis*“ (Karl Marx).

Der Staat greift immer mehr in die Privatsphäre der Menschen ein. … Ich finde es gar nicht gut, aber der Mensch ist von Haus aus unvernünftig. Deshalb ist es eine Aufgabe des Staates, den Menschen zu leiten. Aber es gibt Freiräume, die zu stark eingeengt werden (Jörg Eisele, Auszubildender).

Und die Deutschen lassen sich viele Sachen vom Staat oder von den Behörden verordnen. Hier ist, finde ich, alles durch irgendwelche Institutionen geregelt. Staat als etwas Übergeordnetes sorgt vor und für seine Bürger. Und die Leute verlassen sich auch darauf (eine ausländische Studentin) [1, s. 83].

Во время путешествия по Германии невольно обращаешь внимание на многочисленные таблички, вывески с предписаниями и запретами: *Anlegen von Fahrrädern nicht gestattet. Grillen verboten. Bitte die Wanderwege nicht verlassen. Betreten der Rasenflächen verboten! Parken verboten. Plakatieren verboten. Rauchverbot. Bitte, die Linie nicht überschreiten. Anhalten* и т. д.

Возникает вопрос: как реагируют сами немцы на довольно жесткую, с точки зрения иностранца, регламентацию их жизни?

Одни считают это нормой жизни и основой существования и функционирования общества и государства: *Ohne Gesetze und Bestimmungen kann eine hoch industrialisierte Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Interessen, wie wir sie in der Bundesrepublik haben, nicht funktionieren* [1, s. 78].

Nach Sokrates: Ungehorsam gegenüber einzelnen Gesetzen führt dazu, dass irgendwann alle Gesetze missachtet werden, die ganze Rechtsordnung und damit der Staat zerstört wird. Die Folge wäre ein totales Chaos, das keiner will, weil der Staat uns ja auch alle beschützt [3, s. 119].

Другие опасаются штрафных санкций: *Wer etwas tut, das verboten ist, wird bestraft. Und weil niemand gern bestraft wird, hält sich an die Gesetze. Und das ist auch gut so.* Или: *Dumme Frage, an Regeln musst du dich halten, weil du sonst bestraft wirst!* [3, s. 137].

Третьи полагают, что многие правила и нормы надуманны, а потому лишены здравого смысла. Следовательно, разумнее не считаться с ними, а значит, нарушать: *Den Reiz des Verbotenen kann man nur kosten, wenn man es sofort tut. Morgen ist es vielleicht schon erlaubt* (Jean Genet). *Die Regeln werden falsch erlassen und falsch angewandt* [1, s. 78].

Отдельные правила и предписания, действительно, производят такое впечатление, особенно на иностранца. Последний не знает, к примеру, что информация на табличке возле детской площадки (*Kinderspielplatz (ab 9 bis 20 Uhr)*) адресована не детям и их родителям, а людям, которые задумают провести там свое время за беседой или бутылкой пива.

Тем не менее меры по наведению порядка, действительно, доходят порой до абсурда. Вероятно, по причине несовпадения личного мнения и государственных предписаний некоторые поступки, подлежащие, согласно существующим законам, наказанию, не считаются немецким обществом предосудительными. В немецкой лингвокультуре существует отдельная номинация для обозначения *незначительного проступка* или нарушения – *das Kavaliersdelikt*. Слово возникло еще в средние века: обладатель лошади мог называть себя *Kavalier*, а его действия, связанные с продажей, покупкой, меной лошадей, именовали *Kavaliersdelikt* [4].

Дальнейшее развитие семантики слова носило если не мелиоративный, то, по крайней мере, «аристократический» характер: дворянин сохранял свой благородный титул, даже если он имел внебрачную связь с женщиной низшего сословия.

Современное значение слова: неразрешенный [наказуемый] поступок, который в обществе не считается предосудительным (оскорбительным, бесчестным) [5]. Окружающие люди расценивают подобный незначительный проступок, скорее, как безобидный (*harmlos*), не такой плохой (*weniger schlimm*), не столь тяжкий, допустимый, хотя и аморальный (*nicht schwer, gering, geringfügig, legitim, aber unmoralisch*), запрещенный законом, но терпимый в обществе (*eine Handlung, die das Gesetz verbietet, die aber von der Gesellschaft toleriert wird*), к тому же сам нарушитель не считает своё прегрешение наказуемым (*nicht strafbar*) [6; 7].

Анализ иллюстративной части немецкоязычных толковых словарей [8], электронных словарей [9; 10], включающих сотни примеров словоупотребления в публицистике и художественной литературе, анализ публикаций в Интернете показал, что в качестве *Kavaliersdelikt* в немецком обществе могут расцениваться:

– уклонение от уплаты налогов (*Steuerhinterziehung*);

– обман страховой компании (*Versicherungsbetrug*);

– пиратский просмотр телепрограмм (*Schwarzfernsehen*);

– изготовление и распространение пиратских копий (*Verbreiten und Herstellen von Raubkopien*);

– плагиат (*Plagiat*);

– незаконное занятие каким-либо промыслом, нелегальная трудовая деятельность (*Schwarzarbeiten*);

– завышение предприятием затрат (*Spesenbetrug*);

– подкуп (*Bestechung*);

– превышение допустимой скорости (*Geschwindigkeits überschreitung*);

– вождение автомобиля в нетрезвом виде (*Alkohol am Steuer / Autofahren im betrunkenen Zustand*);

– вождение автомобиля без водительских прав (*Fahren ohne Fahrerlaubnis/Schwarzfahren*);

– проезд в общественном транспорте без билета (*Schwarzfahren*);

– парковка в запрещенном для этого месте (*Parken im Halteverbot*);

– курение в недозволенных местах (*Rauchen in rauchfreien Zonen)*;

– обман с целью получения денежной помощи (*Subventionsbetrug*).

Такие нарушения становятся нередко предметом гордости, их активно обсуждают в компании, многие люди даже одобряют их: *Über Kavaliersdelikte wird am Stammtisch gelacht und viele Menschen akzeptieren bzw. befürworten diese kleinen Sünden sogar* [4]. Пострадавшей стороной в подобных деяниях выступает, как правило, государство или общественный институт.

Государство, в свою очередь, определяет подобного рода нарушения установлений и правил как запрещенные законом, а потому преследуемые и наказуемые деяния, сравните определение понятия *Kavaliersdelikt* в правовом лексиконе: *Von einem Kavaliersdelikt spricht man bei einem von der Gesellschaft akzeptierten aber gesetzlich*

verbotenen Verhalten. Die gesellschaftliche Wertung muss dabei nicht unbedingt die richtigere sein. …Trotzdem sind alle diese Delikte strafbar und werden bei Kenntnis durch die Staatsanwaltschaft von Amts wegen verfolgt [11]. Сравните также: *Ein Kavaliersdelikt wird häufig mit einem Bagatelldelikt gleichgesetzt, das aus Gründen der Bequemlichkeit, der Gewinnsucht, der Belustigung oder der Coolness gerne begangen wird* [12].

Авторы просветительского сайта criminalprofiling причисляют незначительные проступки, наряду с мелкими правонарушениями, незначительными преступлениями, (*Bagatelldelikt*) к мелкой преступности (*Kleinkriminalität*) [4].

Несмотря на это, некоторые граждане Германии продолжают ездить без билета, управляют велосипедом или автомобилем в нетрезвом виде и т. д. Так, безбилетный проезд становится, по свидетельству недавних публикаций в СМИ (конец января 2014 г.), «народным видом спорта» (*Volkssport*), борьба с которым бесполезна: *Betrug oder Kavaliersdelikt? Schwarzfahren ist Volkssport. Jetzt versuchen Städte und Verkehrsverbände, mit neuen Methoden gegen die "Transporterschleichung" vorzugehen. Aber vieles weist darauf hin, dass der Kampf schon so gut wie verloren ist* [13].

Число «безбилетников» растет с каждым днем, ущерб от них исчисляется миллионами евро (сюда можно отнести расходы на оплату работы контролеров, а также добавить траты на организацию судебных разбирательств): *Nahezu eine Million Schwarzfahrer sind jeden Tag in Deutschland unterwegs. …Den Verkehrsunternehmen entgehen durch Schwarzfahrer 250 Millionen Euro im Jahr; die Kosten für Kontrolleure summieren sich auf weitere 100 Millionen Euro* [13].

Каждый из нарушителей оправдывает свой проступок по-своему: бедность, политический протест, спортивный интерес и пр.: *Schusseligkeit oder Bequemlichkeit, Armut oder Geiz, politischer Protest oder sportlicher Ehrgeiz.*

…In ihrer Clique war es cool, schwarzzufahren. Fahrscheine wurden so manipuliert, dass sie mehrmals gestempelt werden konnten, mit den Kontrolleuren spielte man Katz und Maus. Der billige Kick: Werde ich erwischt oder nicht? Wurde sie, schämte sich Anna, nahm sich vor, endlich damit aufzuhören, und machte doch weiter wie bisher [13].

По-видимому, совсем скоро контроль проездных билетов в транспорте Германии станет повсеместным и явным, поскольку даже суровые меры (высокие штрафы и судебные решения) и осуждение общественности не пересиливают соблазн обмануть государство в условиях отсутствия постоянного контроля билетов на входе или выходе.

Примечателен тот факт, что композит *Kavaliersdelikt* содержит в качестве первого компонента номинацию мужского рода, что объяснимо с точки зрения этимологии слова, непоследовательно, однако, с точки зрения традиционного для немецкого словообразования мотивирования как продуктивного способа образования феминных именований. В свое время оживленную дискуссию в средствах массовой информации вызвала необходимость изменения номинаций *Bundeskanzler* и *Bundeskanzleramt* на их феминные параллели в связи с избранием Ангелы Меркель на должность федерального канцлера Германии: впервые в истории Германии женщина заняла столь высокий пост. Тем более актуальным кажется вопрос о создании феминной номинации для столь обыденной вещи – незначительного проступка, совершенного женщиной. Тем не менее обнаруженные в публикациях варианты не нашли массового применения и не получили кодификации в словарях, сравните: *Chevalièresdelikt, Ritterinnendelikt (?), kleine Sünderin, Trivial-Delinquentin* [14].

Отношение граждан Германии к незначительным нарушениям нельзя назвать однозначным. Так, управление транспортным средством в состоянии алкогольного опьянения оправдано лишь с точки зрения самого нарушителя, к счастью, таковым нельзя считать каждого немецкого гражданина. Сравните: *Auch Anja Hänel moniert, dass Fahren unter Alkoholeinfluss bei Radlern nach wie vor als "Kavaliersdelikt" gilt* [15]. *Trunkenheit am Steuer ist* ***kein*** *Kavaliersdelikt.*

Отнюдь не мелким проступком выступает сегодня воровство яблок в чужом саду (*Warum Apfelklau kein Kavaliersdelikt ist*), при этом негодование садоводов вызвано изменением «масштабов» деяния, сравните: *Immer mehr Menschen kämen mit Tüten, Körben oder gleich mit dem Autoanhänger, um kostenlos "abzuernten"* [16].

Заголовки газетных публикаций свидетельствуют о неоднозначном отношении немцев к плагиату, к приёму допинговых препаратов, сравните: ***(K)ein Kavaliersdelikt.*** *Plagiat – Betrug oder ein Kavaliersdelikt?*

Abschreiben – Kavaliersdelikt oder Betrug?

(K)ein Kavaliersdelikt*. Ob zur sportlichen oder geistigen Leistungssteigerung: Wer dopt, geht hohe gesundheitliche Risiken ein. … Wenn es um derlei Hilfsmittel im Sport geht, ist sich die Mehrheit der Deutschen einig: 79,3 Prozent der Bürger sind dafür, Doping im Sport als Straftat zu werten, so das Ergebnis einer repräsentativen Befragung von Zeit online* [17].

Заключение первой буквы в скобки вовсе не случайно: в немецком языке слово *Kavaliersdelikt* зачастую употребляется именно с отрицанием *kein*. По данным лингвистического корпуса Института немецкого языка в Мангейме, отражающего совместную встречаемость (кооккурренцию) *Kavaliersdelikt* и *kein*, количество примеров словоупотребления с kein насчитывает 6986 случаев [18]. Данный факт свидетельствует о негативной оценке языковым сознанием большинства деяний, рассматриваемых в качестве *незначительных* проступков. Сравните также: D*er Begriff wird häufig in negierter Form gebraucht*: *Umweltverschmutzung ist kein Kavaliersdelikt; Betrunken Auto zu fahren ist kein Kavaliersdelikt* [19].

Нормы зависят как от особенностей национальной культуры, так и от индивидуальных жизненных установок. Человеку приходится сверять и соизмерять свои поступки, действия окружающих, события и факты не только с национально-культурными требованиями и предписаниями, но и со своими возможностями, со своим внутренним миром. Каждое современное общество сталкивается, особенно сегодня, с массой новых

проблем, требующих этических решений, пересмотра существующей системы моральных норм и ценностей. Глубинными причинами возникающих конфликтов являются разные интерпретации устоявшихся традиций, ценностных представлений.

В Германии, где основным жизненным принципом считается соблюдение порядка, отмечается в последнее время небрежность в отношении установленных норм и правил, что связывают, в первую очередь, с влиянием других культур. Видимо не случайно немецкие авторы все чаще обращаются сегодня к ценностям классической этики. Так, известный публицист Райнер Эрлингер в своей книге “Lügen haben rote Ohren. Gewissensfragen für große und kleine Menschen” дает достаточно убедительные пояснения по многим общим и частным «вопросам совести»: Можно ли воровать цветы в общественном парке? Почему нужно соблюдать правила? Что такое мораль? Нужно ли раскаиваться в супружеской измене? [3].

Как известно, система национальных ценностей и норм характеризуется синхронической и диахронической изменчивостью, что находит свое отражение в языке и речи. Что касается мелких проступков, то мера их значительности или незначительности тоже колеблется в зависимости от времени, социально-политической обстановки, воззрений общества. Как показало предпринятое исследование, в настоящее время многие немцы расценивают такие нарушения, как фальсификация данных в налоговых декларациях, безбилетный проезд или нарушение авторских прав как незначительные.

---

1. Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. H. Behal-Thomsen, A. Lundquist-Mog, P. Mog. Berlin etc.: Langenscheidt, 1993. 144 s.

2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.

3. Erlinger R. Lügen haben rote Ohren. Gewissensfragen für große und kleine Menschen. Berlin: Ullstein, 2005. 231 S.

4. Begriff Kavaliersdelikt. URL: http://www.criminalprofiling.ch/begriff-kavaliersdelikt/ (дата обращения 10.01.2014).

5. Duden online. URL: http://www.duden.de/ (дата обращения: 24.02.2014).

6. The free Dictionary. URL: http://de.thefreedictionary.com/kavaliersdelikt (дата обращения: 30.01.2014).

7. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache, 2013. URL: http://umgangssprache_de.deacademic.com/13008 (дата обращения: 30.01.2014).

8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. [CD-Version]: Hrsg. von dem Bibl. Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim, 2011.

9. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: http://www.dwds.de/ (дата обращения: 30.01.2014).

10. Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch. URL: http://www.owid.de/ (дата обращения: 30.01.2014).

11. lexexakt.de Rechtslexikon. URL: http://www.lexexakt.de/glossar/kavaliersdelikt.php (дата обращения: 28.02.2014).

12. Detektiv Lexikon. URL: http://www.detektiv.ag/K/Kavaliersdelikt-Seite-1525.html (дата обращения: 28.02.2014).

13. Der Schein und das Bewusstsein // Süddeutsche Zeitung Magazin. Heft 04/2014. URL: http://www.sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/41465/Der-Schein-und-das-Bewusstsein (дата обращения: 28.02.2014).

14. German Language beta. URL: http://www.german.stackexchange.com/search?q=kavaliersdelikt (дата обращения: 30.01.2014).

15. Wilde Radler auf maroden wegen // Stern.de. 20. September 2013. URL: http://www.stern.de/auto/news/veraltete-verkehrskonzepte-wilde-radler-auf-maroden-wegen-1696547.html (дата обращения: 30.01.2014).

16. Haltet den Dieb! – Warum Apfelklau kein Kavaliersdelikt ist // ARD Mediathek. URL: http://www.ardmediathek.de/hr-fernsehen/defacto/haltet-den-dieb-warum-apfelklau-kein-kavaliersdelikt-ist?documentId=17930692 (дата обращения: 28.02.2014).

17. (K)ein Kavaliersdelikt // Perspektive Das Gesundheitsportal. Dezember 2013. URL: http://www.die-schwenninger.de/perspektive/im-fokus/im-fokus-detail/artikel/kein-kavaliersdelikt/?no_cache=1&cHash=cbaffd278ce8a4c8b046e0b89596864f (дата обращения: 28.02.2014).

18. Cyril Belica: Kookkurrenzdatenbank CCDB - V3.3. URL: http://www.corpora.ids-mannheim.de (дата обращения: 28.02.2014).

19. Kavaliersdelikt // Wikipedia. URL: http://www.de.wikipedia.org/wiki/Kavaliersdelikt (дата обращения: 28.02.2014).

© Буренкова С. В., 2014

УДК 397+75.042

Б. Ю. Кассал
B. Yu. Kassal

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА ПАЛЕОЛИТА – СВИДЕТЕЛЬСТВО ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОДА *Bison*

Отдельные произведения искусства палеолита могут быть использованы в качестве источника информации о зоологических особенностях представителей рода *Bison.* В произведениях художников палеолита отражены внешние признаки полового диморфизма представителей рода *Bison* разных половозрастных групп.

Ключевые слова: палеолит, произведения искусства, барельеф, рисунок, информативность, зоологические особенности.

ARTWORKS PALEOLITHIC – EVIDENCE OF SEXUAL DIMORPHISM OF THE GENUS *Bison*

Selected works of Paleolithic art can be used as a source of information about the zoological features of the representatives of the genus *Bison*. The outward signs of sexual dimorphism of the representatives of the genus *Bison* from different age-sex groups are reflected in the works of the artists of the Paleolithic age.

Key words: the Paleolithic age, artworks, bas-relief, drawing, informativity, zoological features.

Художник времен палеолита не разделял реальный мир и мир вымысла и искусства, он видел в одном прямое продолжение другого [1]. Поэтому он передавал в своих произведениях только то, что видел своими глазами, и в произведениях мадленской культуры воспроизводил это с документальной точностью. Изображения представителей рода *Bison* передают анатомические особенности животных в той мере, в какой это было существенно для художника времен палеолита. Однако современные интерпретаторы архаических произведений искусства большей частью ограничиваются констатацией очевидных для них, но не всегда зоологически верных сведений о содержимом этих произведений. Между тем произведения художников палеолита дают богатую информационную базу для познания зоологических особенностей представителей животного мира того времени [2; 3; 4].

Представители рода *Bison* в Северной Палеарктике были одними из основных охотничьих объектов человека палеолита, его разнообразные изображения оказались самыми распространенными во всех видах изобразительного искусства того времени – от наскальной живописи до барельефов и миниатюрных скульптур. Наиболее известны в искусствоведении верхнепалеолитические (18–10 тыс. лет назад) произведения мадленской культуры (Magdalénien), которая была распространена на территории Европы в конце ледникового периода [5].

Целью работы является выявление информативности палеолитических изображений относительно полового диморфизма у представителей рода *Bison.* Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. Выявить палеолитические изображения представителей рода *Bison* с выраженными признаками полового диморфизма.

2. Составить справочную таблицу основных признаков полового диморфизма в изображениях палеолитических представителей рода *Bison*.

3. Оценить выраженность признаков полового диморфизма представителей рода *Bison*, изображенных художниками палеолита.

Методами работы стали графическое исследование, вербальное моделирование и анализ, включающие описательные и графические элементы, их интерпретация с современных зоологических позиций. В качестве иллюстративного материала использована лишь незначительная часть известных изображений представителей рода *Bison*. В целях унификации разноплановых изображений сделана их контурная прорисовка, они приведены к единому масштабу и развернуты в одном направлении.

Самцы представителей рода *Bison* на палеолитических изображениях выглядят как типичные быки с крупным телом с массивной грудной клеткой и холкой, но сравнительно узким и тощим крупом. Массивная голова с широким лбом увенчана парой изогнутых, но не длинных рогов. Иссиня-черный нос, как и у всех представителей рода *Bison*, не покрыт шерстью. В отличие от других диких быков, ноги выглядят стройными и довольно высокими, живот подобран и не провисает, а на груди нет подгрудка (провисающей складки кожи). В летний период тело покрыто довольно короткой, прилегающей шерстью, которая на шее и макушке головы выглядит более густой и рыхлой, а на нижней стороне головы, шеи и груди формирует длинные очесы. Помимо этого подвеса, на подбородке можно различить длинную шерсть. Хвост заканчивается кисточкой длинных волос. Самки представителей рода *Bison* на палеолитических изображениях выглядят несколько иначе, и это свидетельствует о наличии полового диморфизма у этих животных времен палеолита.

Известно, что половой диморфизм (от др.-греч. δι- – два, μορφή – форма) – это анатомические различия между самцами и самками одного и того же биологического вида, исключая различия в строении половых органов. Половой диморфизм может проявляться в различных физических признаках [6].

Основным объектом нашего исследования являются вылепленные из глины барельефные изображения двух бизонов (самца и самки), находящиеся в пещере Тюк д`Одубер (Tuc-d'Audoubert), Арьеж, Франция. Они расположены в 700 м от входа в пещеру в одном из ее залов,

где на глинистом полу сохранились покрытые сталагмитовой коркой отпечатки ног палеолитических людей, взрослых и подростков – следы проведения ритуалов инициации (рис. 1).

И на глиняном барельефе, и на прорисовке фигур очевидны признаки полового диморфизма вида: у самца развитый жировой горб сливается с мощно развитыми мышцами плечевого пояса, зрительно увеличиваемого торчащей вперед гривой жестких остевых волос; самка производит впечатление горбатого, но более изящного животного. Более детальный анализ анатомических особенностей двух фигур позволяет конкретизировать признаки полового диморфизма изображенных представителей рода *Bison* (см. табл.).

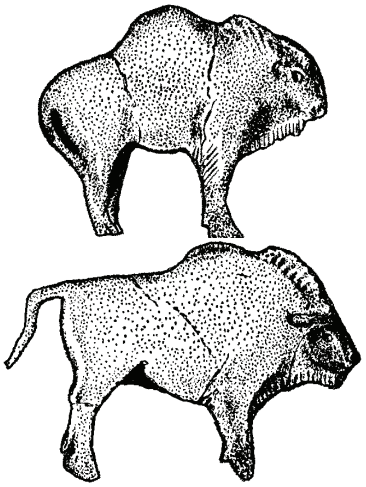

Рис. 1. Изображение самца и самки бизона, мадленская культура (15 тыс. лет назад) (слева – глиняный барельеф из пещеры Тюк д`Одубер (Tuc-d Audoubert), Арьеж, Франция) и прорисовка отдельных фигур (справа)

Таблица

Признаки полового диморфизма у взрослых самцов и самок представителей рода Bison в изобразительном искусстве палеолита

Признак	Самец	Самка
Общие размеры	Относительно крупные	Относительно некрупные
Масса	Большая в 1,3–1,5 раза, чем у самки	Меньшая в 0,7–0,8 раза, чем у самца
Длина тела	Большая, чем у самки	Меньшая, чем у самца
Голова	Относительно укороченная и с широким лбом	Относительно удлиненная
Рога	Толстые и широко расставленные, слабо изогнутые, с большим расстоянием между концами	Относительно нетолстые и лирообразно изогнутые, с не очень большим расстоянием между концами
Шея	Толстая, с выраженной выпуклой верхней линией, производящая впечатление короткой	Нетолстая, со слабо выпуклой верхней линией, выглядящая пропорционально
Грудь	Очень широкая и глубокая, с сильно развитым подгрудком	Умеренно широкая и глубокая, со слабо развитым подгрудком
Горб	Чётко выражен, сливаясь с мощно развитым мышечным поясом грудных конечностей и мышцами шеи, расположен в передней части тела	Выражен, при относительно слабо развитом мышечном поясе и мышцах шеи, расположен в средней части тела
Высота в холке	Большая, чем у самки	Меньшая, чем у самца
Круп	Кажущийся непропорционально малым, по сравнению с передней частью тела	Кажущийся пропорциональным, по сравнению с передней частью тела
Пропорциональность телосложения	Заметна диспропорция между очень развитой передней частью тела и крупом	Пропорциональное соотношение между передней частью тела и крупом
Конечности	Относительно толстые и широко поставленные	Пропорциональные относительно тела
Особенности шерстного покрова	Вдоль нижней части шеи и подгрудка полоса длинных волос образует хорошо заметную «бороду» и своеобразную гриву	«Борода» вдоль нижней части шеи и подгрудка и грива имеются, но развиты слабо

Из-за мощного развития мышц шеи и плечевого пояса движения головы и шеи взрослого самца бизона были резко ограничены, и он не был способен оглядываться, что несомненно использовалось охотниками времен палеолита. Однако молодые самцы и самки, не имея такой толстой шеи, как взрослые самцы, могли оглядываться даже во время галопирования, чтобы контролировать ситуацию позади себя (рис. 2). Большая способность реагировать на опасность со стороны человека и убегать от нее делало их объектом добычи иного качества, нежели взрослых самцов бизона, менее подвижных и более неповоротливых.

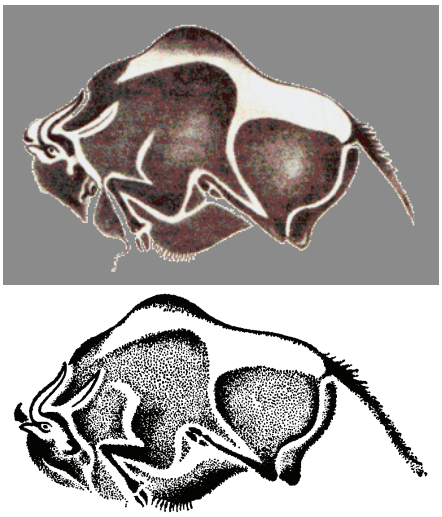

Рис. 2. Самка бизона, мадленская культура (15 тыс. лет назад), комбинация гравюры и рисунка на фрагменте полихромного ансамбля левой части Большого плафона пещеры Альтамира (La cueva de Altamira), Сантандер, Испания (вверху), и прорисовка (внизу).

Поскольку половой диморфизм наиболее ярко проявляется у животных зрелого возраста, на пике репродуктивного успеха, у молодых животных он не выражен или выражен слабо, о чем свидетельствует внешний вид теленка бизона. Однако палеолитические изображения телят крайне редки, наиболее вероятно – в силу того, что они не были желанной добычей охотников того времени. Гравированное изображение на костяной пластине самки теленка бизона свидетельствует о наличии у него более выраженного плечевого пояса, в сравнении с тазовым, неразвитого горба, наличии небольшой гривки волос и короткого, но заметного подвеса из шерсти на шее и груди (рис. 3).

Наличие этих изображений позволяет сопоставить их отдельные детали в едином масштабе (рис. 4).

Это дает возможность проследить постэмбриональную онтогенетическую эволюцию признаков полового диморфизма как совокупность внешних морфологических преобразований, претерпеваемых организмом от ювенильного до взрослого репродуктивно активного состояния; физиологические и биохимические преобразования по изображениям отследить нереально. Однако изменения в пропорциях тела происходят и на этапе старения организма, что особенно заметно на примере самцов (рис. 5).

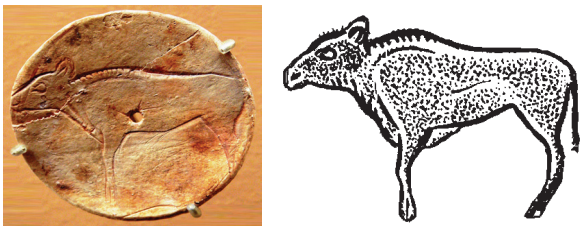

Рис. 3. Изображение теленка бизона, костяная пластина, 51x49x1 мм (слева) и прорисовка изображения (справа). Мадленская культура (15 тыс. лет назад). Национальный музей древностей, Ле-Мас-д'Азиль (Le Mas-d'Azil), Арьеж, Франция.

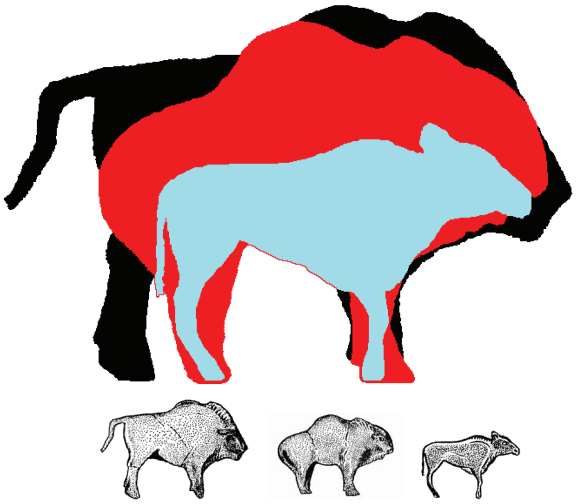

Рис. 4. При совмещении уже известных изображений (внизу) становятся очевидны различия в пропорциях телосложения у телят, взрослых самцов и самок (вверху), обусловленные возрастными и половыми особенностями особей одного вида Bison sp.

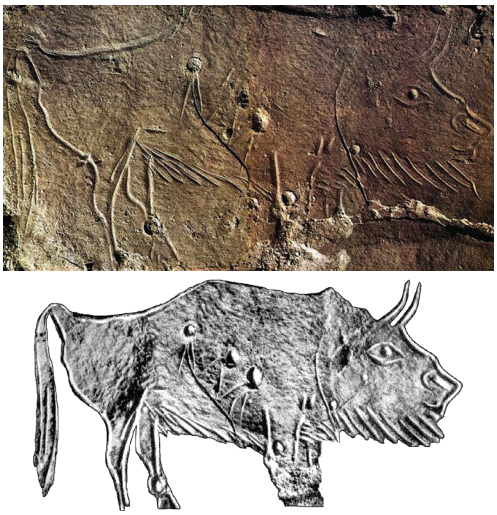

Рис. 5. Изображение старого самца бизона, мадленская культура (15 тыс. лет назад). Гравировка (вверху) на глинистом полу пещеры Нио (Niort), окрестности г. Тараскон-сюр-Арьеж, Франция) и прорисовка фигуры (внизу).

Происходящие в организме возрастные изменения отражаются в появлении признаков ослабления консти-

туции и приобретении угловатых форм, обусловленных провисшей спиной и низкой упитанностью животного (рис. 6).

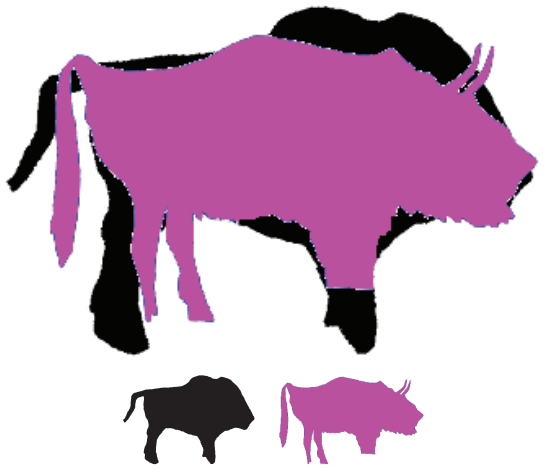

Рис. 6. При совмещении уже известных изображений (внизу) становятся очевидны изменения в пропорциях телосложения у взрослых репродуктивно активных и у старых самцов (вверху), обусловленных возрастными различиями особей одного вида Bison sp.

При этом очевидна утрата особенностей полового диморфизма самцов в виде мощно развитого мышечного пояса грудных конечностей и мышц толстой шеи с выраженной выпуклой верхней линией, сильно развитого подгрудка, чётко выраженного горба. Это приводит к утрате диспропорции между очень развитой передней частью тела и крупом. Несомненно, старые животные были более легкой добычей охотников времен палеолита, нежели самцы в расцвете физической мощи, но старческая атрофия мышц и другие дегенеративные изменения в их организме вряд ли делали эту добычу желанной.

Выводы.

1. Отдельные палеолитические изображения представителей рода *Bison* могут быть использованы в качестве источника информации о зоологических особенностях, в частности о проявлениях полового диморфизма.

2. Внешние морфологические признаки полового диморфизма представителей рода *Bison* имеют конкретное отражение в произведениях художников времен палеолита.

3. Внимание художников времен палеолита привлекали представители рода *Bison* разных половозрастных групп, отражение внешних морфологических признаков которых предполагало различающиеся способы охоты на них.

1. Мириманов В. Б. Первобытное и традиционное искусство. М., 1973. 320 с.

2. Жителев Р. А., Кассал Б. Ю. Рог бизона (*Bison priscus*) в качестве основы многофункционального артефакта // Омская биологическая школа: межвуз. сб. науч. тр. Ежегодник / под ред. Б. Ю. Кассала. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. Вып. 9. С. 149–160.

3. Кассал Б. Ю. Этологическая информативность палеолитических изображений проявления агрессивно-оборонительного поведения у представителей рода *Bison* // Омская биологическая школа: межвуз. сб. науч. тр. Ежегодник / под ред. Б. Ю. Кассала. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. Вып. 5. С. 100–111.

4. Кассал Б. Ю. Проявления агрессивно-оборонительного поведения у представителей рода *Bison* на палеолитических изображениях // Эволюция жизни на земле: материалы IV Междунар. симпозиума. 10–12 ноября 2010 г. / отв. ред. В. М. Полбина. Томск: ТМЛ-Пресс, 2010. С. 607–610.

5. Conkey M. J. The identification of prehistoric hunter-gatherer aggregation sites: the case of Altimira // Current Anthropology, 1980. Vol. 21. P. 609–630.

6. Быков Б. А. Экологический словарь. Алма-Ата: Наука, 1988. 212 с.

© Кассал Б. Ю., 2014

ПЕДАГОГИКА

Брицкая Е. О.
Сопровождение профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями как метод преодоления профессиональных затруднений

Дмитриева С. В., Хаматнурова Е. Н.
Дидактические принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Строительные машины и оборудование» для специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В.
Современный педагогический вуз в условиях социокультурных изменений

Дука Т. О.
Проектирование оценочного модуля дополнительной профессиональной образовательной программы (повышения квалификации педагогов) в инновационном образовании

Зарипова Е. И.
Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки

Слесарь М. В.
К вопросу формирования полиэтнической культуры как важной составляющей функциональной грамотности школьников

Файчук Е. Л.
Роль высшего образования в формировании валеологической культуры будущих социальных работников

Чуркина Н. И. Проблемы и перспективы современных историко-педагогических исследований

Шипилина Л. А.
Развитие человеческого потенциала в образовательной организации в контексте гуманистической методологии

Шульга Е. В.
Гуманитаризация образования и её влияние на преподавание математики в вузе

УДК 371.14

Е.О. Брицкая
E.O. Britskaya

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ

Статья посвящена проблеме поиска путей преодоления профессиональных затруднений педагогов дистанционного обучения. Основное внимание автор уделяет особенностям организации сопровождения профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями в условиях информационно-методической сетевой среды сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение педагогов, дистанционное обучение, дети с особыми потребностями.

SUPPORTING PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AS A METHOD OF OVERCOMING PROFESSIONAL DIFFICULTIES

The article is devoted to the problem of searching ways of overcoming the professional difficulties of educators of distance learning. The author emphasizes the peculiarities of organizing suppport for professional activity of teachers of distance learning for children with special needs in terms of informational and methodological network environment support.

Key words: support for teachers, distance learning, children with special needs.

В век высокой информатизации всех сфер жизнедеятельности человека и сферы образования одной из вариативных форм обучения, создающей условия для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся, на наш взгляд, является дистанционное обучение (далее – ДО). Именно обучение с использованием дистанционных образовательных технологий открывает детям с особыми потребностями множество новых возможностей в получении качественного и доступного образования.

Наряду с этим в дистанционном обучении перед педагогами встаёт необходимость решения новых профессиональных задач и реализации новых функций профессиональной деятельности. В результате диагностики готовности педагогов к ведению дистанционной профессиональной деятельности [1, с. 165], нами было выявлено, что в процессе дистанционного обучения детей с особыми потребностями педагоги сталкиваются с целым рядом профессиональных трудностей и проблем и нуждаются в помощи по их разрешению.

Как помочь педагогам преодолеть профессиональные трудности, какие условия необходимо для этого создать, с помощью каких средств? Поиск научно-обоснованных путей преодоления затруднений педагогов ДО детей с особыми потребностями является проблемой нашего исследования.

Эффективное преодоление затруднений дистанционных педагогов детей с особыми потребностями, на наш взгляд, будет возможно, если будет организован процесс сопровождения профессиональной деятельности педагогов в условиях информационно-методической сетевой среды сопровождения, с учетом выявленных затруднений [2].

Проведённый нами контент-анализ источников психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе развития образования сложились разные взгляды на процесс сопровождения. Так, в проанализированных нами источниках сопровождение профессиональной деятельности педагогов предстает как процесс [3, с. 216; 4, с. 44; 5, с. 70; 6, с. 111]; педагогическая стратегия [7, с. 111]; помощь [8, с. 43]; система мер [9, с. 9; 10, с. 65]; обучение [11, с. 95]; влияние [12, с. 95]; метод [13], [14].

Большая часть исследователей (Л. Н. Бережнова, М. Р. Битянова, О. С. Газман, Г. М. Земскова, Е. И. Казакова, Л. Г. Тарита, А. Д. Тасмуханова, Л. М. Шипицына и др.) отмечают, что одной из сущностных характеристик сопровождения является опора на личность педагога, его опыт и самостоятельность в принятии решений. Е. И. Казакова в качестве исходно-теоретического положения для формирования теории и методики сопровождения рассматривает системно-ориентационный подход [14], важнейшим положением которого является приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Исходя из вышесказанного, мы определяем сопровождение профессиональной деятельности педагога ДО детей с особыми потребностями как метод, обеспечивающий создание условий для принятия педагогом оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора в информационно-методической сетевой среде сопровождения.

Для эффективной организации процесса сопровождения, определения его направлений и особенностей в условиях ДО нами была проведена диагностика проблем и трудностей, возникающих перед педагогами ДО детей с особыми потребностями. Диагностика показала, что педагоги испытывают затруднения, обусловленные как объективным характером профессиональной деятельности в условиях ДО детей с особыми потребностями (проблемы вхождения в новый вид профессиональной

деятельности, недостаточное методическое обеспечение деятельности педагога и пр.), так личностными особенностями педагога (трудности, имеющие внутренние причины; нарушение внутренних механизмов саморегуляции, негативные психологические состояния (тревожность, неуверенность, неудовлетворенность и пр.)).

Таким образом, направления и механизмы осуществления процесса сопровождения дистанционной профессиональной деятельности педагогов должны носить как объективный, так и субъективный характер. То есть, с одной стороны, на их выбор оказывают влияние личностные качества и профессиональные затруднения каждого педагога, с другой – они объективированы в особенности ДО (в частности, ДО детей с особыми потребностями) и особенности организации сопровождения в условиях сетевого взаимодействия в информационно-методической среде.

Проектируя региональную модель сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДО детей с особыми потребностями мы выстраивали процесс «от педагога», стремясь создать условия для активного участия педагогов в процессе сопровождения, для совершения ими самостоятельного выбора в условиях информационно-методической среды сопровождения. В этом случае важной характеристикой сопровождения является взаимодействие в решении профессиональных проблем, возникающих в процессе ДО: как взаимодействие педагогов со службами центра информационно-методической поддержки ДО (на базе которого сопровождение организовано), так и сетевое профессиональное взаимодействие между педагогами разного профессионального уровня.

Оптимальным, на наш взгляд, сопровождением, которое эффективно может реализовываться в условиях взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе являются супервизия, модерирование, фасилитация и консультирование. Супервизия основана на взаимодействии педагога и более опытных специалистов, создающем психологически комфортные условия для профессиональной деятельности педагогов и для преодоления затруднений в процессе её осуществления [9, с. 243]. В основе модерирования лежит использование технологий и средств информационно-методической среды сопровождения, помогающих организовать процесс телекоммуникаций, интерактивного обмена опытом, мнениями, точками зрения, создающим условия для принятия педагогом правильного самостоятельного выбора, за счет реализации внутренних возможностей. Фасилитация в процессе взаимодействия осуществляет стимулирование, инициирование и поощрение саморазвития и самосовершенствования педагога за счет особенностей личности педагога, приоритета опоры на внутренний потенциал его развития. Консультирование, в свою очередь, направленно на разрешение разного характера трудностей и проблем педагогов ДО детей с особыми потребностями, на внесение позитивных изменений в профессиональную деятельность как отдельного педагога, так и профессионального сообщества в целом.

Сопровождение профессиональной деятельности педагогов ДО детей с особыми потребностями осуществляют специалисты регионального центра информационно-методической поддержки ДО (далее – ЦДО): супервизию – кураторская служба (состоящая из супервизоров-методистов и более опытных педагогов); модерирование – администрация ЦДО, кураторская и психологическая службы; фасилитацию – психологическая и кураторская службы; консультирование – супервизоры, психологическая и технологическая службы, администрация ЦДО. Сопровождение осуществляется в условиях сетевого профессионального сообщества средствами информационно-методической среды сопровождения по следующим направлениям:

– управленческое (модерация, консультирование);
– технологическое (модерация, консультирование);
– методическое (супервизия, консультирование);
– психологическое (фасилитация, консультирование).

Управленченское направление сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДО детей с особыми потребностями осуществляется с целью модерирования, организации и координации дистанционного учебного процесса детей с особыми потребностями через оперативное и продуктивное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение организационно-управленческих проблем. Предметом выбора для педагогов могут быть модели организации дистанционного процесса обучения детей с особыми потребностями, электронные формы отчётности, формы взаимодействия с администрацией школ, ЦДО, родителями и учениками; нормативно-методические документы, регламентирующие деятельность дистанционного учителя; концептуальные модели и принципы ДО и т. д. В качестве условия, обеспечивающего профессиональный выбор педагогов, выступает оперативное и продуктивное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение организационно-управленческих проблем. Управленченское сопровождение осуществляется посредством различных форм организации взаимодействия педагога и сопровождающих (как сетевых, так и очных): постоянно действующего консультационного форума; сетевой учительской; регулярных дистанционных педагогических советов в режиме вебинаров, электронной базы нормативно-правовых и рекомендационных документов и пр.

Технологическое сопровождение (консультирование и модерирование) профессиональной дистанционной деятельности педагогов осуществляется как специалистами ЦДО, так и специалистами муниципальных ресурсных центров информатизации образования (созданными в каждом муниципальном районе Омской области). Технологическое сопровождение осуществляется посредством специализированных программ и решает следующие задачи: модерация работы портала ДО Омской области и поддержка информационно-методической сетевой среды сопровождения; оказание оперативной технической помощи; создание условий для формирования ИКТ-компетентности дистанционных педагогов; формирования умений и навыков работы со специфическими сервисами и инструментами, характерными для процесса обучения в условиях портала ДО Омской об-

ласти; формирование умений работы в форуме, чате, видеоконференции; предоставление педагогам необходимой информации по специализированным программам ДО, способным удовлетворить особые потребности обучающихся, новым педагогическим технологиям и условий для их выбора и пр. Предметом выбора для педагогов могут быть методы и средства информационных и телекоммуникационных технологий; способы хранения и обработки информации для предоставления возможности самостоятельной деятельности широкой коммуникации между субъектами сопровождения; технология работы в информационно-образовательной среде ДО; электронные и цифровые образовательные ресурсы; виды работы с информацией в Интернете; выбор коммуникационных средств и сервисов, выбор необходимого компьютерного оборудования, специализированных программных продуктов и пр. Для осуществления выбора педагогом создана система интерактивной связи субъектов сопровождения, включающая виртуальную сервисную службы по техническому обеспечению (телефонная линия Skype + технологический форум в информационно-методической среде сопровождения); on-line консультации; технологии коллективной работы и взаимоиспользования информационных ресурсов (документы общего доступа, виртуальная техническая сервисная служба и т. д.); корпоративную электронную почту, включающую базу адресов всех субъектов как ДО, так и процесса сопровождения профессиональной деятельности педагогов и пр.

Методическое сопровождение педагогов (супервизия и консультирование) осуществляется в сетевом профессиональном сообществе (Виртуальном методическом объединении дистанционных педагогов) кураторской (супервизорской) службой ЦДО, в состав которой входят супервизоры – опытные методисты (педагоги), которые прошли специализированное обучение и обладают дополнительными квалификациями, позволяющими осуществлять методическое сопровождение педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями. Методическое сопровождение направлено на создание условий для погружения в решение новых задач профессиональной деятельности, для профессионального роста, условия для выявления профессиональных трудностей, для осуществления выбора оптимальных решений по их преодолению и т. д. В процессе методического сопровождения решаются следующие задачи:

– личностно-профессиональное самоопределение;

– согласование внутренних и внешних факторов, влияющих на профессиональную деятельность дистанционного педагога;

– раскрытие внутренних сил и резервных возможностей педагога;

– выявление запросов педагогов и обеспечение их необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами;

– создание условий для поиска и выбора оптимальных технологий и методик;

– анализ трудных ситуаций ДО детей с особыми потребностями, выбор путей решения возникших проблем; поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов и пр.

Совместное обсуждение вопросов и проблем, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов, содействие в развитии и саморазвитии педагогов, в создании условий для принятия педагогом оптимальных решений в различных ситуациях в условиях ДО детей с особыми потребностями являются задачами фасилитации. Роль фасилитатора выполняют как специалисты супервизорской службы, так и специалисты психологической службы ЦДО. Групповое решение проблем в условиях сетевого взаимодействия позволяет снять сопротивление происходящим изменениям в профессиональной деятельности в условиях ДО детей с особыми потребностями, обмениваться полезной информацией между дистанционными педагогами; формирует ощущение легкости и простоты в освоении новой профессиональной дистанционной деятельности, в освоении сущностных характеристик работы с детьми с особыми потребностями за счет использования интеллектуального и креативного потенциалов всего сетевого профессионального сообщества дистанционных педагогов. Условия для выбора создаются средствами информационно-методической сетевой среды сопровождения и реализуются в форме дистанционных тренингов, деловых игр, дистанционных дискуссий, электронных кейсов и пр. Специалистами психологической службы осуществляется коррекционная работа с педагогами на основе анализа типичных ошибок, проблемных ситуаций, выявления трудностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективное преодоление затруднений педагогов, возникающих в процессе ДО детей с особыми потребностями возможно, если осуществлять комплексное сопровождение профессиональной деятельности педагогов, создающее условия для принятия ими оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора, гибко реагирующее на затруднения педагога, обеспечивающее условия для оказания ему своевременной квалифицированной поддержки и помощи.

Важной характеристикой такого сопровождения выступает сетевое взаимодействие субъектов сопровождения, при этом актуализируется личностный и профессиональный потенциал педагога, и он приобретает опыт решения проблем собственной профессиональной дистанционной деятельности, опираясь на уже имеющийся опыт работы.

---

1. Брицкая Е. О. Диагностика готовности педагогов к дистанционному обучению детей с особыми образовательными потребностями // Человек и образование. 2013. № 3. С. 163–168.

2. Брицкая Е. О. Профессиональные затруднения педагогов как источник развития профессиональных компетенций (на материале сопровождения педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями) // Педагогическая наука и современное образование: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. 6–7 февраля 2014 г. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. С. 66–70.

3. Голиков Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога: условия, способы, технологии реализации // Вестник Тюменского государственного университета. 2004. № 2. С. 210–219

4. Стародубцева Е. В. Консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов как фактор профессионального развития // Образование и саморазвитие. 2011. Т. 5. № 27. С. 42–47

5. Снегурова В. И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10. С. 68–75.

6. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12. С. 109–122.

7. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования администрации Красноярского края, Красноярского краевого ин-та повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.

8. Земскова Г. М. Модель методического сопровождения профессионально деятельности педагогов в условиях информатизации образования // Методист. 2011. № 9. С. 42–48.

9. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М. Н. Певзне, О. М. Зайченко, В. О. Букетов и др.; под ред. М. Н. Певзнера; НовГУ им. Ярослава Мудрого; Ин-т образовательного маркетинга и кадровых ресурсов. Новгород, 2002. 316 с.

10. Винтер Е. И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 64–66.

11. Бичерова Е. Н. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагога // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 3. С. 94–96

12. Тасмуханова А. Д. Психолого-педагогические условия личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации // Интеграция образования. 2009. № 4. С. 94–97.

13. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб. 2000. 21 с.

14. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): дис. … д-ра педагог. наук. СПб, 1995. 390 с.

© Брицкая Е. О., 2014

УДК 372.8

С. В. Дмитриева, Е. Н. Хаматнурова
S. V. Dmitrieva, E. N. Khamatnurova

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «СТРОИТЕЛЬНЫЕ МАШИНЫ И ОБОРУДОВАНИЕ» ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СТРОИТЕЛЬСТВО И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЗДАНИЙ И СООРУЖЕНИЙ»

В статье рассматриваются дидактические принципы разработки учебно-методических комплексов дисциплин в системе среднего профессионального образования. Основная цель исследования – выявить ведущие дидактические принципы обучения для специальных дисциплин подготовки техников.

Ключевые слова: дидактические принципы, учебно-методический комплекс.

DIDACTIC PRINCIPLES OF DEVELOPING TEACHING MATERIALS FOR THE DISCIPLINE «CONSTRUCTION MACHINERY AND EQUIPMENT» FOR SPECIALTY «CONSTRUCTION AND OPERATION OF BUILDINGS AND STRUCTURES»

This article discusses the didactic principles of developing teaching materials in the system of secondary professional education. The main objective of the study is to elicit the main principles of training for special subjects of the preparation for technicians.

Key words: didactic principles, teaching materials.

В соответствии с Федеральным законом № 309-ФЗ от 1 декабря 2007 г. «в Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [1].

Федеральные государственные образовательные стандарты должны соответствовать следующим положениям: 1) обеспечивать целостность образовательного пространства Российской Федерации; 2) сохранять преемственность основных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования.

Появление Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения вызвано следующими причинами:

1) потребностью привести в соотношении образовательную программу с международными требованиями Болонских соглашений;

2) четкими реалиями, интересами и потребностями современной России.

ФГОС существенно отличаются от своих предшественников. Главное отличие ФГОС от ГОС в том, что в нём в первую очередь предъявлены требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП): ФГОС устанавливают обязательность разработки компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ, последствиями освоения которых должно быть развитие у обучающихся требуемых общекультурных и профессиональных компетенций.

Опираясь на исследования по стандартизации образования, можно выделить, что к главным переменам ФГОС третьего поколения относится:

1. Изменение процесса принятия стандартов.

2. Смена знаниевой модели на компетентностную, в дополнение к деятельности «понимать», «знать», «уметь» добавлены профессиональные действия, основанные на компетентностном подходе.

3. Корректировка формы обучения.

4. Внесение изменения в минимум содержания основной образовательной программы: сокращен список обязательных к изучению предметов, обязательным для изучения являются курсы психологического общения и безопасности жизнедеятельности.

5. К основным видам деятельности выпускника добавлены основные виды профессиональной деятельности.

6. Обучение предложено по циклам с одновременным представлением в рамках одного стандарта базового и повышенного уровней.

7. Изменены требования к основной профессиональной образовательной программе, педагогическим кадрам, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению.

8. Изменены формы итоговой аттестации обучающихся и выпускников.

9. Увеличен перечень кабинетов, мастерских, лабораторий, к перечню добавлены полигоны, студии, читальные залы.

Разработка учебно-методического комплекса (УМК) на основе современного стандарта, несомненно, трудоемкий процесс, требующий от разработчика определенных знаний и опыта. В связи с чем, во многих учебных заведения проводятся методические обучающие семинары по разработке учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД).

Цель УМКД – обеспечение высококачественной подготовки специалистов.

УМК выполняет следующие функции:

– организационно-плановую – представление полной информации по срокам и видам учебных работ, текущего и промежуточного контроля по конкретной дисциплине для студента и преподавателя;

– информационно-обучающую – представление полного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по конкретной дисциплине для студента и преподавателя;

– образовательно-ресурсную – обеспечение образовательной среды по направлению (специальности) и уровню подготовки;

– контрольно-диагностическую – включение в УМК материалов, регламентирующих систему критериев и средств оценки степени достижения обучающимся утвержденных целей курса (заявленных компетенций).

Основой одного из таких семинаров может стать изучение дидактических принципов разработки УМК.

Дидактические принципы – это общие руководящие идеи, исходные нормативные требования к организации учебного процесса, которые учитываются во всех его компонентах. Они возникают на основе исторического опыта и формулируются в результате научного исследования учебного процесса в его многообразных проявлениях [2].

Известные отечественные педагоги П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Л. В. Занков, А. А. Кирсанов и др., особое внимание уделяли таким дидактическим принципам, как:

– научность – формирование у студентов научного мировоззрения на основе представлений об общих и специальных методах научного познания;

– доступность – данный принцип требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей студентов, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок, негативно сказывающихся на физическом и психическом здоровье студентов;

– наглядность – привлечение к восприятию всех органов чувств студентов, понимание изучаемых объектов, их моделей или макетов и их личное наблюдение;

– комплексность и гибкость – полное, комплексное обеспечение самостоятельной образовательной деятельности студента с возможностью самостоятельного формирования своего образовательного маршрута;

– системность и последовательность – усвоение знаний, умений и навыков формируется в системе, в определенном порядке, когда каждое звено логически связывалось с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового;

– прочность усвоения знаний – полное осмысление приобретенных знаний, учебного материала студентом при четком понимании всех целей и задач образовательной деятельности;

– целостность – единство установления обучающих, воспитательных и развивающих целей образовательного процесса.

Не отвергая традиционную систему, сформулированы современные дидактические принципы высшей и средней школы следующим образом:

– развивающее и воспитывающее обучение;

– научность и доступность, посильная трудность;

– сознательность и творческая активность учащихся при руководящей роли преподавателя;

– наглядность и развитие теоретического мышления;

– системность и систематичность обучения;

– переход от обучения к самообразованию;

– связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;

– прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся;

– положительный эмоциональный фон обучения;

– коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей учащихся;

– гуманизация и гуманитаризация обучения;

– компьютеризация обучения;

– интегративность обучения, учет межпредметных связей;

– инновативность обучения [3].

Однако применимость тех или иных дидактических принципов определяется содержанием и спецификой преподаваемой дисциплины.

Для специальных дисциплин подготовки техников по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» на первый план будут выступать следующие принципы:

– переход от обучения к самообразованию;

– связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;

– компьютеризация обучения;

– интегративность обучения, учет межпредметных связей;

– инновативность обучения.

УМКД разрабатывается преподавателем или коллективом преподавателей предметно-цикловой комиссии, обеспечивающей чтение дисциплины в соответствии с учебным планом подготовки студентов по специальности.

Руководствуясь обозначенными выше дидактическими принципами разрабатывается УМКД, основные положения которого опишем далее.

Учебная дисциплина «Строительные машины и оборудование» входит в обязательную часть профессионального цикла общепрофессиональных дисциплин ФГОС по специальности СПО 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений». Предшествующими дисциплинами являются: «Инженерные сети и оборудование территории, зданий и стройплощадок», «Теплогазоснабжение с основами теплотехники», «Водоснабжение и водоотведение с основами гидравлики», «Охрана труда», «Строительные конструкции». Знания и умения, полученные при изучении дисциплины «Строительные машины и оборудование», могут быть использованы при изучении МКД.02.01. Строительство и эксплуатация зданий и сооружений.

Задачи освоения учебной дисциплины:

– изучение видов, устройства и принципа работы машин и оборудования при выполнении работ нулевого цикла;

– изучение способов автоматизации машин для выполнения работ нулевого цикла;

– изучение видов, устройства и принципа работы машин и оборудования при выполнении строительно-монтажных работ;

– изучение способов автоматизации строительно-монтажных машин;

– приобретение умения и навыков чтения спецификаций и другой конструкторской документации.

Таблица 1

Оценка результатов освоения учебной дисциплины

Результаты обучения (освоенные умения, усвоенные знания)	*Формы и методы контроля и оценки результатов обучения*
Знать: – технические возможности использования строительных машин и оборудования; – основные сведения о деталях строительных машин, об их общем устройстве и процессе работы; – рациональное применение строительные машин и средств малой механизации; – правила эксплуатации строительных машин и оборудования; – правила по безопасному ведению работ и защите окружающей среды	Текущий контроль: – индивидуальный и фронтальный опрос в ходе аудиторных занятий. Промежуточный контроль: – в виде бланочных тестов по разделам дисциплины. Итоговый контроль: – дифференцированный зачёт, – экзамен
Уметь: – вести исполнительную документацию на объекте; – разделять машины и средства малой механизации по типам, назначению, видам выполняемых работ; – использовать ресурсосберегающие технологии при организации строительного производства	Текущий контроль: – индивидуальный и фронтальный опрос в ходе аудиторных занятий. Промежуточный контроль: – в виде бланочных тестов по разделам дисциплины. Итоговый контроль: – дифференцированный зачёт, – экзамен

Любой принцип обучения реализовывает свойственную ему дидактическую функцию. А значит, нельзя сопоставлять принципы обучения по уровню их важности. Разумным здесь является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех принципов обучения [4].

Завершая рассмотрение принципов обучения, необходимо особо подчеркнуть, что только их совокупность обеспечивает успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств и форм обучения. Недопустима гиперболизация того или иного принципа, так как это обо-

Таблица 2

Контроль и оценка результатов освоения общекультурных компетенций

Результаты (освоенные общие компетенции)	*Основные показатели оценки результата*	*Формы и методы контроля и оценки*
ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес	Демонстрация интереса к будущей профессии: – участие в олимпиадах, научно-практических конференциях	Интерпретация результатов наблюдений за деятельностью обучающегося в процессе освоения дисциплины, результаты участия в олимпиадах и научно-практических конференциях
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество	Выбор и применение эффективных методов и способов решения поставленных задач в рамках изучаемой дисциплины	Интерпретация результатов наблюдений за деятельностью обучающегося в процессе освоения дисциплины
ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность	Успешное решение стандартных и нестандартных задач в области изучаемой дисциплины	Мониторинг и рейтинг выполнения заданий на практических занятиях в ходе изучения дисциплины
ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития	Умение получать необходимую информацию с использованием различных источников, включая электронные	Подготовка индивидуальных заданий
ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности	Качественное оформление результатов самостоятельной работы с использованием ИКТ. Применение профессиональных программ при решении учебных задач	Подготовка индивидуальных заданий, выполнение отчётов по практическим занятиям
ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями	Умение работать в команде. Наличие лидерских качеств	Наблюдение за деятельностью обучающегося в процессе освоения дисциплины. Работа в группах (практические занятия)
ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий	Проявление ответственности за работу подчиненных, результат выполнения заданий. Самоанализ и коррекция результатов собственной работы	Интерпретация результатов наблюдений за деятельностью обучающегося в процессе освоения дисциплины. Работа в группах (практические занятия)
ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации	Организация самостоятельных занятий при изучении дисциплины. Уровень социальной зрелости	Контроль выполнения индивидуальной самостоятельной работы обучающегося
ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности	Анализ инноваций в области разработки технологических процессов при выполнении рефератов, докладов и индивидуальных заданий. Практическая направленность в работах обучающихся	Защита отчетов по практическим занятиям. Участие в учебно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах
ОК 10. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей)	Соблюдение техники безопасности. Выполнение правил внутреннего распорядка. Применение полученных знаний и умений при выполнении поставленных задач	Наблюдение за дисциплиной на занятиях. Мониторинг успеваемости на занятиях. Анализ своевременности выполнения заданий. Соблюдение правил техники безопасности при выполнении практических занятий

Таблица 3

Контроль и оценка результатов освоения профессиональных компетенций

Результаты (освоенные профессиональные компетенции)	*Основные показатели оценки результата*	*Формы и методы контроля и оценки*
ПК 2.1. Организовывать и выполнять подготовительные работы на строительной площадке	Владение полной информацией о подготовительных работах на строительной площадке, грамотное составление поэтапной подготовительной работы на строительной площадке	Защита отчётов по практическим занятиям. Бланочное тестирование по окончании изучения разделов дисциплины
ПК 2.2. Организовывать и выполнять строительно-монтажные, ремонтные работы и работы по реконструкции строительных объектов	Знание строительных норм и правил, организация рабочего места, организация и выполнение работ изложены правильно, в полном объеме, в соответствии СНИП	Защита отчётов по практическим занятиям. Бланочное тестирование по окончании изучения разделов дисциплины
ПК 2.3. Проводить оперативный учет объемов выполняемых работ и расхода материальных ресурсов	Качество выполнения работ, определение качества выполнения работ и устранение недочетов в соответствии с техническими условиями, правильность проведения органолептической оценки качества сырья и продукции в соответствии с требованиями к качеству, правильно подобрать оборудование в соответствии с технологическим процессом	Защита отчётов по практическим занятиям. Бланочное тестирование по окончании изучения разделов дисциплины
ПК 2.4. Осуществлять мероприятия по контролю качества выполняемых работ	Производить правильный контроль выполненных строительно-монтажных работ, техническье обслуживание и ремонт механизмов в соответствии с техническими условиями, соблюдение требований безопасности труда, соблюдение последовательности приемов и технологических операций простой и средней сложности	Контроль своевременности сдачи отчетов по практическим занятиям. Работа в группах (практические занятия)

рачивается снижением эффективности решения одних образовательных задач за счет других.

1. Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. N 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/3340.html

2. Словарь-справочник по педагогической психологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.

3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с

4. Характеристика принципов дидактики. URL: http://www.yaunikum.ru/342-xarakteristika-principov-didaktiki.html

© Дмитриева С. В., Хаматнурова Е. Н., 2014

УДК 378.1

Ю. Б. Дроботенко, Н. В. Чекалева
Yu. B. Drobotenko, N. V. Chekaleva

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье анализируется современный контекст деятельности педагогического вуза, понимание содержания профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а также само понятие педагогического вуза в меняющейся социокультурной действительности. Авторы подчеркивают, что современный педагогический вуз ведет активный поиск ответов на разного рода вызовы, обусловленные происходящими в обществе социокультурными изменениями: ответы на глобальные вызовы, собственно российские вызовы, региональные вызовы и вызовы развивающейся педагогической науки.

Ключевые слова: социокультурные изменения, педагогическое образование, педагогический вуз, вызовы.

CONTEMPORARY TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

The contemporary context of the activity of teachers' training university, the conception of the subject matter of vocational teachers' training at university and the understanding of the concept of teachers' training university in changing socio-cultural context are analyzed in the article. The authors underline that the contemporary teachers' training university has to meet many challenges, caused by socio-cultural changes: global challenges, challenges of Russian reality, regional challenges and challenges of developing pedagogical science.

Key words: socio-cultural changes, teachers' training education, teachers' training university, challenges.

Высшее педагогическое образование исторически развивается соответственно изменениям общества и человека. Его функционирование обусловлено экономическими, политическими, социальными, культурными факторами и условиями существования как Российского государства, так и мирового сообщества. Исследователи подчеркивают, что педагогическое образование определяет качество профессиональной подготовки специалистов во всех сферах функционирования общества и государства, что способствует его социальной стабильности и развитию. В силу этого педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога, способной самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности и нести ответственность за ее результаты [1, с. 45–47].

Необходимо отметить, что особенности современного исторического периода, специфика влияния образования на социокультурное развитие страны, на перспективу развития производства, экономики привели ученых к идее «опережающего» образования. А. И. Субетто предположил, что главная цель образовательной политики любого государства состоит в обеспечении опережающего развития качества человека, под которым понимается его соответствие природной среде, культуре, обществу, экономике, технологиям, профессиональной деятельности, государству, Биосфере, Земле, Космосу с учетом происходящих изменений. В рамках этой идеи А. М. Новиков сформулировал утверждение, что уровень образования участников производства должен опережать уровень развития самого производства. Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека потенциальных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, что, в свою очередь, способствуют формированию инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей практике [1, с. 49].

Исходя из этого, известный исследователь образовательных систем М. Барбер утверждает, что реформа образования входит сегодня в число главных задач почти всех стран мира [2, с. 7–9]. Необходимо формирование принципиально новой модели педагогического образования, которая, наряду с новыми моделями российской школы, педагога, управления системой образования, новой практикой оценки качества образования, обеспечит системные изменения в образовательной сфере.

Как никогда ранее, сегодня требуется понимание контекста деятельности вуза, его места в процессных изменениях, происходящих в системе высшего образования, а также понимание нового содержания профессиональной подготовки в современном социуме. Подлинные институциональные изменения педагогического образования связаны с решением проблем, обнаруживающихся на пересечении вопросов развития человека и общества средствами образования в условиях постоянно меняющейся среды; вопросов освоения эффективных инновационных механизмов развития образовательных систем различных уровней; вопросов, связанных с социальными ожиданиями и сферой занятости, а также вопросов переосмысления понятия педагогического образования [3, с. 7–8].

Контекст деятельности педагогического вуза.

Сегодня разговоры о стратегиях развития образования, в том числе и педагогического, не случайно начинаются с упоминания о глубоком системном кризисе, в котором оказалась наша цивилизация и который дает о себе знать в виде комплекса так называемых глобальных проблем современности. В конце XX – начале XXI века возникла историческая ситуация, которую характеризует кризис всех прежних механизмов развития человечества. Среда жизнедеятельности человека структурно и качественно стала совершенно иной, изменилась инфраструктура общества и все привычные функциональные отношения между институтами образования и обществом. Иным стал человек как психофизиологическое и социальное су-

щество. Как говорит известный английский исследователь А. Роджерс: «Мы имеем дело с изменяющимся человеком в меняющемся мире. Изменения, а не стабильность сегодня являются нормой» (цит. по [4, с. 69]).

Такие существенные изменения связаны с рядом событий, произошедших за последние десятилетия: энергетический кризис, технологическая революция, электронно-телекоммуникационная революция, интеграция мировой экономики, острейшая конкуренция, гигантские экологические катастрофы, нестабильность в политике, экономике, в социальной сфере, в труде, в быту. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе [5, с. 158].

Среди основных факторов, приводящих к социокультурным изменениям в обществе и оказывающих наибольшее воздействие на развитие профессионального образования, называются: информатизация жизни общества, становление открытого общества, становление гражданского общества, становление нового культурного типа личности, профессионализация в течение всей жизни [6, с. 56].

В различных версиях интерпретации сути кризисных и трансформационных процессов и путей их преодоления неизбежно всплывают понятия «человеческие качества», «человеческий потенциал» и «человеческий капитал». Именно человеческие качества определяют выбор траектории развития общества, а осознание роли человеческого потенциала и человеческого капитала в развитии мира принесет успех тому государству, которое сможет создать систему для раскрытия возможностей и талантов молодого поколения [7]. В связи с этим необходим поиск путей гуманизации человека и мира, разоблачение технократического мифа об экономическом росте как наиболее эффективном средстве решения всех проблем [8].

А. М. Новиков подчеркивает значение Человека, его нравственной позиции, многоплановой природосообразной деятельности, культуры, образованности и профессиональной компетентности в прогрессивном развитии каждой страны и всего человечества в целом [1]. Он считает, что в нынешних условиях всем членам общества, людям всех профессий и специальностей необходим тот общий базис, который позволит понимать друг друга, служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности.

Возрастающая роль гуманитарного знания и образования в общественных процессах требуют усиления гуманитарной и антропологической составляющих в процессах модернизации образования. В этих условиях педагогическое образование должно выполнять опережающую функцию по отношению к другим видам и уровням образования [9, с. 4–5], так как именно педагоги способствуют формированию взглядов человека, его социального мировоззрения и отношения к жизни.

Идея опережающего характера педагогического образования подразумевает:

– фундаментальность образования;

– ориентацию на развитие готовности к инновационным изменениям;

– оценку качества профессиональной подготовки студентов в контексте лучших мировых практик подготовки учителей;

– ориентацию студентов на конкурентные преимущества профессии в будущем во всех регионах страны [10, с. 42].

Перед педагогическим вузом стоит непростая задача подготовки такого педагога, который бы отчетливо понимал современные социокультурные реалии и был способен работать в этих условиях: адаптироваться к педагогическим инновациям, быстро реагировать и включаться в современные и перспективные процессы социального и экономического развития общества.

Содержание профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

В современных условиях особое значение приобретает поиск адекватных способов включения человека в процесс образования и получения профессии. Профессиональная мобильность и конкурентоспособность работников становятся ключевыми требованиями к результатам профессиональной подготовки в вузе, в том числе и педагогическом.

Повышение профессиональной мобильности человека в современном мире связано с тем, что традиционные сферы профессиональной деятельности претерпевают значительные изменения, информация и знания постоянно обновляются, люди вынуждены переквалифицироваться, начинать профессиональный путь в совершенно другой или смежной области.

Сохранение профессиональной компетентности становится все более сложной задачей. Профессиональная компетентность сегодня стала принципиально иной. Современный профессионал – это работник, обладающий неким «портфелем компетенций», которые позволяют ему поддерживать свою конкурентоспособность на рынке труда [11, с. 69]. Более конкурентоспособными становятся не те, кто все знают, а те, кто быстрее учатся и тем самым имеют возможность в кратчайшие сроки ответить на любой «вызов».

Конкурентоспособность педагога определяется его подготовкой как в определенной предметной области, так и уровнем развития социальных компетенций (умение презентовать себя, устанавливать взаимоотношения с другими людьми, быть инициативным, ответственным, т. п.).

Подготовка конкурентоспособного, профессионально мобильного педагога вызывает необходимость в изменении подхода к целям, результатам, содержанию, организационной структуре образовательного процесса в педагогическом вузе. Профессиональную подготовку в педагогическом вузе можно рассматривать как формирование компетенций, которые позволяют выполнять определенные профессиональные функции.

Сегодня в профессиональной деятельности педагога происходят изменения и, наряду с традиционными, появляются новые функции. Основная идея профессиональной подготовки современного педагога при освоении новых функций профессиональной деятельности заключается в следующем: поскольку новые ценности не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, то они должны осваиваться способом проживания.

Рассмотрение профессиональной деятельности с точки зрения ее функций, с одной стороны, способствует глубокому пониманию сущности педагогической деятельности через ее роль в жизни общества в целом (здесь можно говорить о таком уровне целей деятельности, как цели-приоритеты, миссия педагогической профессии, т. п.), а также через конкретную работу, осуществляемую педагогом [6, с. 89].

С другой стороны, понятие функции позволяет устанавливать зависимость изменений профессиональной деятельности от изменений в жизни общества, рассматривать функции педагогической деятельности как зависящие от социокультурных изменений. Функция проявляется как механизм трансформации социокультурных требований в ценности педагогической деятельности.

Таким образом, согласно основным позициям функционального подхода (П. К. Анохин, В. Вундт, Г. Лейбниц, Э. Кассирер, Е. В. Пискунова, др.), организация, содержание профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а также типы взаимодействия сторон, вовлеченных в профессиональную подготовку студентов педагогического вуза, должны определяться исходя из тех функций, которые будущий педагог будет выполнять в ходе своей профессиональной деятельности.

Понятие современного педагогического вуза.

Задача реформирования педагогического образования была сформулирована высшим руководством страны еще в 2009 году: «…систему педагогического образования ждет серьезная модернизация, …педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов» [12]. Подобная установка изначально задала несколько узконаправленный вектор последующих обсуждений, решений и действий. Дело в том, что педагогическое образование и педагогические вузы понятия не идентичные. В структуре высшего профессионально-педагогического образования представлено около 200 вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим направлениям, при этом 42 из них – педагогические. Кроме того, в систему педагогического образования России входит около 300 педагогических колледжей. Данные факт требует пристального внимания при разработке концепции и планировании институциональных изменений в системе педагогического образования, свести их исключительно к трансформации педагогических вузов было бы, по всей видимости, ошибкой [3, с. 8–9].

В основу концепции и программы модернизации педагогического образования следует положить понимание его не как совокупности образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров, и не как комплекса образовательных программ по педагогическим направлениям, а как целостной системы, института воспроизводства социального капитала, обеспечивающего формирование Человека во всей его многомерности и всем богатстве его проявлений. Принципиальной ошибкой традиционного определения понятия педагогического образования является рассмотрение его с позиций места, а не особой и специально конструируемой среды, пространства, в котором происходит формирование и развитие профессионально-педагогических компетенций. В свою очередь, педагогическим вузам следует отказаться от попыток отстаивать свою кастовую исключительность и монопольное право на подготовку кадров образования, следует пересмотреть свою роль и место в этой целостной системе, определить, исходя из нового видения, долгосрочные стратегии собственного развития и более активно включиться в процессы институциональных преобразований. Только в этом случае, они смогут сохранить и усилить свои позиции, заявить о себе как лидере перемен.

Педагогическому вузу следует включиться в процесс кластеризации вузов, бизнеса и профессиональных сообществ. В ближайшие десять лет в России усилится роль вузов исследовательского и предпринимательского типа, формирующих вокруг себя распределенные мультикластеры различных образовательных форматов, работодателей и сообществ [7]. Образовательный процесс сегодня не замыкается в рамках вуза, он вовлекает целый спектр различных общественных отношений, формируя многомерное образовательное пространство, в пределах которого у студентов есть возможность получить практический опыт решения профессиональных и личных задач. Таким образом, по мнению социологов, вуз интегрируется в так называемые социальные кластеры (П. Бурдье, Т. Веблен, Н. Е. Тихонова и др.). Образовательный процесс в вузе строится на принципах профессиональной направленности и подразумевает получение студентами некой совокупности специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности.

Исходя из этого окончившие вуз студенты остаются в пространстве социального кластера, в которое они были включены в процессе обучения в вузе, и лишь перемещаются из одного подразделения кластера в другое, т. е. из образовательного сектора в производственные структуры, престижность которых определяется уровнем оплаты, степенью занятости, социальными гарантиями и перспективами карьерного роста.

Следовательно, задача педагогического вуза видится в необходимости включения студентов в сеть социальных связей (установленных вузом и самими студентами) и усвоения тех или иных мировоззренческих, этических, других профессиональных ориентаций, практики соблюдения норм и правил профессионального педагогического сообщества (по П. Бурдье) [13, с. 45], что в последующем позволит вписаться в ячейку социального, в том числе и профессионально-педагогического, пространства. В современных исследованиях [14, с. 33] говорится, что человек выбирает вуз прежде всего в зависимости от своих стартовых возможностей; в дальнейшем вуз формирует социально-личностные качества человека и его профессиональные планки (тип личности).

Таким образом, современный педагогический вуз ведет активный поиск ответов на разного рода вызовы, обусловленные происходящими в обществе социокультурными изменениями: ответы на глобальные вызовы, собственно российские вызовы, региональные вызовы и вызовы развивающейся педагогической науки.

---

1. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: дис. ... д-ра педагог. наук. Ярославль, 2009. 468 с.

2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

3. Соломин В. П. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена): сб. ст. по материалам междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 3–4 октября 2013 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. Ч. 1. С. 6–15.

4. Митина А. М. Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом // Человек и образование. 2006. № 7. С. 68–70.

5. Новиков А. М. 300 лет индустриальной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 157–159.

6. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.

7. Каганов В. Ш. Из выступления заместителя министра образования и науки РФ «Российское образование и наука в глобальном мире» на Всероссийском семинаре совещании проректоров вузов РФ по международной деятельности 28 ноября 2013 г. URL: http://www.conf.rudn.ru/vice-rector-2013/mater.html

8. Соломин В. П. Педагогическое образование и наука: пути развития. URL: http://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-i-nauka-puti-razvitiya

9. Тряпицына А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.

10. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицына. СПб.: Питер, 2013. 304 с.

11. Дроботенко Ю. Б. Понятие «профессиональная подготовка» в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена): сб. ст. по материалам междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 3–4 октября 2013 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. Ч. 2. С. 68–74.

12. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ, 12 ноября 2009 г. URL: http://www.kremlin.ru/transcripts/5979.

13. Бурдье П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.

14. Доступность и качество общего образования: возможности и ограничения / Д. Константиновский, В. Вахштайн, Д. Куракин и др. М: Университетская книга, 2006.

© Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В., 2014

УДК 378.046.4

Т. О. Дука
T. O. Duka

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОГО МОДУЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ) В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются изменения в оценке результатов освоения программ повышения квалификации педагогов в инновационном развитии образования. Указывается, что наиболее существенные изменения вызваны реализацией компетентностного подхода в повышении квалификации. В связи с этим актуализируется модульный подход к проектированию дополнительных профессиональных образовательных программ. В статье также описывается технология проектирования оценочного модуля дополнительной профессиональной образовательной программы.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная образовательная программа, модульная образовательная программа, технология проектирования оценочного модуля.

DESIGNING EVALUATING MODULE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM OF THE TEACHERS' SKILLS UPGRADING IN INNOVATIVE EDUCATION

The article is dedicated to the changes in evaluation of the results of the teachers' skills upgrading implementation in education innovative development. It is suggested that the most significant changes are caused by the competency-based approach realization in skills upgrading. As the result, the modular approach to designing additional professional education programs has become important. Also, the technology of designing evaluating module of additional professional education program is described in the article.

Key words: additional professional education program, modular education program, technology of designing evaluating module.

В условиях изменений, происходящих в отечественном образовании, повышение квалификации педагогов приобретает первостепенное значение. Оно призвано содействовать развитию их профессиональных компетенций, освоению специалистами новых теоретических и практических знаний и умений, создать условия для

саморазвития. В условиях инновационного развития образования оценка качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров не может быть сведена к традиционной оценке качества освоения образовательных программ. Как указывает Федеральный закон об образовании в РФ, дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

В соответствии с Федеральным законом об образовании в РФ, целью программы повышения квалификации является развитие или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей. [1, ст. 76 п. 1, 4, 9, с. 92]

В нормативных документах, трактующих положения нового Федерального закона об образовании в РФ, находим структуру дополнительных профессиональных образовательных программ (далее ДПОП). Согласно этому документу, ДПОП (повышения квалификации педагогических работников) должна предусматривать изучение следующих учебных разделов: базовая часть, учебный раздел «Основы законодательства Российской Федерации в области образования», вариативная составляющая, профильная часть. Государственная аттестация представляет собой отдельную составляющую. Освоение дополнительных профессиональных образовательных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией, осуществляющей повышение квалификации самостоятельно.

Поскольку результаты оценочной деятельности являются основным источником информации о качестве подготовки обучающихся, то при разработке соответствующих образовательных программ следует уделить внимание разработке оптимальных методов текущей, промежуточной и итоговой аттестации профессиональных компетенций, приобретенных при повышении квалификации. В условиях инновационного развития образования такой компетенцией является готовность к инновационной деятельности. Для этой цели понадобятся новые измерители: надежные и валидные, качественные и количественные, включающие задания, позволяющие выявлять овладение компетенцией и получить достоверную информацию о качестве подготовки слушателей. Необходимость разработки подобных средств диктуется еще и тем, что в среде работодателей происходит переход на профессиональные стандарты, которые представляют собой подробную характеристику измеряемых требований к результатам и качеству выполнения работниками своих функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (профессии), выраженную в терминах компетенций.

В этом отношении, интересна позиция Дж. Херман, П. Ашбечер, Л. Винтере – специалистов в области педагогических измерений. Ученые отмечают тот факт, что современные подходы к организации обучения в условиях внедрения компетентностного подхода требуют значительных изменений в проектировании систем оценки результатов обучения и приводят следующие тенденции развития систем оценки результатов обучения:

– использование методов контроля, помогающих формировать самооценку слушателя и нацеленных на рефлексию образовательной деятельности;

– разработка и применение компетентно-ориентированных заданий, что обеспечит интегрированную оценку нескольких результатов одновременно;

– отслеживание и фиксация индивидуальных образовательных достижений на основе личностно-ориентированного подхода;

– перенос акцента в оценке с того, что не «знают» на оценку того, что «знают», умеют, способны выполнять;

– внешняя оценка, что обеспечивает использование общепризнанных критериев, показателей качества образования (возрастание роли независимого экспертного оценивания);

– повышение объективности результатов оценки при применении качественных стандартизированных инструментов и др. [2, с. 61–64].

Инновационное развитие образования, реализация компетентностного подхода придают актуальность модульному подходу к проектированию ДПОП в повышении квалификации педагогов. В настоящее время модульные программы используют в Международном центре повышения квалификации в Турине для профессиональной переподготовки учителей, в системе среднего профессионального образования в Швеции и Англии, в государственном техническом колледже Коломбо, на технических профессиональных курсах в Квебекском университете в Канаде.

Если говорить о структуре модульной образовательной программы, то она формируется путем решения следующих задач:

1) определение круга потенциальных потребителей модульной образовательной программы, анализ существующих родственных, близких по назначению образовательных программ и т. п.;

2) определение перечня компетенций, необходимых для освоения;

3) определение перечня модулей для модульной образовательной программы;

4) разработка недостающих модулей.

При этом структура каждого модуля, понимаемого как функциональный узел, содержащий целевую программу действий, относительно законченный блок информации и методическое руководство по его освоению и достижению поставленных целей, включает обычно четыре взаимосвязанных блока: целевой блок, содержащий дидактические цели; блок контроля и оценки результатов, дающий информацию о способах контроля и самоконтроля; информационный блок – описание учебного материала курса,

структурированного на учебные элементы; методический блок – информация о возможных путях и способах освоения данного учебного материала, позволяющих достичь запланированных результатов в развитии профессиональной деятельности и в профессиональном развитии в целом. Учитывая эти позиции, представим технологию проектирования оценочного модуля дополнительной профессиональной образовательной программы [3, с. 157].

Технология проектирования оценочного модуля предполагает два основных этапа:

1. Разработку спецификации модуля.

2. Разработку оценочных материалов.

Раскроем содержание компонентов, составляющих оценочный модуль, позволяющий оценить компетенцию в сфере готовности педагога к инновационной деятельности.

I этап. Спецификация модуля.

Спецификация модуля содержит его общую характеристику, а именно: название модуля, цели модуля, критерии оценки готовности к инновационной деятельности, дескрипторы уровней освоения данной компетенции, требования к объекту оценивания, пояснительная записка.

Название должно отражать спецификацию или содержание модуля. В данном случае спецификация модуля будет отражать его оценочный характер.

Цели модуля. При их описании указывается совокупность профессиональных компетенций в области инновационной деятельности. Цели носят деятельностно-ориентированный характер и должны фиксировать планируемые изменения в способах деятельности слушателей.

Критерии оценки готовности к инновационной деятельности. Критерии оценки результата. Содержат описание того, что обучаемый должен уметь делать, чтобы продемонстрировать, что ожидаемые результаты обучения были достигнуты и в какой степени. Они получаются непосредственно из результата обучения и содержат описание либо способа выполнения деятельности, либо продукта деятельности, получаемого в итоге. Описание критериев включает перечисление того, что слушатель будет знать, уметь и чем овладеет по окончанию образовательной программы.

Дескрипторы уровней освоения профессиональных компетенции в сфере инновационной деятельности. Состоят из описания набора критериев, выраженных в терминах уровней компетенций.

Требования к объекту оценки. Предполагают описание способа доказательства обучающимся достижения результатов обучения и их количество.

Объектом доказательства могут выступать:

1. Продукт деятельности. Оценка при этом основывается на качестве продукта, а критериями оценки являются качественные признаки достижения результата обучения.

2. Практическая деятельность, в которой учитывается качество процесса деятельности. Критерии оценки при этом основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания.

3. Письменное или устное подтверждение усвоенных знаний. Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся обладает и свободно владеет достаточным количеством информации для формирования определенной компетенции.

Пояснительная записка к модулю содержит информацию рекомендательного характера, предназначенную для преподавателей курсов повышения квалификации, реализующих данную образовательную программу. В ней в свободной форме даются разъяснения по отдельным компонентам спецификации оценочного модуля, описывается область применения модуля, его преемственность с учебными модулями, разъясняются цели оценки, поясняется процедура проведения оценки достижений слушателей и др.

II этап. Разработка оценочных материалов.

Оценочные материалы содержат совокупность дидактических измерительных средств для установления уровня достижения результатов обучения по всем критериям оценки. При разработке оценочных материалов следует обратить внимание на обеспечение валидности и надежности оценки. Оценка каждого результата обучения в процедуре итогового контроля проводится отдельно. Общая итоговая оценка определяется как среднеарифметическое, полученное по отдельным результатам. В некоторых случаях выставляется единственная оценка по модулю (комплексная). Дидактические средства оценки разрабатываются на основе критериев оценки результата и требований к объекту оценки спецификации модуля. При проведении оценивания, кроме традиционных, целесообразно использовать и такие методы, как метод проектов, портфолио. Для удобства планирования оценки рекомендуется использовать таблицу.

Оцениваемые компетенции	*Критерии оценивания*	*Демонстрируемые действия деятельности*	*Методы оценки*
Компетенция в сфере инновационной деятельности: – теоретическая готовность, – практическая готовность, – личностная готовность	Знает, умеет, владеет	Проект, продукт решения профессиональной задачи, решение теста, подготовка эссе и др.	Приводятся типы оценочных заданий и их краткие характеристики

Как показывает практика, часто в качестве методов оценки компетенций, в силу стереотипов, указываются тесты или ответы на вопросы, что нельзя признать правильным. Нередко (также в силу стереотипов) некоторые методы оценки кажутся более надежными, чем другие. Например, структурированные вопросы или вопросы, предполагающие краткие ответы, дают результаты, которые легко оценить по принятым критериям, однако они не позволяют судить о реальном состоянии компетенций слушателей. В то же время такие методы, как практико-ориентированные задания или проекты дают возмож-

ность увидеть индивидуальные достижения, но требуют значительных усилий преподавателя при интерпретации результатов и выработке четких критериев.

При выполнении задания либо во время презентации полученных результатов рекомендуется предусмотреть возможность комментариев или обоснования выполненных работ, что является косвенной проверкой понимания слушателем теоретических положений (знаний) и способности их использовать и, кроме того, демонстрирует его коммуникативную компетенцию.

Основой для проектирования и конструирования оценочных средств могут служить:

– модели и матрицы профессиональных компетенций, на овладение которыми направлены дополнительные профессиональные образовательные программы педагогов;

– образцы оценочных средств итоговой оценки профессиональных компетенций слушателей дополнительные профессиональные образовательные программы педагогов.

Таким образом, проектирование оценочного модуля дополнительной профессиональной образовательной программы (повышения квалификации педагогов) основано на применении компетентно-ориентированных заданий, что обеспечит интегрированную оценку нескольких результатов освоения образовательной программы, переноса акцента в оценке с того, что не «знают» на оценку того, что «знают», умеют, способны продемонстрировать слушатели. Наиболее успешно решать поставленные задачи можно в рамках реализации модульных образовательных программ. Технология проектирования оценочного модуля предполагает разработку спецификации модуля и оценочных материалов.

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.

2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

3. Дробот А. А. Основные подходы к проектированию модульных образовательных программ повышения квалификации педагогических работников // Молодой ученый. 2011. № 10. Т. 2. С. 157–158.

4. Дука Н. А. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании: монография / Н. А. Дука, Т. О. Дука, Ю. Б. Дроботенко и др.; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. 130 с.

© Дука Т. О., 2014

УДК 378.147.159.9

Е. И.Зарипова
E. I. Zaripova

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В контексте выявления характеристики «индивидуального» в магистерской подготовке, в статье рассматриваются результаты психолого-педагогических исследований по проблеме индивидуализации образовательного процесса. На основе соотнесения разных трактовок понятий «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория», описываются сущность, структура и содержание индивидуальной образовательной программы студента как средства индивидуализации магистерской подготовки.

Ключевые слова: индивидуализация; индивидуальные образовательные траектория, программа, маршрут; магистерская подготовка.

INDIVIDUALIZED LEARNING STUDENT PROGRAMME AS A MEANS OF INDIVIDUALIZATION OF MASTERS PREPARATION

While giving the main characteristics of the term “individual” in the context of Masters preparation, the author makes an overview of the psychological and pedagogical researches on the problems of educational process individualization. On the basis of comparing different interpretations of the terms “individualized learning programme” (ILP), “individual educational route” (IER), “individual educational trajectory” (IET), the author describes the essence, structure and content of a student’s ILP as a means of individualization of Masters preparation.

Key words: individualization, individualized learning trajectory, programme, route, Masters preparation.

В общекультурном понимании «программа – это документ, представляющий собой план, перечень, структуру, алгоритм предстоящих действий. Слова «учебная, обучающая, образовательная» подчёркивают адресную группу для которой создаётся план. То есть в образовательной программе в единстве представлена деятельность того, кто создаёт условия и того, кто это образование стремится получить» [1].

Для рассмотрения сущности, структуры и содержания индивидуальной образовательной программы (ИОП) магистранта обратимся к материалу педагогических исследований об индивидуализации образовательно-

го процесса. Вопрос, возникающий при рассмотрении индивидуализации, относится к трактовке понятий «особь», «индивидуальность», «личность», которые находятся в тесной связи, но различаются степенью отражения в них врожденного и приобретенного. Многие авторы (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Е. И. Исаев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков и др.) указывали, что для понимания сущности личности определяющее значение имеет проявление человеком социальных действий и внутреннее к ним отношение. Индивидуальностью в современной науке (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков и др.) принято считать своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности, своеобразный результат жизненного пути человека [2]. Признание права каждого человека быть индивидуальностью, а следовательно, иметь свой неповторимый путь развития в образовании означает, что одним из ключевых вопросов изменения образования является создание условий вариативности, специальных форм сопровождения и реализации ИОП.

Рассмотрение основных концептуальных идей, лежащих в основе индивидуализациии образования, связано с развитием трех ведущих направлений в педагогической психологии: бихевиористической, гуманистической и когнитивной ориентации, которые имеют истоками различные философские течения – прагматизм, экзистенциолизм, интеракционизм. В психологической науке, как показывает анализ работ К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Е. И. Исаева, Е. А. Климова, В. И. Слободчикова и др., установлены следующие *особенности индивидуализации магистерской подготовки.*

– на начальной стадии индивидуализацию следует рассматривать как действия по *включению студента в систему разнообразных связей и отношений* со всеми участниками образовательного процесса для осознания студентом себя через освоение ценностей и опыта;

– определяющей характеристикой индивидуализации подготовки магистра должна стать *целенаправленность* как внутренняя основа индивидуализации, обусловливающая целостный характер индивидуального бытия, умения подчинить свои силы единой цели;

– *наличие индивидуального стиля и логики в исследовательской деятельности*, обусловленные потребностью в индивидуальной позиции;

– приобретение студентом все большей *самостоятельности* и относительной автономности, которая проявляется в *способности к самоопределению и саморегулированию, к самоанализу, мотивации и рефлексии*, так как индивидуализация понимается как процесс становления индивидуальности;

– индивидуализация представляет собой *единство самореализации и самоотдачи*. С одной стороны, она стимулирует стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой – стимулирует желание отдавать полученные знания, приобретенную энергию. Процесс магистерской подготовки глубоко индивидуален: студент внешнее делает внутренним, своим, делает сознательно и самостоятельно.

Следовательно, индивидуализация магистерской подготовки характеризуется внешней и внутренней составляющими. Внешняя индивидуализация – это направленное *воздействие внешнего образовательного пространства*, включающего адаптацию содержания и форм образовательного процесса вуза к индивидуальным особенностям студента, *осуществление педагогического сопровождения развития его индивидуальности*. *Внутренняя индивидуализация – это направленность студента на реализацию индивидуальных устремлений*, выработку жизненных стратегий, формирование индивидуально-профессионального стиля деятельности. По мере становления индивидуальности студента объективно уменьшается необходимость внешней индивидуализации и одновременно возрастает роль внутренней индивидуализации. Таким образом, имеет место закономерность смены в процессе магистерской подготовки периодов преимущественного воздействия внешней и внутренней индивидуализации с целью реализации потребности студента к самоопределению. При этом, как отмечают в своих работах Т. М. Ковалёва, В. М. Розин, В. И. Слободчиков, Г. В. Цветкова, характеристикой процесса индивидуализации и его результатом является становление *субъективности* студента как индивидуального опыта построения себя [3; 4].

Таким образом, на основе вышеизложенного и разделяя взгляды Т. В. Бурлаковой [2], делаем вывод, что *психологический аспект индивидуализации подготовки магистров* представляет собой динамический, интериоризированный личностью процесс педагогического взаимодействия, адекватный как индивидуально-образовательному потенциалу студента, так и системе социальных ценностей, требований и целей, который обеспечивает овладение способами познания мира, профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

В педагогических исследованиях индивидуализация трактуется как система (А. А. Кирсанов), принцип (Н. Н. Гордеева, Н. А. Завалко), процесс (Н. Ф. Гейжан), стратегия (С. В. Кораблева) педагогическая категория (Н. В. Асташкина), учет особенностей учащихся (И. Э. Унт). Так, индивидуализация как явление представляет собой объективный факт, в том числе и в реальной жизни, и в образовательном процессе. Индивидуализация как принцип предназначена для объяснения изменений, происходящих с человеком, в том числе в процессе магистерской подготовки. Индивидуализация как стратегия фактически означает ценность и цель для человека. Значительное место среди научных работ, посвященных проблеме индивидуализации образования, занимают труды, посвященные индивидуализации профессионального образования, прежде всего высшего (К. А. Вольхина, М. Т. Громкова, Е. С. Дорощук, О. А. Зимовина, Т. Я. Квасюк, В. В. Прокопенко и др.). В работах учёные отмечают, что происходит постепенное изменение трактовки понятия «индивидуализация» от обозначения формы и средства обучения к его определению как широкой преобразовательной деятельности по образованию человека, позитивному изменению его внутреннего мира.

Ещё один аспект, выделенный исследователями в отношении индивидуализации, – это её связь с процессом самообразования студентов, что позволяет им реализовать свои индивидуальные образовательные цели и приоритеты путём освоения того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. В этом контексте, опираясь на работы Т. М. Ковалевой, Е. А. Сухановой, А. А. Терова, П. Г. Щедровицкого, *под индивидуализацией образовательного процесса* в общепедагогическом аспекте, мы будем понимать *способ обеспечения каждому студенту права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счёт возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему обучению, видения своих учебных и образовательных перспектив* [5].

Как видно из определения, одной из характеристик индивидуализации магистерской подготовки является наличие в образовательном процессе индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) студента. В других современных исследованиях учёные считают аналогичными характеристиками индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и ИОП. Сравним эти сущности.

ИОТ рассматривается А. В. Хуторским как индивидуальный для каждого ученика *путь реализации личностного потенциала в образовании* [6]. Под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его разнообразных способностей. Основной смысл – в приобретении учащимся *образования в личностно-значимой области* (теме), в *создании* учеником своих *личностно-значимых продуктов:* внутренних – развитие личностных качеств и внешних – создание продуктов в своей деятельности (сочинений, проектов, проведение исследования). ИОТ предполагает реализацию следующих принципов: принцип личностного целеполагания (образование каждого происходит на основе и с учётом его личных учебных целей); принцип выбора индивидуальной образовательной траектории (наличие права на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования – смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов); принцип метапредметных основ содержания образования (основу содержания образовательных областей и учебных дисциплин составляют фундаментальные образовательные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками); принцип продуктивности обучения (главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение из внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности); принцип первичности образовательной продукции учащегося (создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области); принцип ситуативности обучения (образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и личный поиск их решения, а педагог сопровождает ученика в его образовательном движении); принцип образовательной рефлексии (образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования).

А. П. Тряпицына обозначает индивидуальный путь прохождения по образовательной программе как ИОМ. Такой подход к индивидуальному маршруту предполагает отслеживание (диагностирование и коррекцию) и сопровождение ученика по маршруту с целью оптимизации и процесса, и результатов продвижения. *ИОМ рассматривается, по существу, как взаимодействие ученика с образовательной программой, потенциал которой может «работать» на ученика многовариантно и многоаспектно. Однако, отметим, что маршрут остается в рамках образовательной программы, направляется и регулируется ею* [7]. Образовательная программа рассматривается как своеобразная модель разнообразных путей достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного ученика. Целью результативного прохождения по ИОМ является достижение учеником определенного уровня образованности (грамотности, функциональной грамотности, компетентности). Формируемая как индивидуальный образовательный маршрут, образовательная программа является сложно структурированной. В ней выделяются целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический, результативный аспекты. Типология ИОМ проведена в соответствии с типами образовательных программ (базовая, расширенная, гимназическая, лицейская и пр.). Соответственно, варианты прохождения по индивидуальному маршруту определяются особенностями прохождения учеником по образовательным программам разных типов в соответствии с его возможностями, потребностями, интересами и др. ИОМ может быть рассмотрен как в рамках всего образовательного процесса, так и в рамках конкретной учебной дисциплины.

Следовательно, с точки зрения С. В. Воробьевой, Н. А. Лабунской, А. П. Тряпицыной ИОМ определяется как целенаправленно проектируемая *дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации* образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации. ИОМ определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

М. Башмаков отмечает, что ИОМ – это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе реализации ИОП [8]. ИОП реализуется различными способами:

– на занятиях в классе в соответствии с сконструированным ИОМом может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной классно-урочной системе в своем классе или в другом классе своей или другой школы;

– может быть организовано групповое выполнение отдельного модуля;

– самостоятельное изучение с консультациями;

– организация практик, которые могут проходить в различных организациях и учреждениях культуры, науки, образования, государственном и частном секторе экономики и иметь многочисленные формы.

По мнению М. Н. Черемных, *ИОП – это документ, определяющий и обосновывающий образовательные цели индивидуума, а также способы и средства достижения этих целей, включая ресурсное обеспечение* [9].

ИОП – это учет видов образовательной деятельности учащихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т. п. *Это программа образовательной деятельности учащегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса, и фиксирующая образовательные цели и результаты. Принцип построения ИОП – приоритет индивидуальности, самоценности обучающегося как активного носителя субъективного опыта в образовательном процессе*

По отношению к ИОП, как подчёркивают Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская, более широким значением обладает ИОТ, которая предполагает несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие ИОМ); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект). «ИОТ – это не индивидуальная программа. Траектория – след от движения. Программа – ее план», – считает А. В. Хуторской [7]. Таким образом, ИОТ – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, который включает содержательный компонент этого движения (ИОМы обучающегося), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). Индивидуальный учебный план – выбирают, ИОМ – конструируют и реализуют, и ИОМ определяет программу конкретных действий обучающихся по реализации ИОП, ИОП – проектируют.

Следовательно, в нашем исследовании устанавливается следующее отношение от общего к конкретному: *движение от ИОТ (общего) через ИОП к ИОМ (частному).*

В психолого-педагогических источниках описаны ИОП для людей с проблемами в обучении, связанными с состоянием здоровья; целенаправленно занимающихся определенным видом деятельности (художественным творчеством, наукой, спортом и т. п.); желающих получить дополнительные знания самостоятельно; для педагогически запущенных детей; для подготовки одаренных учащихся к олимпиадам и конкурсам и т. д.

Исследователи выделяют следующие функции ИОП:

– нормативная – фиксирует нагрузку обучающегося, закрепляет порядок выполнения учебного плана и выбора образовательного маршрута;

– информационная – информирует о совокупности образовательной деятельности обучающегося в течение определенного времени;

– мотивационная – определяет цели, ценности и результаты образовательной деятельности обучающегося;

– организационная – определяет виды образовательной деятельности обучающегося, формы взаимодействия и диагностики;

– самоопределения – позволяет реализовать потребности в самоопределении на основе реализации образовательного выбора.

Авторский коллектив под руководством А. П. Тряпицыной разработал следующие структурные компоненты ИОП: цели и ценности программы; индивидуальный учебный план (ИУП) и характеристика учебных программ, соответствующих данному учебному плану; описание организационно-педагогических условий, педагогических технологий, применяемых для реализации образовательной программы, процедуры выбора и изменения ИОМ; система форм аттестации, контроля и учета достижений учащихся; описание ожидаемых образовательных результатов освоения образовательной программы, в том числе образовательные продукты; программы дополнительного образования и т. д.

Структура ИОП, по мнению М. Н. Черемных [9], включает:

– анализ индивидуальной образовательной истории;

– цели и задачи образования на предстоящий период;

– указания на смыслы и контексты ИОП;

– ИУП;

– критерии оценки эффективности ИОП;

– описание ресурсного обеспечения ИОП.

Важно подчеркнуть, что ряд учёных обосновывает необходимость учёта в ИОП образовательных ресурсов формального, неформального и информального образования. При этом будем понимать, что

формальное – это образование, которое осуществляется в образовательных учреждениях, имеет обязательный характер и завершается получением документа об образовании;

неформальное – это образование, которое протекает вне рамок обычной системы образования, но вместе с тем носит целенаправленный и систематический характер и направлено на удовлетворение насущных образовательных потребностей и интересов. Например, участие в тематических форумах, семинарах, дискуссиях в сети; участие в апробации; инициирование проектов; тиражирование инновационных практик и своего опыта в публикациях, на круглых столах, конференций и других формах; организации внеурочной деятельности; освоение дополнительных образовательных программ среды и т. д;

информальное – это индивидуальная познавательная деятельность, которая реализуется за счет собственной активности индивида в культурно-образовательной среде. Например, чтение книг; самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения практически значимых проблем; ведение блогов; формирование портфолио, электронных дневников педагогами; взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач; участие в конкурсах и т. д

По представлению Н. Ф. Ильиной [10], ИОП состоит из:

– того содержания, которое необходимо освоить, исходя из деятельности ближайшего периода (инвариантная часть);

– образовательных задач, поставленных в связи с реальной практикой (вариативная часть);

– личностных потребностей студентов (вариативная часть);

– возможности обучать других (вариативная часть);

– выбора способов и форм освоения;

– выбора преподавателя;

– выбора последовательности прохождения учебного материала, т. е. маршрута.

Учёный подчёркивает, что ИОП не создаётся стихийно-естественным путём, а целенаправленно в специально созданных условиях, проектированием. Проектирование ИОП осуществляется на основе взаимодействия обучающегося и педагогов, что предполагает тесное сотрудничество и сотворчество.

Утверждение и введение с 2010 г. в высшие профессиональные образовательные учреждения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) позволяет в полной мере реализовать идеи индивидуализации образовательного процесса в высшей школе. Отличительной особенностью ФГОС является их открытость для учебных заведений, что позволяет определять и устанавливать дисциплины, количество зачетных единиц на их освоение, а также компетенции, которыми должен обладать специалист в той или иной области. ФГОСом также определены требования к основным образовательным программам и сроки освоения – для магистратуры (2 года). Учебные заведения в праве самостоятельно разрабатывать и утверждать основные образовательные программы магистратуры, в содержание которых входит: учебный план, рабочие программы учебных дисциплин, программы практик и научно-исследовательской работы, итоговой государственной аттестации, календарный учебный график и методические материалы, способствующие реализации образовательных технологий. Таким образом, цель магистратуры – подготовка высококвалифицированного научного работника, готового к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью основной образовательной программы магистратуры и видами профессиональной деятельности. ФГОС в качестве ожидаемых результатов освоения магистрантами основных образовательных программ определяют сформированные у них общекультурные и профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции, под которыми понимается способность/готовность выпускника магистратуры применять приобретенные знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности в определенной предметной области, подразделяются на две группы: общепрофессиональные и профессиональные. Совокупность профессиональных компетенций магистров структурирована из функциональных групп компетенций, отражающих наиболее характерные виды его профессиональной деятельности. *Общими видами деятельности для магистратуры любого профиля являются научно-исследовательская и педагогическая (научно-педагогическая, психолого-педагогическая)* [11]. Примерная структура ИОП может включать: цель, разные виды деятельности и формы их реализации, контроля успешности их осуществления, индивидуальные образовательные мероприятия по выбору (тренинги, диспуты, семинары, викторины, конкурсы, конференции, проекты и т. д.), индивидуальные и групповые консультации, элективные курсы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил конкретизировать понятие *«индивидуальная образовательная программа» для студента магистратуры – это проектируемая совместно с педагогом образовательная деятельность, которая проектируется на основе интересов и образовательного запроса магистранта, фиксирует его образовательные цели, задачи, результаты и обеспечивает студенту позицию активного носителя субъективного опыта в образовательном процессе.* ИОП студента магистратуры имеет особенности, которые проявляются в её структуре, ориентированной на научно-исследовательскую, педагогическую и другие виды деятельности, соответствующие профилю магистерской программы; в выборе не только вариативных курсов, но и содержания отдельной дисциплины, формы его реализации, самостоятельной работы, формы контроля, индивидуальных образовательных мероприятий; в использовании ресурсов формального, неформального и информального образования.

1. Педагогический словарь: учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.

2. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы: монография. Шуя: Изд-во ШГПУ, 2008. 179 с.

3. Ковалёва Т. М. Личностно-ресурсное картирование в тьюторской деятельности // Тьюторские практики: от философии до технологии: материалы II Межрегиональной науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Волгоград. 16–18 октября 2012 г. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2012. С. 28–32.

4. Цветкова Г. В. Субъективность как индивидуальный опыт построения себя в процессе индивидуализации образования // Тьюторские практики: от философии до технологии / Материалы II Межрегиональной науч.-практич. конф. (с междунар. участием). Волгоград. 16–18 октября 2012 г. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2012. С. 87–91.

5. Теров А. А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.

6. Хуторской А. В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. 302 с.

7. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. Ч. 1. 118 с.

8. Башмаков М. Индивидуальная программа. URL: http://www.zdd.1september.ru/2005/04/10.htm.

9. Черемных М. Н. Тьюторское сопровождение переходов от общего к профессиональному образованию // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2008. С. 14–21.

10. Ильина Н. Ф. Университет непрерывного образования как форма подготовки педагогичсеких кадров к инновационной деятельности // Методические и теоретические подходы к решению проблем методики образования: сб. ст. Красноярск: Поликом, 2004. С. 36–45.

11. Марсова С. Е. Специфика реализации индивидуального образовательного маршрута на уровне магистратуры // Научный журнал КубГАУ. 2013. № 85(01). URL: http://www.ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/03.pdf

© Зарипова Е. И., 2014

УДК 37

М. В. Слесарь
M. V. Slessar

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрыта актуальность проблемы формирования полиэтнической культуры школьника как составляющей функциональной грамотности, необходимой для успешной жизнедеятельности в многонациональной среде.

Ключевые слова: глобализация проблемы, полиэтническая культура, инновационное развитие, самоидентификация, функциональная грамотность.

REVISITING THE FORMATION OF A MULTI-ETHNIC CULTURE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY AMONG SCHOOLCHILDREN

This article provides information on urgency for formation of a multi-ethnic culture among schoolchildren as component of functional literacy, which is important to succeed in multinational environment life.

Key words: globalization of the problem, multi-ethnic culture, innovative development, self-identification, functional literacy.

«Гражданский мир и межнациональное согласие – наша главная ценность. Мир и согласие, диалог культур и религий в нашей многонациональной стране справедливо признаны мировым эталоном» [1].

Передать ценности мира и согласия подрастающему поколению для успешной жизнедеятельности – важная задача всего педагогического сообщества. Исходя из данной задачи, следует, что в формировании функциональной грамотности подрастающего поколения важная ее составляющая – умение, желание, духовная потребность сохранения мира и согласия. Нравственной основой этой потребности, на наш взгляд, является полиэтническая культура школьника – составляющая функциональной грамотности, так как без нее невозможна успешная, комфортная жизнь в полиэтнической стране и полиэтническом мире.

Современное мировое сообщество представляет собой сложную этническую систему, включающую более двух тысяч этносов, которые в настоящее время объединены в 226 государствах. Это значит, что практически все современные государства полиэтничны. Не является исключением Россия, где проживают представители более 150 национальностей, в том числе 81 % русских, около 4 % татар, 3 % украинцев и т.д. В связи с историческими условиями многонационален по составу и Казахстан, в нём проживают представители 140 этнических сообществ, из них казахов 63 %, русских 25 %, узбеков 2,8 % и т. д. В мировом сообществе полиэтничностью отличаются Австралия, США, Канада.

Характерной чертой современного мира является взаимопроникновение культур, что способствует формированию единой культуры мира, актуализирует проблему формирования полиэтнической культуры подрастающего поколения, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными.

Школе как модели общества присущи его проблемы. Это доказывают наблюдения российских экспертов, обеспокоенных распространением в молодежной среде профашистских, расистских настроений и культурной дискриминации. На поведение молодежи влияет сложившийся стереотип. Данные опроса свидетельствуют, что в Казахстане у 41 % казахов сложился негативный стереотип относительно русских, у 18 % опрошенных русских – негативный стереотип относительно представителей казахской национальности [2]. Согласно социологическим исследованиям SOCIUM, 30 % опрошенных респондентов считают, что в Казахстане все же существуют разногласия между представителями различных национальностей [3]. В среднем около 9 % респондентов фиксируют национальную неприязнь как довольно распространенное явление. Значительная часть опрошенных считает такие случаи редкими, а половина опрошенных говорит, что с такими случаями им сталкиваться не приходилось. Характерным явлением для стран СНГ стала миграция населения. Только в России миграционный прирост населения за последние 10 лет составил 2,2 %. Многомилионные группы иммигрантов видят в воспитании и образовании, с одной стороны, способ вхождения в европейскую культуру, а с другой – сохранение собственной этнокультурной идентичности. Миграционные настроения на постсоветском пространстве до сих пор распространены, что подтверждают социологические исследования. О своих миграционных настроениях (отвечая на вопрос «Хотите ли вы переехать на постоянное место жительства в другие страны СНГ?») 21 % опрошенных в Казахстане отвечают «да», причем 54,5 % из них адресом своего планируемого выезда называют Россию [3]. Данные социологических исследований подтверждают тот факт, что в современном мире у людей нет уверенности в стабильности по сохранению мира в стране и в межгосударственных отношениях.

Официальная политика государств в сфере межэтнических отношений отражена во Всеобщей декларации прав человека, первая статья которой гласит, что «все люди рождаются свободными и равными в своем досто-

инстве и правах» [4, с. 237]. Эта норма отражена в конституциях все демократических государств, в том числе в России и Казахстане. Основной закон гарантирует права и свободы гражданина независимо от этнической принадлежности [4, с. 245]. Вместе с тем в Декларации принципов толерантности, подписанной 185 государствами-членами ЮНЕСКО, говорится, что нередко эти права граждан нарушаются, что является причиной этнических конфликтов [5].

Следовательно, кроме декларативного провозглашения равенства необходимо воспитание нового поколения, ориентированного на сохранение этнической самобытности каждого человека и одновременно освоение ценности других культур, способного жить в мире и согласии с представителями иных этносов. В этих условиях международная комиссия ЮНЕСКО в докладе о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивала, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, чтобы каждый член мирового сообщества, осознавая свои корни, уважительно относился к другим культурам, воспитывать толерантные отношения между людьми, принадлежащими к различным этносам, нациям [5]. Именно поэтому сегодня особенно актуальна проблема формирования полиэтнической культуры школьников. Она отражена в Законе РФ «Об образовании», Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, а также в Законе РК «Об образовании», Программе развития образования Республики Казахстан до 2020 года, Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан, Концепции 12-летнего образования в Республике Казахстан, Концепции воспитания в системе непрерывного образования в Республике Казахстан, Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан. Исходя из этого каждое государство, область, район, коллектив, образовательное учреждение вынуждено решать проблемы межэтнических отношений, которые могут иметь как комплементарный характер, так и характер взаимной антипатии, нередко перерастающий в конфликтные ситуации, следствием которых становится миграция населения, а иногда и войны.

Согласно данным Стокгольмского международного института по исследованию проблем мира, во второй половине XX века в мире произошло несколько сотен вооруженных столкновений, из них 70 % были межэтническими. Только на территории стран СНГ за последние 15 лет зафиксировано 5 длительных вооруженных столкновений и около 20 кратковременных. Национализм, сдерживаемый ранее тоталитарным режимом, в результате процессов глобализации и демократизации получил свободу и нашел свое выражение в виде «этнического возрождения». Характерным явлением для многих стран стала миграция населения. За десять лет 1992–2002 гг. население Казахстана уменьшилось почти на 2 млн человек. Именно поэтому сегодня особенно актуальна проблема формирования полиэтнической культуры учащихся в образовательном процессе как составляющей функциональной грамотности, она исключительно масштабна и современна. Проблемы формирования полиэтнической культуры учащихся были освещены в трудах И. Алтынсарина, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского и др.

Активные исследования по данной проблеме проводились в конце XX века, в это время получили распространение идеи многокультурного образования, гуманистически ориентированные, ценностно-ориентированные образовательные системы, школы этнокультурного диалога, формирование поликультурной личности. Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли М. М. Бахтин, В. А. Библер, В. Е. Давыдович, В. Линтон и др. В своих исследованиях они исходили из социально-политической, теоретико-педагогической и практической актуальности проблемы формирования полиэтнической культуры личности в условиях полиэтнического мира. Формированию полиэтнической культуры школьников в современной педагогической науке уделяется особое внимание практически во всех регионах на постсоветском пространстве. Известны исследования «Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального района» Р. И. Кадиевой, «Этнические проблемы современности и культура межнационального общения» А. В. и В. А. Авксентьевых, работа «Этнос и межэтнические отношения» (философско-политический аспект) А. А. и А. С. Безвербных, «Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников» А. В. Шафриковой, «Школа поликультурного, гуманитарного образования» В. В. Сургаевой. Все исследователи подчеркивают актуальность проблем формирования полиэтнической культуры личности в связи с тем, что именно полиэтническая культура является важным фактором, обеспечивающим взаимодействие человека с окружающими его людьми, диалектическое единство общечеловеческого и этнического.

Однако, несмотря на огромный интерес исследователей и значимость полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования полиэтнической культуры школьников в достаточной степени не решена. Недостаточно разработаны теоретико-педагогические основы процесса формирования полиэтнической культуры школьников:

– отсутствует определение понятия полиэтнической культуры, как компонента функциональной грамотности;

– наблюдается формальный подход к процессу формирования полиэтнической культуры школьников, состоящий в подмене системных воздействий на личность школьника использованием случайных процедур, направленных на формирование компонентов полиэтнической культуры.

Особое значение в воспитании подрастающего поколения в духе мира и ненасилия придавали философы и педагоги Востока. Делая акцент на умении прощать, А. Югнаки оставил следующий совет:

«Кто с тобой поступил скверно, ты оплати ему добром.
Хорошо запомни: нравственность начинается с этого!
Прости вину виноватого перед тобой;
Выкопай глубокие корни вражды и выбрось» [6, с. 148].

Абай Кунанбаев считал, что очень важно ценить лучшие качества представителей иных этносов, дружбу, человеколюбие. Он писал:

«К порывам юные сердца зову,
Я человечность ставлю во главу,
Так будь отзывчивым, как друг и брат,
И поделись со всеми, чем богат.
Да будет дружба искренней и честной,
И все другие чувства замолчат» [7, с. 99].

Работа Президента страны Н. А. Назарбаева «В потоке истории» – продолжение философии Абая Кунанбаева, его философия – это огромный «заряд» миролюбия, который он «несет» всему миру. Особое значение придают современные казахстанские исследователи воспитанию полиэтнической культуры. Значимый вклад в формирование полиэтнической культуры подрастающего поколения внесли работы Ж. М. Абдильдина «Время и культура», М. А. Абсатовой «Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников», К. Ж. Кожахметовой «Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана», Ж. Ж. Наурызбая «Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников» и т.д. [4; 8; 9; 10].

Следует отметить, что при всем многообразии работ по проблеме формирования политической культуры в них недостаточно отражена связь полиэтнической культуры с функциональной грамотностью школьников. По мнению С. Г. Вершиловского и М. Д. Матюшкиной, с которым мы согласны, функциональная грамотность выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью [11]. Следовательно, уровень функциональной грамотности человека выступает показателем его способности адаптироваться к условиям микро- и макросоциума, а поскольку макросоциум полиэтничен, а микросоциумы в России и Казахстане практически также полиэтничны, то уровень сформированности полиэтнической культуры непременно влияет на развитие функциональной грамотности школьников. И эта проблема актуальна в свете реализации национального плана действий на 2012–2016 гг. по развитию функциональной грамотности, в котором определен приоритет «образование для мира и согласия».

1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Астана, 2012.

2. Нурмуратов С. Е. Изменение ценностно-нормативных установок в полиэтнической культуре / Институт философии и политологии МНВОРК. Алматы, 2010. 21 с.

3. Комплексное социологическое исследование: «Экономическая и социально-политическая ситуация в РК в оценке общественного мнения местного населения» / Центр социологического исследований «Социум». 2006. Сентябрь.

4. Абдильдин Ж. М. Время и культура. Размышления философа. Алматы: Алаш, 2003. 480 с.

5. Абетова З. Б. Проблема толерантности в демократическом полиэтническом обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астана, 2007. 24 с.

6. Антология педагогической мысли Казахстана. Алматы: Рауан, 1995. 510 с.

7. Кунанбаев А. Слова назидания. Алматы: Издат. дом «Б-ка Олжаса», 2012 г. 155 с.

8. Абсатова М. А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Алматы, 2009. 27 с.

9. Кожахметова К. Ж. Особенности поликультурного образования в условиях многоэтнического Казахстана // Этнопедагогика народов Казахстана / под ред. Т. Н. Волкова. Алматы: Алем, 2001. 305 с.

10. Наурызбай Ж. Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Алматы. 1997. С. 6–21.

11. Вершиловский С. Г., Матюшина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140–144.

© Слесарь М. В., 2014

УДК 364-43-057.875:613

Е. Л. Файчук
E. L. Faychuk

РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматривается роль высшего образования в процессе формирования валеологической культуры будущих социальных работников наряду с другими факторами: семья, школа, самообразование и др. Дается характеристика концепции непрерывного валеологического образования: цель, содержание, принципы. Основная цель исследования – раскрытие роли и значения высшего образования в процессе формирования валеологической культуры будущих социальных работников. Подчеркивается особенность валеологической деятельности указанных специалистов, что должно определять цель и содержание их профессиональной подготовки (подбор учебных дисциплин, организация практики и др.).

Ключевые слова: валеологическая культура, высшее образование, социальная работа, формирование, профессиональная подготовка.

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN FORMING VALEOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

In the article the role of higher education in the course of formation of valeological culture of future social workers alongside with the other factors, such as family, school, self-education, etc., is considered. The characteristics of the concept of continuous valeological education, such as purpose, content and principles, are given. The main objective of research is disclosure of the role and value of higher education in the course of formation of valeological culture of future social workers. The specific features of valeological activity of the specified experts are emphasized, that has to define the purpose and the content of their vocational training (selection of subject matters, practice organization, etc.).

Keywords: valeological culture, higher education, social work, formation, vocational training.

Формирование валеологической культуры будущих социальных работников является продолжительным и сложным процессом. На этот процесс влияют такие факторы, как семья, учебные заведения, самообразование и т. п. Но чрезвычайно важной остается роль высшей школы. Ведь система профессиональной подготовки социальных работников решает задачу развития соответствующих знаний и умений будущих специалистов. Образование является важным показателем социальной активности, индивидуального образа жизни отдельного человека и социокультурного статуса общества в целом. Поскольку образование и образ жизни человека взаимосвязаны, современный уровень развития общества в условиях неопределенности социально-моральных норм жизнедеятельности человека находится в прямой зависимости от уровня образования.

Целью настоящей статьи является раскрытие роли и значения высшего образования в процессе формирования валеологической культуры будущих социальных работников.

Роль образования возрастает с учетом модернизации современного общества. Как отмечает В. Кремень, к новым задачам образовательной области следует отнести задачи подготовки человека к свободной и комфортной жизнедеятельности в инновационном обществе. Предполагается обретение знаний и эффективное, сознательное практическое применение их в условиях реальности [1, с. 2].

Расширение и создание новых государственных и негосударственных социальных институтов, активизация деятельности социальных служб и разнопрофильных социальных заведений усилили внимание к вопросам профессиональной подготовки квалифицированных специалистов – социальных работников, которые должны были обеспечить успешную деятельность социальных институтов и предоставлять помощь разным категориям населения на профессиональном уровне.

Значительное внимание роли высшей школы при формировании валеологической культуры личности уделено в Концепции непрерывного валеологического воспитания Украины. Первая редакция Концепции очертила основные ее принципы – научность, доступность, непрерывность, практическая целеустремленность, системность, гуманизация, интеграция, динамичность, открытость, плюрализм, дисперсность, превентивность [2]. Каждый из этих принципов охарактеризован в целом, без детализации специфики влияния в каждом из звеньев непрерывного валеологического образования – дошкольного, школьного, додипломного, последипломного. В Концепции отмечается, что отсутствие знаний о законах формирования, сохранения и укрепления здоровья, невыполнение основных валеологических принципов при организации учебного процесса и быта студентов приводит к росту заболеваемости подрастающего поколения. Одной из основных причин такой тенденции выступает несоответствие существующей системы здравоохранения требованиям настоящего времени, необходимость полноценного использования системы знаний, которыми владеет национальная система образования Украины [2]. Учитывая очерченную тенденцию, непрерывное валеологическое образование направлено именно на уменьшение и преодоление этих кризисных явлений.

Целью такого образования является повышение уровня физического, психического и духовного здоровья

украинской нации посредством создания приоритетной культуры здоровья. Достижению цели будет способствовать дальнейшее развитие валеологии – интегрированной системы знаний о факторах ухудшения и восстановления здоровья, о методах и привычках индивидуального его сохранения и укрепления; о системе валеологического воспитания и обучения; о здоровых условиях жизнедеятельности; валеософского мировоззрения и практических приоритетов здорового человека [2]. Содержание валеологического образования проявляется в том, что оно является интегрированной системой получения знаний о здоровье, формировании валеологического сознания, практических привычек и умений, воспитании мотивации здорового образа жизни, приоритета здоровья во всех составных непрерывного образования (дошкольного, школьного, додипломного, последипломного). Основными составными валеологического образования, согласно Концепции, должны стать философско-методологические и культурологические аспекты, физическое здоровье, психическое здоровье, духовное здоровье, естественные условия здоровья, социальные условия здоровья, этническая культура здоровья, основы безопасности жизнедеятельности, основы медицинских знаний и оздоровительные методы и системы.

Высшая школа является важным элементом системы непрерывного валеологического образования (семья – дошкольное учебное заведение – школа – высшее учебное заведение – последипломное образование – общество). Каждое звено выполняет свою роль и функции в процессе формирования личности. Высшая школа должна базироваться на принципах валеологического образования, о которых говорилось выше, и на концептуальных началах согласно учебному плану с учетом всех характерных особенностей профессии. Студенты в системе непрерывного образования являются субъектами обучения, а главными принципами обучения становится их потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, самоутверждении. При этом основная роль валеологического образования, как указано в Концепции, – это формирования валеологического мировоззрения молодежи, путем психолого-педагогического влияния на создание мотивации быть разносторонне здоровым и развитым [2]. Также следует подчеркнуть, что в программе высших учебных заведений должны доминировать именно практические, семинарские и самостоятельные занятия с учетом профессиональных особенностей специальности.

Вопрос о роли высшей школы в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников вообще и в формировании валеологической культуры личности, в частности, становился предметом исследования современных ученых. Научные публикации В. Андрущенко, С. Архиповой, А. Капской, Е. Карпенко, В. Полтавца, Т. Семигиной, С. Харченко, Е. Холостовой и др. посвящены вопросам становления социального образования, раскрытию содержания и главных функций профессиональной деятельности социальных работников, созданию моделей их подготовки, исследованию учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Учеными также раскрыта возможности валеологизации учебного процесса в образовательных заведениях. Значительный интерес в этом плане вызывают работы И. Беха, Н. Евтуха, И. Зязюна и др., которые посвящены теоретико-методологическим, психологическим и культурологическим аспектам формирования здорового образа жизни личности.

Подготовка специалистов для социальной работы является очень важным и ответственным делом. Ведь речь идет о формировании новой профессиональной деятельности. Социальные работники не могут ограничиваться рамками служебных обязанностей, круг которых лишь обрисовывается, им необходимые творческое мышление, гражданская позиция, современный кругозор, высокая культура, то есть возникает задача выпуска специалистов широкого профиля на обоснованной научной основе.

Будущие специалисты по социальной работе должны пополнять и обновлять свои знания и умения, совершенствовать профессиональное мастерство в соответствии с достижениями науки и требованиями жизни [3, с. 139]. Решение этих задач возложено на систему высшего образования, в вузах студенты имеют возможность получить крепкую основу и необходимые навыки для следующего звена непрерывного образования и духовного роста [4].

Проблема подготовки будущих социальных работников к профессиональной деятельности является предметом изучения современных исследователей. Так, Е. Карпенко рассматривает процесс профессиональной подготовки будущих социальных работников в условиях университетского образования [5]. Она отмечает, что профессиональная подготовка кадров для социальной работы – это одна из самых важных задач государства, которая решается в деятельности высших учебных заведений. Именно учебно-воспитательный процесс университета призван решать проблему подготовки будущих социальных работников к практической работе. В исследовании Е. Карпенко подчеркнуто, что «социальная работа является многогранным видом профессиональной деятельности, которая осуществляется профессионально подготовленными специалистами и их помощниками и направлена на предоставления индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, которые попали в тяжелую для них ситуацию, путем информирования, консультирования, непосредственной натуральной и финансовой помощи, социальной реадаптации, ухода и обслуживание больных и одиноких, предоставление психологической и педагогической поддержки и ориентация тех, кто нуждается в помощи, на собственную активность в решении сложных проблем» [5, с. 13].

Успешное формирование профессиональных и личностных качеств будущих социальных работников, с точки зрения Е. Карпенко, возможно при условии смещения акцента с внешнего педагогического управления к самоуправлению данным процессом [5, с. 16]. Это предусматривает взаимное приспособление личности студента и образовательной среды, которое бы позволяло активно влиять личности на образовательную среду университета.

Подготовка будущих социальных работников должна происходить с учетом концептуальных принципов взаимовлияния пространства просвещения и социальной ра-

боты (И. Мельничук). При этом одной из основных задач профессиональной подготовки социальных работников, по ее мнению, является «первоочередная ориентация обучения на формирование профессиональной компетентности студентов на основе овладения ими профессиональными знаниями, умениями и привычками работы с разными категориями клиентов в будущей практической деятельности» [6, с. 16].

Роль высшего образования в формировании валеологической культуры будущих социальных работников зависит от характера дисциплин, которые изучаются. Теоретическая подготовка должна предусматривать изучение таких дисциплин, которые бы позволяли будущим специалистам интегрировано, комплексно изучать человека, разные социальные группы. Поэтому в начальный план должны быть включены такие дисциплины, как «Геронтология», «Возрастная физиология», «Основы валеологии», «Медико-социальные основы здоровья» и т. п. Введение указанных дисциплин должно способствовать формированию и укреплению теоретической базы будущих социальных работников по вопросам сохранения здоровья, ведению здорового образа жизни, профилактике вредных привычек и т. п.

Социальная работа как профессиональная деятельность имеет свою специфическую цель, которая, по мнению М. Головатого, состоит в повышении самостоятельности клиентов, способности контролировать свою жизнь и эффективно решать проблемы; в создании условий, при которых клиенты смогут по максимуму получить все, что им принадлежит по закону; в адаптации или реадаптации людей в обществе; создании условий, при которых человек, не считаясь с физическими ограничениями, жизненным кризисом, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе со стороны окружающих; в достижении результата, при котором необходимость в помощи клиенту отпадает [7, с. 237].

Во многих странах мира социальная работа стала неотъемлемым компонентом сферы здравоохранения, в пределах которой социальные работники осуществляют социальную защиту клиентов через систему социального страхования, оказывают психологическую поддержку, проводят рекреационную работу. В таких условиях социальная работа имеет широкий спектр применения. Социальные работники в разных странах решают такие задачи, как предоставление первичной психологической помощи женщинам, которые рожают детей с недостатками развития, консультирование их по правовым вопросам; медико-социальная работа; психологическая поддержка и консультирование по правовым вопросам лиц, здоровью которых был нанесен ущерб другими лицами и т. п.; психологическая поддержка людей преклонного возраста в стационарном заведении здравоохранения; организация рекреационной работы для детей; социальное страхование на случай болезни; организация специальных социальных программ для особых категорий пациентов: больных лейкемией, инвалидов и т. п.

Высшая школа в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников, по мнению Н. Шмелевой, должна решать такие задачи, как профессиональное и личностное «вхождение» в реальную деятельность; развитие функционально-ролевой готовности к профессиональной деятельности; становление и развитие профессионального сознания и самосознания; формирование и корректирование профессионально-личностных ориентаций, мотиваций, качеств, свойств личности, которые содействуют результативности и успеху профессиональной деятельности; формирование представлений о профессионализме и компетентности социального работника, адаптацию к профессиональной деятельности [8, с. 94].

Итак, в процессе профессиональной подготовки будущие социальные работники имеют возможность получить необходимые валеологические знание, овладеть опытом практического решения актуальных задач валеологической направленности. Это может получить воплощение лишь в системе высшей школы, которая по своему смыслу и функциональным возможностям имеет преимущества в сравнении с другими звеньями непрерывного валеологического образования, поскольку высшая школа осуществляет целенаправленное влияние на сознание и деятельность будущих социальных работников.

1. Сделать человека успешным и обеспечить системный прогресс общества. Из доклада президента АПН Украины В. Кременя на Общем собрании Академии педагогических наук (апрель 2006 г.) // Биология и химия в школе. 2006. № 3. С. 2–4.

2. Концепция превентивного воспитания детей и молодежи: утверждена президиумом АПН Украины 25 февраля 1998 г. // Учитель. 2000. № 1–3. С. 6–11.

3. Капская А. Актуальные проблемы социально-педагогической работы. Киев, 2002. 164 с.

4. Зобенько Н. А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности социального работника // Вестник Черкасского национального ун-та им. Б. Хмельницкого. Черкассы, 2008. Вып. 137. С. 139–144.

5. Карпенко Е. Г. Профессиональная подготовка будущих социальных работников в условиях университетского образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Киев, 2008. 48 с.

6. Мельничук И. Н. Теория и методика профессиональной подготовки будущих социальных работников средствами интерактивных технологий в высших учебных заведениях: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тернополь, 2011. 43 с.

7. Головатый М. Ф. Социальная политика и социальная работа: терминологически-понятийный словарь. Киев: МАУП, 2005. 560 с.

8. Шмелева Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учеб. пособие. М.: Издательско-Торговая корпорация «Дашков и К°». 2004. 196 с.

© Файчук Е. Л., 2014

УДК 37.012

Н. И. Чуркина
N. I. Churkina

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются проблемы осуществления современных историко-педагогических исследований, определяется статус и назначение таких работ в изучении проблем современной педагогической действительности и исторического прошлого. Проводится анализ традиционных направлений и моделей историко-педагогических работ, определены перспективные линии и возможные методологические конструкции в современных историко-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: педагогика, история образования, тенденции развития науки, объект педагогического исследования, история повседневности.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE MODERN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article deals with the problems of the modern historical and pedagogical research, defines the status and purpose of such work in the study of modern pedagogical reality and historical past. The analysis of the traditional trends and models of historical and pedagogical work is carried out, and promising lines and possible methodological designs of the modern historical and pedagogical research are identified.

Key words: pedagogy, history of education, the development trend of science, the object of pedagogical research, the history of everyday life.

В число диссертационных исследований, выполняемых в рамках специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, попадает достаточно обширный круг работ. В паспорте специальности к проблематике истории образования и педагогической мысли относят изучение исторического развития институализированной и неинституализированной практики образования, политики в области образования, педагогической мысли на уровнях общественного и теоретического сознания в различных сферах духовной жизни общества. Таким образом, нормативные документы не ограничивают исследовательскую область, включая в нее не только институты формального образования, но и неформального и, возможно, истоки и формы информального образования.

Еще в 1980-е гг. Э. Д. Днепров, анализируя достаточно обширные потоки историко-педагогических исследований советского периода, указывал, что большинство авторов остаются в русле типовой модели их реализации, хотя типология историко-педагогических исследований, в зависимости от характера решаемых задач, довольно разнообразна: методологические, историко-теоретические, конкретно-исторические, сравнительно-исторические, историографические, источниковедческие [1, с. 9]. К данной классификации можно добавить еще одну, в которой выделяют несколько областей историко-педагогических исследований: социально-политическая (история образования и общества (государства, общества, групп, классов, различных образовательных институтов); культурно-антропологическая (история образования, история образования в истории человека (детство, личность и др.)); религиозная история образования (история образования и Абсолют); теоретико-педагогическая история образования (история образования, педагогика, педагогическая традиция в теории и практике); этнокультурная история образования (история образования в связи с историей народа) [2].

На необходимость исторического вектора указывал еще Э. Дюркгейм, говоря о том, что образовательные институты общества недостаточно рассматривать в их настоящем. Д. И. Фельдштейн, также указывает, что современный мир и человека в мире неправильно исследовать в масштабе «капельных исследований», необходимо изучение проблем в онтогенезе, развитии [3].

Несмотря на правомерность и бесспорность аналогичных заявлений, историко-образовательная проблематика довольно редко встречается в современных диссертационных исследованиях. Как отмечает Н. П. Юдина, потенциальные соискатели и аспиранты не выбирают эту отрасль, поскольку с ней не знакомы. Учебные курсы по истории образования и педагогики ушли из списка обязательных в педагогических вузах [4, с. 14]. Возможно, это связано с тем, что в определенный период, после бурного развития данного направления в 1990-е гг., сложилось ощущение, что многие направления закрыты, собран обширный конкретно-исторический материал, открыты архивы, введены в научный оборот ранее не известные источники. Но, как показывает более пристальный взгляд, это впечатление обманчиво. Достаточно подробно изучены традиционные объекты историко-педагогических исследований, но и они оставались в рамках привычных схем и моделей. В. Г. Безрогов и Т. Н. Матулис выделили несколько типичных ошибок исследований по истории педагогики.

1. Всепоглощающее внимание к мыслителям и авторам различных текстов, что происходило часто при минимуме внимания к социальной среде, в которой писали герои исследований.

2. Слишком большой буквальный интерес к законодательству в области образования, к проводящим его в жизнь личностям, нежели к важным вопросам, вытекающим из него и связанным с ним, – согласованности актов, их адекватности или их идеологическим оттенкам.

3. Слишком большое внимание изучению институтов формального образования. Оно отвлекает от других сфер, таких как неформальное образование, достигаемое через деятельность таких образовательных «агентов», как семья, публичная библиотека, детская литература, молодежные организации и т. п. Кроме того, большинство работ пишется об элитных или чем-либо иным выдающихся учреждениях, многие – хвалебны и некритичны.

4. Описательность и фактографичность исследований распространена более, чем аналитичность. Перенасыщенные деталями традиционные работы имеют тенденцию не учитывать более широкие социальные влияния на изучаемый процесс.

5. Рассмотрение образования как замкнутого мира, функционирующего вне общества. Авторы редко признают экономические, политические и идеологические воздействующие извне факторы.

6. «Презентизм» истории педагогики, превращение истории педагогики в оружие против теорий и соперников, живых и мертвых, в оправдание собственных деяний и идей [5].

Эти ошибки, к сожалению, не остались только в работах советских педагогов. Многое из обозначенного в 1980–1990-е гг. сохраняется, несмотря на изменение представлений об объекте педагогики, определяя его как педагогическую действительность. Еще Л. Н. Толстой писал, что педагогика должна изучать не только целенаправленную и организационно–педагогическую деятельность, но и все воспитывающее воздействие общественной жизни, формирующее человека. В историческом контексте речь может идти о различных институтах влияния, в которых происходило образование и социализация человека.

В ряде статей историко-педагогического ежегодника, изданного в Академии социального управления, ученые (Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов, А. Н. Шевелев и др.) указывают на перспективные направления развития современных историко-педагогических исследований [6]. Соглашаясь с ними, можно выделить и другие тренды развития истории педагогики и образования в русле современных тенденций развития науки.

В качестве ведущей тенденции развития современной науки указывают на дальнейшую дифференциацию наук. В истории педагогики уже образуется комплекс отдельных историко-педагогических дисциплин: история женского образования, история образования в различных по своей природе общественных группах; история распространения грамотности, история чтения, история детства и др. Этот процесс будет продолжаться, порождая новые направления, например, такие как история семьи и др.

Взаимообмен и взаимообогащение методами и концепциями между науками. В историко-педагогических исследованиях, наряду с применением потенциала политологии и психологии, стали использоваться инструменты антропологии и психоистории; кроме экономического подхода стал применяться географический; в контексте культурологического вектора происходит рассмотрение истории образования в логике развития культуры, а движение культуры рассматривается как история образования; широко применяется социология не только для изучения современных социальных процессов, но и в исторической ретроспективе. На стыке социологии, этнографии и политологии возникают исследования по социальному контролю в историко-педагогическом процессе. Это взаимодействие рождает проблему адаптации методов иных наук на историко-педагогическое основание, равно как и необходимый поиск соответствующих им типов историко-педагогических источников.

Рассмотрение научных проблем в широком социокультурном контексте. Изучение истории отдельных образовательных институтов встраивается в широкий социальный контекст. Проблемы воспроизводства элит, социальных преимуществ, господствующих ценностей, структурных взаимосвязей и взаимодействий школ увязываются с бытием других общественных и политических институтов. Рядом с историей формального образования в свете социологической поддержки утверждается история неформального, «внешкольного» образования.

Отказ от европоцентризма в науке в истории образования выразился в развитии исторической компаративистики. Сравнительная педагогика сближается с историческими дисциплинами, используя как накопленные в них сведения, так и их методы, подходя к изучаемым обществам уже с точки зрения длительной исторической и культурной перспективы. История восточных, африканских, индейских и прочих воспитательных систем, соотношение Запада и Востока; Востока, России и Запада; на различных исторических этапах и в будущем обращение к этим вопросам дает возможность использовать принципы концепции диалога культур, детерминирует поиск критериев сопоставления педагогических парадигм различных традиций, нахождения возможных взаимовлияний, попытки проникнуть в глубинную суть различных педагогических цивилизаций.

Изучение современных публикаций и исследований в рамках большой истории и лучших образцов истории образования указывает в качестве значимого ресурса историко-педагогических исследований методологии, методов и концепций, которые являются принадлежностью исторической науки. Раскрыть и разнообразить результаты педагогических исследований может методология микроистории, применение ее методов позволит раскрыть историю образовательных учреждений, школ, педагогического опыта учителя. Главная опасность таких работ – описательность, поэтому необходим выход от микроистории к познанию общих процессов или рассмотрение отдельной истории в контексте социокультурных процессов региона, страны.

В исторических работах достаточно успешно проводятся исследования исторического характера, причин поступков исторических деятелей и групп. В историко-педагогических исследованиях могут проводиться работы в логике исторической психологии не только через описание содержания деятельности этих людей, но и через объяснение причин их поступков. Еще одним малоприменимым в историко-педагогических исследованиях методологическим приемом является история повседневности,

которая позволяет включить в источниковый ресурс дневники, воспоминания, предметы материальной культуры (школьные тетради, дневники, приборы и др.)

Необходимо изменить ракурс региональных исследований, которые позволят ввести новые персоналии регионального масштаба, выявить особенности становления систем образования в регионах; актуализировать традиции народной педагогики; раскрыть особенности взаимодействия региона и центра в вопросах развития системы образования и подготовки кадров. Все это позволит находить способы решения современных проблем через соотнесение с культурно-историческим прошлым.

История образования и педагогической мысли, несмотря на все проблемы, описанные выше, остается самостоятельным направлением педагогических исследований. Ее развитие должно быть связано как с осмыслением проблем и ошибок прошлого, так и с изучением и присвоением опыта и исследовательских практик других научных областей, прежде всего исторической науки. Это позволит модернизировать процесс и результаты познания педагогической действительности в историческом контексте.

1. Днепров Э. Д. О разработке методологических, историографических, источниковедческих проблем истории педагогики // Школа России накануне и в период революции 1905–07 гг. / под ред. Э. Д. Днепрова, Б. К. Тебиева. М.: Педагогика, 1985, С. 5–25

2. Богуславский М. В., Куликова С. В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования в современной России // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 7–21.

3. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Аналитический доклад Д. И. Фельдштейна председателя Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России, вице-президента РАО. URL: http://www.raop.ru/content/Prezidium.2011.04.20.Spravka.pdf/

4. Стенограмма IX международной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики» // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 11–30.

5. Безрогов В. Г., Матулис Т. Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики. URL: http://www.profile-edu.ru/konceptualizaciya-i-modelirovanie-v-istorii-pedagogiki.html

6. Историко-педагогический ежегодник. 2013 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2013. Вып. 61. 288 с. URL: http://www.asou-mo.ru/sc/conf2mat/2013/3.pdf

© Чуркина Н. И., 2014

УДК 378.01

Л. А. Шипилина
L. A. Shipilina

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Статья посвящена изложению отдельных аспектов разрабатываемой концепции развития человеческого потенциала в образовательных организациях. На основе анализа положений концепций менеджмента знаний, системного реинжиниринга и теории автопоэзиса излагаются позиции по развитию потенциала профессорско-преподавательского состава на уровне кафедры вуза.

Ключевые слова: человеческий потенциал, образование, знание, менеджмент знаний, реинжиниринг, автопоэзис.

THE DEVELOPMENT OF HUMAN POTENTIAL IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC METODOLOGY

The article is devoted to certain aspects of the developed concept of human potential development in educational organizations. On the basis of the analsis of the ideas of knowledge management concepts, system reengineering and theory of autopoiesis, the attitudes on the faculty potential development at the level of the academic department are stated.

Key words: human potential, education, knowledge, knowledge management, reengineering, autopoiesis.

Все прогрессы реакционны, если рушится человек.

А. Вознесенский

На этапе реформирования в России растет спрос на инновации и актуализируется проблема роли человека в инновационных процессах. Человек сегодня становится не только целью и ресурсом социально-экономического развития, его потенциал выступает фактором сохранения и приумножения национального богатства и культуры. Вместе с тем имеется много доказательств тому, что в современной России существует кризис человеческого развития комплексного характера и стоит сложная задача сохранения и развития человеческого потенциала. Российская Федерация по индексу развития человеческого потенциала в истекшем десятилетии устойчиво числилась

в шестом-седьмом десятке. В 2010 г. его значение составляло 0,719 [1, с. 76]. Общеизвестно, что индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) рассчитывается как среднеарифметическая сумма значений трех индексов: долголетия, образования и дохода. Согласно положениям [1] индекс дохода России практически находится в диапазоне близких значений общего показателя ИРЧП. Заметно ниже (14-й десяток) – индекс долголетия, который характерен для стран с низким уровнем ИРЧП. Однако компенсирует этот низкий уровень долголетия значение третьего компонента ИРЧП – индекса образования, который комбинирует в себе уровень грамотности и степень охвата молодежи всеми уровнями образования. Россия по индексу образования находится в 4-м десятке. Эксперты делают вывод: при среднем достатке мы хорошо образованны, но относительно недолго живем.

В настоящее время концепция развития человеческого потенциала активно разрабатывается различными научными школами и поддерживается ООН. Основной принцип этой концепции гласит: главные смысл и цель социально-экономического развития заключаются в расширении возможностей каждого человека реализовывать свои потенции и устремления, вести здоровую, полноценную творческую жизнь.

В исследованиях Л. И. Евенко [2] выполнен анализ концепций роли человека на производстве, а именно:

1. Концепция использования трудовых ресурсов: с конца XIX в. до 1960-х гг. Человек рассматривается через его трудовую функцию на производстве, которая измеряется затратами рабочего времени и зарплатой. Эта концепция наиболее ярко нашла свое отражение в марксизме и тейлоризме.

2. Концепция управления персоналом: с 1930-х гг. Научную основу этой концепции составляет теория бюрократических организаций, согласно которой человек рассматривается через свою формальную роль – должность, а управление им осуществляется через административные механизмы (принципы, методы, полномочия, функции).

3. Концепция управления человеческими ресурсами. В соответствии с этой концепцией человек рассматривается не как должность (элемент структуры), а как невозобновляемый ресурс – элемент социальной организации в единстве трех компонентов (трудовые функции, социальные отношения, состояние работника).

4. Концепция управления человеческим потенциалом, в соответствии с которой человек – главный субъект организации и особый объект управления – не может рассматриваться только как «ресурс». При проектировании стратегии и структуры организации должны учитываться способности человека.

В современной науке человеческий потенциал еще не имеет строгой дефиниции. Его часто рассматривают как потенциал творчества. Поскольку проблемы творчества, особенно коллективного, имеют прямое отношение к проблемам демократического устройства жизни, совместной деятельности людей, к инновациям, постольку все больше исследователей проявляют интерес к проблеме развития и приумножения человеческого потенциала, к пониманию особого значения самоценности человека.

С позиций социальной антропологии А. А. Попов дает определение понятия «человеческий потенциал» как интегральной антропологической характеристики, описывающей способность человека выстраивать рефлексивное отношение к собственным наличным качествам и ресурсам и формировать проект своего настоящего и будущего. Понятие человеческого потенциала противопоставляется автором понятию компетентности как антропологической характеристике, описывающей способность человека к включению в наличные социокультурные системы без возможности рефлексивного и проектного отношения [3].

В исследованиях по менеджменту [4; 5] человеческий потенциал организации рассматривается как совокупность знаний, информации, опыта персонала управления, организационных возможностей и информационных каналов организации, которые используются ей в производственной деятельности. Человеческий потенциал тесным образом связан с возможностью инновационного развития организации. С позиций менеджмента особенности человеческого потенциала заключаются в том, что он выступает результатом взаимодействия людей друг с другом, людей и информационных ресурсов, а также людей и элементов физического капитала в процессе производства. В управленческом аспекте исследований человеческий потенциал организации условно делится на две основные составляющие: человеческие ресурсы и интеллектуальный потенциал организации в целом. Интеллектуальный потенциал организации, в свою очередь, делится на внутренние элементы (организационная структура, культура организации, информационные и административные системы, системы сетевого взаимодействия) и внешние отношения (отношения с потребителями, поставщиками, конкурентами, местными сообществами, имидж организации).

Взаимодействие разных составляющих человеческого потенциала носит сугубо нелинейный характер. Поэтому человеческий потенциал в принципе нельзя разложить на составляющие так, чтобы сумма их оценок была равна общей оценке всего человеческого потенциала организации. Все составляющие человеческого потенциала взаимодействуют друг с другом. Поддерживая друг друга, они создают синергетический эффект, происходит перекрестное влияние одних составляющих на другие.

В структуре человеческого потенциала особое место занимает система образования, поскольку в ней тесно переплетены объективные условия и субъективные предпосылки, такие как личностные мотивации, тенденции в общественных настроениях, стремление человека к самовыражению [6].

Перед образованием как социальным механизмом самоорганизации сегодня стоит проблема преодоления разрыва между социальным бытием и общественным сознанием; по мере движения к обществу, основанному на знаниях, постепенно приходит и утверждается понимание несводимости ценностей к материальным благам и определяющей роли духовно-познавательных ценностей. Такое понимание роли образования имеет особое значение в условиях глобализации мировых процессов и перехода

к информационному обществу, в котором основным ресурсом является информация, а фактором, стимулирующим или ограничивающим развитие общества, – знания. В дискуссии последних лет о возможных направлениях реформирования образования все большее место занимает мысль о том, что назрела необходимость перехода от образования, базирующегося на «культуре полезности», к образованию, соответствующему «культуре достоинства». Именно такое образование будет соответствовать задачам развития человеческого потенциала.

Если рассматривать образование как практику развития человеческого потенциала, то его содержанием становится самоопределение субъекта образовательной деятельности к наличным и возможным социокультурным практикам. Поэтому стратегии образования, имеющие своей целью развитие человеческого потенциала, реформаторы связывают с повышением его качества, с вариативной подготовкой, предоставляющей человеку свободу выбора, воспитывающей инициативу и ответственность личности.

А. А. Попов утверждает, что образование как практика развития человеческого потенциала требует сетевой и открытой организации образовательного пространства, в отличие от образования как деятельности, направленной на трансляцию культуры, требующей организации образования как линейной последовательности этапов, связанных с постепенным освоением культурных норм в их постепенном усложнении (в дидактической педагогике) либо в их генезисе (в деятельностной педагогике) [3]. Основной единицей организации образования как практики развития человеческого потенциала является образовательная задача. Образовательная задача позволяет организовать одновременно пробное практическое действие образовательного субъекта в развивающейся социокультурной практике и одновременно рефлексивное действие как в отношении инструментов практики, так и в отношении условий осуществления этой практики и оснований самоопределения её субъекта. Тем самым образовательный субъект исследует одновременно социокультурную практику как собственную возможность и себя как возможного субъекта этой практики, в интенции – себя как возможного субъекта вообще.

Гуманистическое понимание человеческого потенциала и роли образования в его развитии делает актуальной проблему управления развитием такового, поскольку управление есть механизм существования любой системы. В образовательных системах человеческий потенциал занимает особое место в силу их специфики, имеющей в качестве системообразующего элемента таковых наличие и качество человеческих ресурсов. Человек является важнейшей ценностью и ресурсом образовательной организации. Руководители образовательных организаций начинают осознавать тот факт, что наиболее ценным потенциалом, которым они располагают, являются знания и опыт работающих у них преподавателей и сотрудников. Человеческий потенциал может дать и уже дает многим из них значительное конкурентное преимущество. В высшем образовании, где профессорско-преподавательский состав выступает субъектом качества образования и где требования к профессорско-преподавательскому составу значительно выше по научным и академическим показателям, чем в образовательных организациях другого уровня образования, актуальной проблемой становится проблема развития их потенциала. Проблема состоит не только в уровне профессионального образования, подготовки квалифицированных специалистов и ученых, но и в изменении личностного облика этих кадров, мотивированных прежде всего к инновационному развитию, инициативе, самообучению. Такая роль педагогов высшей школы требует качественно новых подходов к управлению развитием человеческого потенциала в вузе.

Одним из таких подходов, на наш взгляд, является менеджмент знаний – процесс, который обеспечивает синергетическое взаимодействие обработки информации и данных с помощью информационных технологий и инновационную активность работников.

Сегодня существует две крайности в понимании практиками-менеджерами данной концепции: 1) ставится знак равенства между понятиями «информация» и «знание» и соответственно между управлением информационными потоками организации и управлением знаниями; 2) управление знаниями упрощается и сводится к управлению межличностными отношениями. Обсуждая вопросы формализации знания, традиционный подход делит знание на формальное и неформальное. С позиций личностного подхода в концепции менеджмента знаний утверждается, что сутью знания является его неформальность, объясняемая через феномены творческих актов понимания и трансляции знания в сообществах. Личностное знание требует особого отношения к себе, его нельзя хранить и перекладывать с места на место, как это можно делать с информацией и материальными вещами. Личностное знание не подлежит полной формализации и извлечению в виде текстов и документов. Личностное знание распределяется в сообществе не локально, а когда его пытаются формализовать, оно перестает существовать. Поэтому постановка задачи извлечения информации (знаковой системы) из личностного знания с целями управления является принципиально неверной и некорректной. Задача состоит в том, чтобы исследовать и использовать эту нелокальную и неформальную сущность личностного знания.

В контексте менеджмента знаний знания выступают как продукт деятельности, как предмет конечного потребления, как производственный ресурс, как средство трансакций, как средство тезаврации (инвестирование в себя через развитие способности зарабатывать деньги и создавать собственное богатство), а также как средство консолидации общества и воспроизводства общественных институтов [7, с. 22–35]. Для обеспечения конкурентоспособности вуза и в соответствии с уже признанной нормативной практикой понимания образовательной деятельности как сферы оказания образовательных услуг развитие гибкости, адаптивности и самообучаемости профессорско-преподавательского состава становится одним из ведущих принципов формирования человеческого потенциала организации в контексте менеджмента знаний.

Одним из действенных инструментов гибкости, адаптивности и самообучаемости сотрудников (в нашем случае – профессорско-преподавательского состава) является, по мнению М. К. Румизена, технология управления обучающейся организации, «которая создает, приобретает, передает и сохраняет знания… способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты» [8, с. 310]. «Обучающаяся организация» в контексте менеджмента знаний приобретает способность делать то, чего ранее не умела. Обучаясь, она заново воспринимает мир и свою связь с ним. В такой организации обучаются не только ее отдельные сотрудники, но и вся организация в целом. Обучающаяся организация – это такая организация, которая создает условия для обучения и развития всех работников и, находясь в процессе постоянного самосовершенствования, изменяет, таким образом, окружающий ее мир» [9, с. 24]. П. Сенге определяет пять дисциплин (принципов), характеризующих обучающуюся организацию: личное мастерство; создание общего видения; командное обучение; когнитивные модели (скрытые убеждения и верования); системное мышление [5].

По Дж. Стоунхаусу, который называет обучающиеся организации интеллектуальными, они способны получать необходимую информацию, манипулировать ею, анализировать и интерпретировать ее с тем, чтобы выстраивать умозаключения, обучаться и генерировать новые знания [10]. Исходя из этой посылки, можно заключить, что образовательная организация, благодаря пониманию своих собственных способностей и того, как они соотносятся с потребностями их клиентов, может генерировать инновации и развивать свое конкурентное преимущество.

В контексте интеграции возможностей концепции менеджмента знаний, системного реинжиниринга как метода управления инновациями и теории автопоэзиса попытаемся обосновать возможности развития потенциала профессорско-преподавательского состава на уровне кафедры как основного структурного подразделения вуза.

Основной целью системного реинжиниринга, применяемого нами как метода управления потенциалом профессорско-преподавательского состава кафедры, является коренное преобразование системы управления, ее процессов и составляющих частей для кардинального повышения эффективности их функционирования. В рамках такого подхода кафедру как организацию позволительно рассматривать не как статическую систему, а как процесс коренных преобразований, связанных с непрерывной сменой состояний равновесия [11]. Реинжиниринг помогает понять следующее: главное не в иерархии отношений, т. е. в организационных структурах (иерархия – это объективное свойство управления, форма порядка, в рамках которого протекают изменения и появляются предпосылки для перехода системы в целом в новое качество), главное – в структуре процессов, протекающих на кафедре. Первичным параметром описания системы «кафедра» являются коммуникации в формах межличностных отношений (община, клика, клан, кластер, проект, сеть и проч.). С целевой позиции современной кафедры ей должны быть присущи проектные и сетевые отношения.

Осмысление развития кафедры как системы, имеющей проектно-сетевую структуру, обращает к теории автопоэзиса. Согласно теории автопоэзиса [12], любое описание живой системы возможно только с точки зрения живой системы, какой является сам наблюдатель – субъект жизнедеятельности: кафедра в целом как структура и элементы данной структуры – люди. В автопоэтической концепции наблюдатель (человек) – это сложная развивающаяся система, которая имеет способность не только к самопроизводству и возобновлению, но и самореферентности, работая с собственными описаниями как с независимыми сущностями, к соотнесению живого организма с самим собой и с окружающей его средой. В процессе этого соотнесения происходит изменение окружающей среды, происходят конструктивные коммуникативные взаимодействия между организмом и средой. Осуществление практики автопоэзиса, то есть возделывания в себе культуры, опираясь не на уничтожение среды, тебя вскормившей, а на свою собственную деятельность, представляет главный смысл образования. В этом смысле образованный человек – это тот, кто самоопределяется в культуре с помощью разных культурных практик (в том числе и практики педагогики). Культурная практика, по определению С. А. Смирнова, есть «трансфессия», выводящая субъекта за пределы какого-либо учебного предмета [13]. Трансфессия по своему принципу устроена как открытая и сетевая структура. В этом смысле кафедра (преподаватель) – это трансфессионал, сетевик-навигатор, т. е. тот, кто является наводчиком и обучателем того, как пользоваться сетями знаний и главное – как их добывать.

Ключевое положение концепции автопоэзиса – «жить – значит познавать». Известный тезис Матураны, одного из авторов теории автопоэзиса: «Все, что сказано – сказано наблюдателем. Все, что сказано – сказано живым существом». У живого существа есть когнитивная активность. И эта когнитивная активность, когнитивная практика, является изначальной у любого живого существа. Субъект, объект, средство, познание являются результатом самодостраивания этой практики, основанной на цикличной активности жизни, на цикличном самодостраивании живого существа. Автопоэтическое управление – это, во-первых, анализ существующих ментальных состояний, анализ индивидуальных и коллективных практик самодостраивания, во-вторых, конструирование возможных ментальных состояний через разрушение существующих [14].

Учитывая эти положения, полагаем, что в основу практики управления развитием человеческого потенциала на кафедре вуза должны быть положены следующие методологические основания:

– организация (кафедра) – сложная система, во многом похожая на живые организмы;

– организация (кафедра) – сложная система, поэтому предсказать абсолютный результат ее изменений невозможно, результат – вероятностен;

– лучше, когда инициатива изменений исходит изнутри организации;

– организация изменений состоит не в их планировании, а в том, чтобы способствовать самоорганизации системы;

– управление развитием человеческого потенциала на уровне кафедры – это создание условий для осуществления практики самодостраивания, самовзращивания, это управление гибкое, «шарнирное», позволяющее чутко реагировать на изменения и принимать адекватные управленческие решения.

Автопоэтическое управление – это практика, связанная с развитием кафедры как исследованием ее возможностей и постановкой целей. Соединение управления, практики и автопоэзиса порождает инструменты личного развития и инструменты коллективных практик – самодостраивания, самовоспроизводства познания. Через эти практики происходит формирование коллективных ментальных состояний – состояний коллективного творчества, коммуникации или взаимодействия. Управление кафедрой как проектно-сетевой структурой – это технология создания практики коллективного смысла, практики, основанной на эмпатии, на сопереживании, на доверии, на таком непроговариваемом интересе людей друг к другу, который, несомненно, носит социокультурный и субкультурный характер и оказывает влияние на развитие человеческого потенциала этой организации. Именно на эти инструменты управления образовательными системами в качестве необходимых, учитывающих специфику образования, указывал в свое время Ю. А. Конаржевский [15].

Построение автопоэтической круговой причинности – петли двойной зависимости – сообщества от знания, а знания от сообщества – может быть сформулировано как управленческая задача развития человеческого потенциала кафедры как сети в целом и преподавателей как индивидуальных представителей этого сообщества.

---

1. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 г. / под ред. А. А. Аузана и С. Н. Бобылева. М.: ПРООН в РФ. 2011. 146 с.

2. Евенко Л. И. Эволюция концепций управления человеческими ресурсами // Бизнес-образование. 1996. Вып. 1. С. 22–29.

3. Попов А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 2009. 47 с.

4. Гуияр Ф. Ж., Келли Дж. Н. Преобразование организации. М.: Изд-во «Дело», 2000. 376 с.

5. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М.: ЗАО «Олимпик бизнес», 2003. 408 с.

6. Сохраняева Т. В. Гуманистические ориентиры развития системы образования. URL: http://www.academyrh.info/html/ref/20050912.htm).

7. Макаров В. Л., Клейнер Г. Б. Микроэкономика знаний. М.: Экономика, 2007. 204 с.

8. Румизен М. К. Управление знаниями. М.: Изд-во АСТ, Изд-во «Астрель», 2004. 318 с.

9. Виссема Х. Менеджмент в подразделениях фирмы (предпринимательство и координация в децентрализованной компании): пер. с анг. М.: ИНФРА-М, 1996. 288 с.

10. Стоунхаус Дж. Управление организационным знанием // Менеджмент в России и за рубежом. 1999. № 1. С. 3–18.

11. Лантратов О. И., Лантратова Л. О. Системный реинжиниринг в образовании. URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Pedagogica/4_lantratov %20o.i.doc.htm

12. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.

13. Смирнов С. А. Сущность и смысл социально-гуманитарного образования. URL: http://www.countries.ru/library/methoda/paradygm.htm.11

14. Тарасенко В. В., Аршинов В. И. Автопоэзис. Коммуникация. Управление // Феномен человека в его эволюции и динамике. М.: ИФРАН, 2009. С. 109–137.

15. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

© Шипилина Л. А., 2014

УДК 372.851

Е. В. Шульга
E. V. Shulga

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

Статья посвящена изложению положительных и отрицательных аспектов влияния гуманитаризации образования на преподавание математики в вузе как для студентов гуманитарных направлений подготовки, так и для студентов естественно-научных специальностей. Рассмотрены необходимость и тесная взаимосвязь базовых гуманитарного и математического образования, которые дополняют и обогащают друг друга в процессе качественной подготовки специалистов для современного рынка труда. Показано, что математика влияет на формирование мышления и личностных черт человека, а изучение гуманитарных наук придает общечеловеческий характер обучению профессии.

Ключевые слова: гуманитарное образование, математическое образование, космополит, математика.

HUMANITARIZATION OF EDUCATION AND ITS IMPACT ON TEACHING MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the presentation of positive and negative aspects of the impact of humanitarization of education on the teaching of mathematics at higher educational institutions for both students in the humanities and natural sciences students. The need for a close relationship between humanitarian and mathematics education, which complement and enrich each other in the process of the professional training for the modern labor market, is discussed. It is shown, that mathematics affects the formation of thinking and individual traits of the person, and the study of the humanities gives common human nature to professional training.

Key words: humanitarian education, mathematics education, cosmopolitan, mathematics.

У людей, усвоивших великие принципы математики, одним органом чувств больше, чем у простых смертных.

Ч. Дарвин

Уже не одно поколение федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней акцентирует внимание на экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования, творческом подходе к обучению, одной из составляющих которого, является участие учеников в работе над различного рода проектами, исследованиями с элементами научных открытий. При таком подходе учителю, преподавателю в процессе обучения отведена направляющая, а не руководящая, доминирующая роль. Ученики должны самостоятельно делать «открытия» научных фактов, строить логические цепочки и формулировать соответствующие умозаключения. Кроме того, много говорится о значимости иностранных языков, физической культуры, искусства, музыки и других творческих предметов в развитии школьников и студентов. Идея правильная и не новая. Во-первых, еще в прошлом веке были сформулированы принципы проблемного обучения, основоположниками которого считаются В. Оконь [1], М. И. Махмутов [2] и др., а принципы активного, эвристического обучения встречаются еще у философов древности. Его результаты позволяют утверждать, что если ученик самостоятельно «откроет» научный факт, который уже задолго до него был открыт учеными, то такое знание и получать приятнее, чем, если бы оно было преподнесено в готовом виде учителем, и запомнится оно на более длительный период, а не только до следующего урока или экзамена, чтобы «ответить, получить оценку и забыть». Во-вторых, еще со времен советского образования говорится о важности всестороннего развития личности, в котором основополагающее значение имеют физическое здоровье школьников, развитие творческой составляющей. В рамках понятия «космополит» или «человек мира», получившего широкое распространение, человек рассматривается как свободный индивид на Земле, что подразумевает открытие широких перспектив и возможностей, которые не мыслимы без знания иностранных языков. Но за всеми этими правильными постулатами, сначала легким отголоском, а затем, окончательно оформившись, в полный голос зазвучала, мысль о том, что гуманитарное и естественно-научное образование далеки друг от друга, а может, и вообще не связаны. Стало акцентироваться внимание на разделении учеников по принципу «левополушарных» и «правополушарных», то есть на тех, у кого одно полушарие головного мозга доминирует над другим и, как следствие, одни из них более склонны к логическому мышлению, аналитике и точным наукам, а другие к образному мышлению, творчеству и гуманитарным наукам. Этот факт также является доказанным и правильным, но неправильным стал вывод о том, что гуманитариям не нужны точные науки, и их изучение можно ограничить, дескать «деньги мы и без Пафнутьича сочтем». Что люди с гуманитарным складом ума, не способны понять математику, физику, химию и т. д. «Технари» в ответ стали утверждать, что им не нужны предметы гуманитарного цикла, они «отвлекают» от освоения специальных предметов. Наблюдается тенденция усиления гуманитаризации образования. В итоге понятие высшего образования стало у некоторых людей ассоциироваться с получением только специального образования без «лишних» предметов, образования уровня бухгалтерских курсов или ПТУ. А в обществе сформировалось мнение, отражающее две классические крайности: 1) технические

специалисты – умные, практичные, но весьма ограниченные люди; 2) гуманитарии – развитые в широком смысле, но, как правило, бесполезные и мало что умеющие.

Надо отметить, что ситуация, складывающаяся в современном образовании, еще не критична, так как предметы «Математика» и «Русский язык» пока обязательны для сдачи на получение аттестата о среднем (полном) общем образовании, а предмет «Обществознание» входит в перечень вступительных испытаний на многие направления. С другой стороны, предметы «Математика» и (или) «Основы математической обработки информации», «Философия» являются обязательными для изучения практически всех специальностей и направлений в вузах. То есть осознана и отражена в стандартах важность как точных, так и гуманитарных наук. Однако прочно укоренившаяся среди учащихся мысль о «ненужности» отдельных предметов для изучения приводит к искаженному пониманию и восприятию ими учебного процесса и, как следствие, деформированию самого процесса в «угоду общественному мнению».

В результате таких деформаций и трансформаций для многих студентов, поступивших на обучение гуманитарным специальностям и направлениям, становится неожиданностью, часто неприятной, что им придется в обязательном порядке изучать некоторые точные науки. Получается парадокс: точные науки нужно сократить, как обязательные, но не слишком нужные гуманитариям, но содержание, например, математики, предлагаемое для изучения гуманитариям в вузах, приводят в ужас студентов, которые «поступили сюда (на гуманитарное направление), думая, что математики здесь не будет» и, по меньшей мере, вызывает недоумение у преподавателей. Судя по предлагаемым компьютерным тестам проекта «Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)», содержание курса математики должно быть практически идентично, что для студента-философа, что для студента-информатика. Но, если, например, на вопрос студента-философа «Зачем нам нужна ваша математика?» преподаватель может с определенной долей юмора более-менее достойно выйти из ситуации, ответив что-то вроде «Имена Пифагора, Евклида, Декарта вам знакомы? Они – философы и стояли у истоков математики. Так что сами придумали, сами и изучайте!» То для студентов лингвистов такие прямые параллели между русским языком и математикой найти проблематично и, как правило, почти невозможно их убедить в необходимости заниматься изучением точных наук.

С другой стороны, было бы ошибочным считать, что тенденции «усеченного» образования не оказывают влияния на преподавание математики студентам, изучающим точные науки как специальные предметы. Отнюдь. В данном случае стремление к «облегчению», «снижению уровня трудности» в преподавании специальных дисциплин опускает знания студентов, изучающих точные науки как специальные, до уровня студентов-гуманитариев. А недостаток гуманитарного образования снижает общий уровень культуры, ограничивает кругозор и, следовательно, ведет к деформации личности. Ректор МГУ им. М. В. Ломоносова, вице-президент РАН, академик В. А. Садовничий отмечает следующее: «Главное, чем отличалось обучение математике в прошлом, вплоть до 1970-х гг., – это реализация принципа – иметь немного понятий, но уметь выявлять между ними как можно более глубокие связи. Это достигалось в основном за счет решения большого числа задач возрастающей сложности. К сожалению, последняя треть XX и начало XXI в. ознаменованы инвертированием этого принципа – иметь много понятий и выявлять неглубокие связи между ними, – что привело к тому, что можно назвать «рецептурным» обучением математике (да и другим дисциплинам), часто бездоказательным… Только фундаментально, широко образованный специалист может быстро и эффективно адаптироваться к работе в условиях быстрой смены технологий. Нельзя забывать и о гуманитарном образовании. Нерентабельное с экономической точки зрения, оно необходимо для воспитания личности и устойчивого социального развития… К сожалению, и математика как фундаментальная дисциплина становится все менее востребованной, в отличие, например, от менеджмента или права. А это, безусловно, сказывается на ее положении в школе и в вузах, где падает конкурс на математические факультеты. Это, в свою очередь, неизбежно приводит к падению престижа учителя математики, а следовательно, к понижению требований к их профессиональному мастерству» [3].

Каковы причины сложившейся ситуации? Их несколько, и все они, на мой взгляд, идут от неверной трактовки, «перекосов» в понимании и реализации очевидных фактов: во-первых, утверждение о том, что не нужно искусственно разделять культуру на гуманитарную и естественно-научную понимается достаточно формально. Искаженная трактовка этого верного по сути утверждения привела к тому, что содержание математического и гуманитарного образования в вузе, то есть на этапе получения высшего профессионального образования, становится практически **единым** для всех специальностей и направлений, с тем существенным отличием, что «математики» изучают «математику», а «философы» – философию весь период обучения, а «остальные» – один семестр. Из-за этого страдает как качество базовых знаний, то есть обязательных для всех, так и специальных. В статье 12, пункт 5, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что «Образовательные программы **самостоятельно** разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное» [4]. Однако содержание материалов «Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО)» также составлено разработчиками **самостоятельно**. И эти две самостоятельные версии могут сильно отличаться друг от друга. Как отмечает П. В. Грес, «гуманитарное преподавание математики невозможно без изучения ее истории. Сюда входят и краткие сведения о возникновении тех или иных математических понятий и идей, о жизни выдающихся ученых. Другая сторона математического образования – изучение приложений математики» [5, с. 7]. «В то же время конкретные математические знания, лежащие за пределами, условно говоря, арифметики натуральных чисел и первичных ос-

нов геометрии, не являются предметом первой необходимости для большинства людей и не могут составлять целевую основу обучения математике как предмету общего пользования» [5, с. 9].

Во-вторых, утверждение о том, что людям с гуманитарным стилем мышления недоступны точные науки, они слишком сложны, скучны и, как следствие, непонятны, также трактуется неверно. Естественно-научные дисциплины длительное время рассматривались только в технологическом ракурсе, в качестве инструментария технических специалистов или предметов исследования «узких» специалистов. На самом деле, например, слово «математика» – греческого происхождения и обозначает «mathema» – познание, наука. Видимо, оно было известно и до греков, но именно греки придали ему системный характер, включили в исходное понятие философии – понятие «бытие», через которое выразили идею единства мира. Таким образом, становление математики по времени совпадает с историей и становлением гуманитарных наук. Кроме того, все гуманитарные науки изучают общности объектов, свойства и отношения между ними, то есть базируются на теории множеств и математической логике. Таким образом, как утверждалось выше, дело в содержании и объеме изучаемого материала, а не в определенном складе ума. «Гуманитариям не нужно вычислять объемы сложных тел и решать системы дифференциальных уравнений для вычисления траекторий… Но и социологам, и филологам, и этнографам… необходимы знания о поведении сложных социальных, исторических и других объектов в стохастической среде, о зависимости между событиями и величинами, о достоверности прогнозных моделей и т. п.» [6, с. 4]. Аналогичные факты можно сформулировать и относительно изучения гуманитарных предметов «технарями».

Надо устранить искаженное понимание необходимости изучать отдельные предметы как «нагрузку» к специальным предметам. Если найти общие точки соприкосновения между двумя взаимодополняющими друг друга понятиями «гуманитаризация математического образования» и «математизация гуманитарного образования», то можно увидеть большой взаимообогащающий потенциал разных на первый взгляд дисциплин. Математика для гуманитариев полезна следующим:

1. «Математика ум в порядок приводит», то есть влияет на формирование мышления и личностных черт человека.

2. Предметная речь, которая используется при проведении математических доказательств, строится по определенным законам (краткость, четкость, лаконичность и т. д.) и тем самым помогает формулировать мысли.

3. Математическое моделирование рассматривает модели реальных процессов, что помогает человеку, владеющему математическим аппаратом, глубже проникнуть в суть изучаемых явлений и ориентироваться в окружающей действительности. Кроме того, один из заключительных этапов математического моделирования предполагает перевод полученных данных с языка математики на язык, на котором была сформулирована задача и тем самым оказывает влияние на развитие литературной речи.

4. Решив задачу, сделав самостоятельное открытие, что вначале казалось непосильными, человек осознает свою «значимость», получает удовлетворение от выполненной работы. Процесс обучения становится осознанным.

5. Основной метод исследования в математике – метод дедукции. Дедукция (лат. *deductio* – выведение) – метод мышления, при котором частное положение логическим путём выводится из общего. Вывод делается по правилам логики. Такой метод подразумевает критическую проверку и логическое обоснование высказанных положений и точек зрения. Критический взгляд на вещи, «подвержение сомнению» сформулированных утверждений – отличительная черта хорошего профессионала в любой области.

6. Формулирование цели, анализ возможных ситуаций, получение оптимальных решений с помощью математического моделирования, еще один весомый вклад математического образования в гуманитарное.

Выпускники технических направлений и направлений, связанных с точными науками, обладают глубиной и широтой знаний, но в практической деятельности без базовой гуманитарной подготовки не проявляют гибкости, маневренности, вариативности решений, у них слабо развиты видение дальнейшей перспективы и реакция на изменение конкретной ситуации. Устранить эти пробелы людям, изучающим точные науки, может помочь гуманитарное образование, так как:

1) основная задача гуманитарного образования – придание общечеловеческого характера обучению профессии;

2) способствует познанию человеком самого себя;

3) повышает общий уровень культуры, духовности. Выпускник вуза XXI века должен быть прежде всего субъектом культуры, носителем высокой нравственности и социальной активности;

4) гуманитарное образование формирует научное мировоззрение, ценностные ориентации и жизненные позиции;

5) глобальность мышления, способность к анализу различных информационных потоков, готовность к творческому решению проблем – это важнейшие характеристики человека будущего, формированию которых также способствует гуманитарное образование;

6) классическое гуманитарное образование, расширяет кругозор, заставляет понимать не только что-то конкретное, но и более глобальные и абстрактные вещи.

Таким образом, нельзя противопоставлять гуманитарное и техническое образование друг другу. Они взаимосвязаны исторически и дополняют друг друга. Нужно грамотно дозировать объем и корректировать содержание изучаемых курсов. Усиление тенденций гуманитарного образования при правильной их трактовке может оказать положительное влияние не только на преподавание естественно-научных дисциплин для студентов гуманитарных специальностей, но и обогатить прикладными направлениями «узких» специалистов в области точных наук. Другими словами, «гуманитарии» смогут понять, зачем и где в жизни им пригодится математика, а «технари» найдут применение своим сугубо научным открытиям в окружающем мире.

1. Оконь В. Основы проблемного обучения: пер. с польск. М.: Просвещение, 1968. 208 с.

2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.

3. О математике и ее преподавании в школе: доклад ректора МГУ имени М. В. Ломоносова, вице-президента РАН, академика В. А. Садовничего на Всероссийском съезде учителей математики в МГУ 28 октября 2010 года «Актуальные проблемы математического образования». URL: http://www.teacher.msu.ru/upload/teacher/congress/math2010/math.pdf

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158523/

5. Грес П. В. Математика для гуманитариев: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 120 с.

6. Суходольский Г. В. Лекции по высшей математике для гуманитариев: учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. 232 с.

© Шульга Е. В., 2014

ПСИХОЛОГИЯ

Стебляк Е. А., Виноградченко А. И.

Образы и символы одиночества в сознании подростков-сирот с интеллектуальной недостаточностью

УДК 159.973

Е. А. Стебляк, А. И. Виноградченко
E. A. Steblyak, A. I. Vinogradchenko

ОБРАЗЫ И СИМВОЛЫ ОДИНОЧЕСТВА В СОЗНАНИИ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассматриваются данные психологических исследований переживания состояния одиночества подростками с интеллектуальной недостаточностью. Проводится анализ образов и символов одиночества, актуальных для подростков-сирот с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются объекты и темы, получившие отражение в рисунках одиночества; пространственная структура графического образа одиночества. Рассматривается значимость отдельных частей рисунков одиночества для их авторов и общая субъективная семантика данного понятия для подростков. Рассматривается влияние психологической коррекции на содержание переживания эмоционального состояния одиночества подростками-сиротами с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются методы, дающие возможность осуществления интроспективного анализа переживаний одиночества подростками указанной группы. Обсуждаются перспективы модификации и апробации психологических методов, дающих возможность выражения внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: подросток, интеллектуальная недостаточность, одиночество, образ, символ.

IMAGES AND SYMBOLS OF SOLITUDE IN CONSCIOUSNESS TEENAGE ORPHANS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article discusses the data of the psychological research on experience of loneliness among adolescents with intellectual disabilities. The images and symbols of loneliness relevant to adolescent orphans with intellectual disabilities are analyzed. The objects and themes, reflected in the drawings of loneliness, and the spatial structure of the graphic symbol of loneliness are considered. The significance of separate parts of the drawings of loneliness for their authors and general subjective semantics of this concept for teenagers are considered. The impact of psychological treatment on the nature of the feeling of the emotional state of loneliness of the teenage orphans with intellectual disabilities is examined. The methods that enable the implementation of the introspective analysis of the experience of loneliness of the teenagers from the specified group are considered. The prospects for modification and testing of psychological methods, giving the opportunity to express the inner world of people with intellectual disabilities, are discussed.

Key words: teenager, intellectual disabilities, loneliness, images, symbols.

На сегодняшний день предметом рассмотрения в олигофренопсихологии стало восприятие и понимание эмоциогенных ситуаций, вызывающих негативные переживания – страх, тревогу, разочарование, одиночество, фрустрацию [1; 2; 3; 4; 5]. Обращают на себя внимание исследования, раскрывающие субъективный смысл таких категорий внутреннего мира детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, как «одиночество» и «межличностные отношения», «добро» и «зло», «ложь» и «страх», «жизнь» и «смерть» [4; 6; 7; 8; 9; 10]. Изучается специфика проявления состояния одиночества и возможности коррекции его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях [5; 9].

В структуре переживания одиночества Е. А. Селивановой выделены когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты. Когнитивный аспект одиночества рассматривается как форма самосознания. Эмоциональный компонент проявляется в различных отрицательных переживаниях – тревоге, безнадежности, печали, депрессии, застенчивости и т. п. Поведенческий компонент выглядит как избегание других людей, неумелое поведение в различных ситуациях, агрессивность, стеснительность, замкнутость и пр. [9]. Отмечается, что, будучи характерным для подросткового возраста состоянием, одиночество переживается подростками с задержкой психического развития (ЗПР) своеобразно. Это проявляется в особенностях когнитивного и поведенческого компонентов в структуре переживания одиночества. Специфичность когнитивного и эмоционального компонентов выражается в понимании одиночества подростками с ЗПР как состояния физической депривации и как исключительно негативного феномена. Поведенческий компонент структуры одиночества представлен агрессивностью в отношениях, эгоистичностью, конфликтностью [9].

Своеобразие переживания одиночества умственно отсталыми детьми-сиротами рассматривает О. В. Барсегян. Психологический механизм, вызывающий состояние одиночества у подростков-сирот с умственной отсталостью, обусловлен эмоциональной депривацией, которая вызвана недостаточной возможностью для установления близких эмоциональных отношений со значимым лицом или разрывом уже созданных эмоциональных связей, отвержением со стороны сверстников. В основе переживаний лежат тревожные мысли об одиночестве и невостребованности. Возникающие трудности в переживании эмоционального состояния одиночества обусловлены недоразвитием коммуникативной сферы, дефицитом поведенческих стратегий, неспособностью извлекать из этого состояния положительные для себя возможности, анализировать свои поступки и поступки других людей [6].

Признавая состояние одиночества свойственным подростковому возрасту, исследователи отмечают, что, каким бы ни был путь подростка, приводящий к одиночеству, важно то, как он сам воспринимает это состояние и как он его использует. Следовательно, в работе по психологической коррекции эмоционального состояния одиночества у подростков-сирот с умственной отсталостью следует содействовать пониманию воспитанниками того, что не нужно избегать переживаний данного состояния, необходимо поразмышлять, что можно сделать, чтобы преодолеть свое одиночество, подумать о потенциальной пользе одиночества как возможности самосовершенствования в ситуации уединения [3; 8; 9; 10].

Проиллюстрируем представления об одиночестве умственно отсталых подростков-сирот примерами из собственного исследования. Интенсивность субъективного ощущения одиночества обследованных нами девяти подростков 14–15 лет, определяемая по методике Д. Рассела – М. Фергюсона, оказалась средней (4 чел.). Высокий уровень был обнаружен у троих, низкий – у двоих обследованных. Признавая ощущение близости сверстников и постоянное взаимодействие с ними и другими людьми, четверо подростков отметили, что редко чувствуют себя покинутыми, им легко заводить друзей, но в то же время они осознают, что их чувства к окружающим достаточно поверхностны, нет близкого эмоционального контакта. Возрастание интенсивности переживания одиночества у троих подростков проявляется в чувстве покинутости, изолированности от других, в неумении заводить друзей и нехватке общения (часто не с кем поговорить), и нет такого человека, к которому можно было бы обратиться за помощью. Только двое опрошенных переживают одиночество незначительно, ощущая близость сверстников. Им не составляет труда завести друзей, чаще всего они могут свободно общаться с теми, кто их окружает. Среди их окружения есть люди, к которым они могли бы обратиться за советом и помощью.

Особенности представлений об одиночестве устанавливались в ходе экзистенциальной беседы о данном феномене, проводимой по методике А. Л. Лихтарникова. Нас интересовали ответы на 14 вопросов, конкретизирующих ситуации переживания одиночества, уточняющих частоту и длительность данного переживания взрослыми в сравнении с детьми. Подростки давали свое определение одинокого человека, характеризовали его чувства, поведение, делились собственным опытом переживания состояния одиночества в определенных ситуациях. Рассматривалась вероятность переживания одиночества в семье и в окружении людей, обсуждались возможности и средства изменения одинокого положения и связанного с ним самоощущения.

Опрошенные подростки выразили уверенность, что человек чувствует себя одиноко, находясь в ссоре с друзьями и близкими (4 чел.), в отсутствии друзей, внимания, общения (2), испытывая грусть и плохое настроение (2), а также, если «вокруг ругаются и кричат» (2). Большинство или не считает это состояние частым (5), или не дает уверенной оценки частоты (3). Лишь один из подростков утверждал, что это случается с людьми часто. Одиночество длится долго по мнению четверых опрошенных, пятеро подростков не смогли дать оценку продолжительности. Подавляющее большинство считает, что дети чаще чувствуют себя одинокими, чем взрослые (8), – в пользу последних было единственное высказывание. Определение одинокого человека подростки дают преимущественно через характеристику социальных связей и семейного положения – «тот, у кого нет близких, друзей, того кто живет без родителей» (6), единожды упомянут крайний вариант утраты социальных связей – «бомж». Малохарактерным оказалось объяснение через личностные диспозиции, например, склонность грустить и необщительность (2). Подростки единодушны в убеждении, что переживания одинокого человека исключительно негативны и сводятся к душевной боли, злости, тоске, грусти и обиде (9). Сосредоточение на «плохих», грустных и агрессивных переживаниях (7) приводит к тому, что человек «ни с кем не общается, ходит и думает про себя» (2). Большинство думает, что человек не может чувствовать себя одиноко в семье, но это возможно в окружении людей (6) (двое отрицают возможность одиночества среди людей, а один подросток не смог определиться с позицией). Некоторые подростки придерживаются более крайних взглядов, считая, что одиночество возможно и в семье (3).

Обсуждение собственного опыта переживания одиночества вызвало признания большинства в том, что они чувствовали себя одиноко (6), один подросток затруднился ответить и только двое стали отрицать подобный опыт, отказавшись уточнить, когда они себя так чувствовали. Описывая ситуации переживания одиночества, подростки говорили о поступлении в интернат (2), о ссорах с друзьями, их предательстве и периоде, когда их еще не было (5). Возможности преодоления одиночества большинство подростков не видит (7), исключение составили двое. Тем не менее все указали на путь преодоления одиночества в практике общения с друзьями, говоря о том, «чтобы рядом были друзья», «завести больше друзей», «общаться с друзьями».

Таким образом, в представлениях испытуемых об одиночестве преобладают темы семьи, дружбы, ссоры с друзьями и близкими. Анализ ответов свидетельствует о переживании ими одиночества в условиях непродуктивного, конфликтного, поверхностного общения либо изоляции. При этом отсутствуют любые позитивные оценки ситуации одиночества как возможности уединения и самодеятельности. Последнее обстоятельство особенно важно отметить ввиду высокой потребности многих воспитанников закрытых учреждений в обособлении и временном уединении на фоне психологической усталости от перегруженности контактами и постоянного нахождения в коллективе [6; 9]. Большинство подростков видит в одиночестве лишь негативные моменты, наделяя переживания одинокого человека преимущественно отрицательными характеристиками. Представления о путях преодоления одиночества, отражая пассивно-зависимую позицию и тенденцию к аффилиации, не могут служить источником конструктивного коммуникативного поведения и деятельности по самоосуществлению.

Более полное и глубокое выражение личного опыта переживаний и представлений подростков о феномене

одиночества позволила получить проективная методика «Рисунок одиночества». Процедура проективного рисования сложных феноменов внутреннего мира человека, таких как смерть, добро, зло, ложь, неприятное событие жизни и т. п. в современной олигофренопсихологии нашла себе применение не только в диагностических исследованиях, но и в психотехническом воздействии. В нашем исследовании рисунок создавался в ответ на стимульное слово «одиночество» и дополнялся по окончании работы над рисунком описанием своего переживания, называнием своих ассоциаций в связи с данным словом. Вербальное завершение невербальной творческой деятельности позволяет понять смысл, который автор вложил в свой рисунок, выделить проекции, оказавшиеся наиболее близкими к теме рисунка, и ведущие мотивы.

Изобразительные мотивы рисунков подростков-сирот с умственной отсталостью распределились следующим образом:

1) рисунки, изображающие плохую погоду на фоне унылого природного ландшафта − небо и солнце, затянутые грозовыми тучами, или полное отсутствие солнца на фоне пасмурного неба, сплошная стена дождя (на одном из рисунков присутствует навязчивая штриховка воздушного пространства, в остальных случаях она маскируется под дождь); голая земля, либо полная, до линии горизонта пустота (1), либо одиноко стоящее дерево (2), либо сиротливо втискивающийся в рисунок слева дом (1). Человеческих фигур эти рисунки не содержат. Они вообще лишены признаков жизни. Один рисунок представляет собой изображение крупного красного диска заходящего солнца на фоне черного небосвода над голубой рябью воды. Нижняя желтая полоса словно отблески дневного уходящего света;

2) рисунки, изображающие друзей, родственников, например, близкую подругу в веселом расположении духа (1), фигуры себя и друга, которого «не хватает»; при этом на лице рисуются слезы, мимика грусти и печали; алое огромное сердце в собственной груди, передача отрицательных эмоций усиливается изображением на одежде пиктограммы грустного лица и наложением контура опущенных уголков губ поверх улыбки; «плохие мысли» переданы «вынесением из головы» замкнутой сферы, в которой изображены перечеркнутый фиолетовыми широкими линиями горящий дом в облаке черного дыма и оранжевого пламени. И снова встречаем на одном из рисунков мотив дома, краем вторгающегося в пространство слева от линии горизонта;

3) рисунки смертельных ситуаций – могильного креста, висельной петли, свисающей над пустым стулом, одиночной тюремной камеры (1).

В большинстве рисунков преобладают темные цвета, что говорит о подавленности, неуверенности в себе, агрессии, тревожности, актуализируемых темой рисунка. В большинстве рисунков изображение себя, дома или дерева смещено влево, что связано с наличием импульсивности в поведении, ориентацией на прошлый опыт, нерешительностью в действиях, пассивностью. Для большинства рисунков (5) характерно отсутствие изображения себя, что свидетельствует об отсутствии чувства общности и более свойственно подросткам, чувствующим отвержение. Мотив дома и то, как он изображен, может говорить о том, что ребенок осознает свою значимость, что есть место, где его ждут или хотя бы, где он должен находиться. Дождь – помеха, нежелательное воздействие, побуждающее подростка закрыться, спрятаться. Отсутствие солнца и света в изображениях свидетельствуют о дефиците психического тонуса, инициативы, энергетическом спаде и нерешительности подростков.

Приведем пример рисунка подростка, переживающего высокий уровень одиночества. На рисунке Бори большая часть листа – это пустое место. В верхней части листа нарисована фигура человека под дождем, можно предположить склонность испытуемого к уходу от действительности, к потере опоры под ногами, а также наличие защитных механизмов по типу фантазирования. По уменьшению фигуры можно сказать о том, что Боря нуждается в защите и покровительстве, стремится перенести ответственность за собственную жизнь на других. Ребята, которые рисуют маленькие фигурки, обычно стесняются проявлять свои чувства и имеют тенденцию к сдержанности и некоторой заторможенности при взаимодействии с людьми. Они подвержены депрессивным состояниям в результате стресса. Рисунок с перерывом продолжается в нижней части листа, где нарисована черная земля, что свидетельствует о низкой самооценке Бори, неуверенности в себе, подавленности, нерешительности, страхах, связанных с самопредъявлением, незаинтересованности в своем положении в обществе. Легкие линии, которыми нарисован рисунок, говорят о недостатке энергии, скованности.

Если рисунок Бори практически лишен красок, то рисунок Степана, наоборот, интенсивный по цветовым предпочтениям. Степан, нарисовав свой рисунок, дал такую характеристику: «нарисовал грусть, печаль и плохие мысли». На рисунке нарисован человек, который плачет, что говорит о чувствах отчужденности или непонимания. Голова у человека большая, что свидетельствует о поглощенности миром воображения; красные руки и пальцы, обозначенные петельками, говорят о желании подавить агрессивные импульсы. Ноги отсутствуют, что говорит о подавленности. Рот сильно обведен, что свидетельствует о незрелости личности. Мальчик выразил мысли человека в виде дома, который горит, нарисован черным цветом и перечеркнут крест-накрест. Дом, представлен в перспективе, вид снизу – отрицание дома или чувство того, что достижение желаемой ситуации дома невозможно. Огонь символизирует агрессию, опасность. Таким образом, Степан демонстрируют агрессию, ребенок находится в постоянной фрустрации, в своих ожиданиях не видит ничего хорошего или ободряющего.

После диагностического обследования были проведены рефлексивные тренинги, направленные на коррекцию неадаптивных проявлений когнитивного, аффективного, поведенческого компонентов переживаний одиночества у подростков-сирот с умственной отсталостью. Не имея возможности рассматривать в данной статье подробности проведенной с подростками психокоррекционной работы, мы остановимся лишь на наиболее важных аспектах.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Для коррекции неадаптивных проявлений когнитивного компонента:

– расширять знания подростков об одиночестве;

– развивать у подростков умения находить позитивное в состоянии одиночества.

2. Для коррекции неадаптивных проявлений аффективного компонента:

– оптимизировать эмоциональные переживания подростков в отдельных ситуациях, связанных с одиночеством;

– снижать уровень тревожного и агрессивного реагирования подростков на ситуации «вынужденного уединения».

3. Для коррекции неадаптивных проявлений поведенческого компонента:

– формировать конструктивные поведенческие стратегии совладания с ситуацией переживания одиночества.

При выборе методов коррекции неадаптивных проявлений подростков мы руководствовались следующими теоретическими подходами: психоаналитическим, телесно-ориентированным, личностно-центрированным, а также нами использованы элементы гештальт-терапии, арт-терапии и рационально-эмотивной психотерапии. В соответствии с данными подходами и поставленными задачами были определены методы коррекционной деятельности: метод свободных ассоциаций, мышечная и дыхательная релаксация, упражнения, игры, арт-техники, беседы (разъяснения, активное/пассивное слушание, подытоживание) и др.

После завершения психокоррекционной работы представления подростков об одиночестве стали разнообразнее, в ответах появились дополнительные смысловые блоки. Например, в ответе на вопрос «В каких ситуациях человек чувствует себя одиноко?» появилось упоминание о ситуациях уединения. На вопрос «Кто чаще чувствует себя одиноко?» большинство подростков ответило, что и взрослые, и дети. Возможно, у подростков появилось понимание того, что одиночество характерно не только для детей, но не менее часто его испытывают и взрослые люди.

Изменения произошли и в описаниях чувств и поведения одинокого человека. Получили отражение не только отрицательные эмоциональные состояния, но и такие эмоции как удивление, спокойствие. При описании поведения одинокого человека подростки ответили, что, испытывая состояние одиночества, люди могут не только злиться, плакать, обижаться, но и заниматься чем-то интересным для себя, например, «слушать музыку или гулять», а также думать и размышлять над своим поведением. Многие ответы приобрели развернутость и стали сопровождаться комментариями. Отвечая на вопрос «Может ли человек чувствовать себя одиноко в семье?» большинство ответило, что может, и обосновали это тем, что и в семье тоже возможно непонимание, безразличие. Новое содержание появилось и в ответах на вопрос «Что нужно, чтобы преодолеть одиночество?». Если ранее преобладало мнение, что одиночество можно преодолеть, только имея друзей и семью, то после рефлексивных тренингов в ответах подростков появились такие смысловые блоки, как «помощь друг другу», «правильное общение», «понимание».

В рамках нашего исследования каждый испытуемый создавал рисунок на заданную тему дважды: перед циклом рефлексивных тренингов и после их проведения. Мы считаем целесообразным проанализировать повторные рисунки, так как содержательные изменения, простимулированные участием в цикле из 12 рефлексивных тренингов, более полно характеризуют потенциал доступного умственно отсталым подросткам-сиротам понимания и переживания феномена одиночества.

Сравнив первые и вторые рисунки подростков, мы попрежнему обнаружили в некоторых такие образы и символы одиночества, как унылый природный ландшафт, плохая погода, дождь, черные тучи, символ насильственной смерти (3). Но появились среди рисунков и такие, в которых представление об одиночестве стало передаваться изображением цветов, полян, покрытых травой, берега реки, т. е. красивых пейзажей. Также представление об одиночестве стало символизироваться образами дружбы, мечты, пребывания в тишине, любования природой (6). Комментарии к рисункам стали позитивнее, полнее, разнообразнее.

В целом после участия в рефлексивных тренингах умственно отсталые подростки-сироты стали видеть в одиночестве не только негативные черты, но и возможности для саморазвития, проявили представления о конструктивных стратегиях совладания с переживанием одиночества. Представляется, что возможности методов рисуночной экспрессии и экзистенциальной беседы необходимо более широко использовать в рамках самих рефлексивных тренингов, направленных на развитие самосознания и выражения внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью, поскольку они позволяют более полно и глубоко осваивать и осознавать содержание психического образа.

---

1. Володина И. С. Специфика развития социального интеллекта у школьников с умственной отсталостью: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2004. 180 с.

2. Завражин С. А., Алексеева С. А. Ребенок со сниженным интеллектом в кризисной ситуации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. С. 54–58.

3. Колосова Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб., 2007. 24 с.

4. Стебляк Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии. Омск: Полиграф. Центр «Татьяна», 2013. 272 с.

5. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 628 с.

6. Барсегян О. В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 260 с.

7. Завражин С. А., Жукова Н. В. Исследование отношения к жизни и смерти у подростков с нарушением интеллекта // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 58–67.

8. Кякинен Э. И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: дис. … канд. психол. наук. СПб, 2003. 225 с.

9. Селиванова Е. А. Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях: дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 233 с.

10. Шаповалова О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному // Дефектология. 1998. № 1. С. 37–42.

11. Долгинова О. Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 166 с.

12. Малышева С. В. О диагностике и коррекции переживаний одиночества у подростков // Психология. 2003. № 3. С. 61–68.

13. Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 26 с.

14. Рогова Е. Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью: дис. … канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2005. 171 с.

© Стебляк Е. А., Виноградченко А. И., 2014

СЛОВО МОЛОДЫМ

Ковалевский А. А.

Нигилизм и негативная гносеология

УДК 165.72

А. А. Ковалевский
A. A. Kovalevsky

НИГИЛИЗМ И НЕГАТИВНАЯ ГНОСЕОЛОГИЯ

В статье рассматриваются истоки, основные принципы и конструктивное влияние негативной гносеологии на процесс познания. Негативная гносеология понимается как явление, порожденное нигилизмом.

Ключевые слова: нигилизм, гносеология, познание, отрицание, буддизм, кинизм, атеизм.

NIHILISM AND NEGATIVE EPISTEMOLOGY

This article is devoted to the sources, basic principles and constructive influence of negative epistemology upon cognitive process. Negative epistemology is understood as a phenomenon generated by nihilism.

Key words: nihilism, epistemology, cognition, denial, Buddhism, Cynicism, atheism.

Рассматривая гносеологический аппарат такого явления, как нигилизм, мы приходим к мысли, что познание в нем должно проходить через его основное качество – отрицание. Познание через отрицание мы и назовем негативной гносеологией. Но в нигилизме не осуществляется отрицание всего, а отрицаются только определенные категории, понятия, которые понимаются как препятствие чистому познанию. И так как негативную гносеологию мы выводим из нигилизма, то и отрицаемые принципы мы тоже заимствуем из его теоретических начал. Отрицание в негативной гносеологии представляется более важным, нежели прямое познание, так как оно направлено на усовершенствование процесса познания. Рассмотрение природы отрицательного познания, окончательно оформившейся в нигилизме, лучше всего начать с первых философских зачатков негативной гносеологии.

Обратимся к буддизму как к одной из наиболее известных и авторитетных философских традиций. В нем все, данное нам в опыте, все, что мы видим и переживаем, – является иллюзией, цепью мгновенных элементов потока сознания, которые являются вспышками абсолютно реальной субстанции [1, с. 112–118]. То есть утверждается, что наряду с реальной субстанцией существует и иллюзия восприятия, при этом реальная субстанция отличается от нашего понимания реальности. Почему же возникает иллюзия? Потому что чистая форма понимания субъекта возможна только в том случае, если отношение субъекта к объекту не содержит жажды или отвращения [2]. Они являются некой ментальной пеленой, которая создает помутнение между явлением в мире и нашим представлением о нем, но если эту пелену снять, то и видеть явление мы будем более четко. Заранее отметим, что наличие такой помехи в познании мы видим во многих философских учениях, которые в своей теоретической доработке в нигилизме предстали в виде ценностей.

Еще одним важным моментом является то, что «Будда концентрирует свое внимание на мире, оставляя в покое богов, и ожидает, что они в ответ на это тоже оставят его в покое. Он занимает позицию прагматического агностицизма в отношении трансцендентных реальностей. Только это и совместимо с фактами опыта, выводами разума... Поскольку мы все земные люди, Будда требует, чтобы мы оставили попытки определить неопределимое и [3] не занимались этими «любовными интригами рассудка» спорами по метафизическим проблемам» [3]. Мы видим отрицание незначимого, но не потому, что оно не имеет прагматической цели, а потому что оно само отрицается как факт. К этому позже приходит уже нигилизм, который отрицание агностическое переводит в отрицание онтологическое и этическое, тем самым трансформировав идеалистический буддизм, приведя некоторые его аспекты к материализму. И нельзя судить нигилизм за то, что он лишает буддизм его духовности, идеальных высоких начал, так как сам буддизм почитает научность и одним из его современных правил является непротиворечивость его идей науке, которая имеет под собой материалистическую основу.

Также можно найти в гносеологии буддизма и сходство с нигилизмом в плане исследования «ничто», интереса к нему. Так как буддист видит бытие как постоянный процесс рождения и исчезновения всего, то не признает существования вечного или длящегося бытия вообще. Отсюда вытекает отрицание субстанций как идеальных, так и материальных. Мир не имеет под собой какого-либо метафизического начала или истинности, Бога. Нирвана как единственное подлинное бытие может пониматься только через отрицание, поскольку полностью противоположна миру неподлинному, якобы постигаемому [4, с. 91]. Отрицание крепко связывает буддизм и нигилизм, так как категория «ничто» является одной из основных для нигилизма, хотя и относится более к метафизике нигилизма, то есть к его слишком абстрактным и идеалистическим концептам, но все же играющая важную роль в его понимании.

Другой важной для формирования негативной гносеологии философской традиции выступает кинизм. Изначально кинизм представляет собой форму мировоззрения, которой присуще тотальное отрицание и неприятие морали, идеологии и норм современного ему рабовладельческого общества. Отрицание было не только теоретическим, но и практическим, проявляющимся в том, что киники намеренно эпатировали общество, поступая диаметрально противоположным образом по отношению к социально принятым нормам. Такой метод сами киники называли «перечеканкой монет», что имеет видимую связь с ницшеанской переоценкой ценностей [5, с. 7]. Кинизм вывел философию на новый путь познания, бросив вызов «высокой теории» философов-идеалистов, которые разорвали связь своих философствований с материальным миром, чтобы они вписывались в логические конструкции

аргументации. Кинизм к традиционной аргументации добавляет животное тело человека и его жесты, действует как пантомима [6, с. 182]. Для киников, вообще, теория была менее важна, чем практика, возможно, именно поэтому они оставили после себя меньше письменных трудов. Это соотносится с одним из основных принципов нигилизма, утверждающим неразделимость теории и практики и акцентирующим значимость самой практики. Само познание у киников было несколько антинаучным, поскольку они отрицали знания, накопленные в обществе, и призывали получать их, используя свой личный опыт, признавая тем самым знания категорией субъективной [7]. Тем не менее разум почитался киниками наравне с природой, так как для гармоничной жизни их синтез был необходим и помогал избегать нелепости и искусственности в любых проявлениях [8, с. 68]. Предметом исследования у киников всегда выступает только предметный мир, исключающий все сверхчувственное, абстрактные понятия, формы мышления и речи и т. п. Мышление киников строится в русле номинализма, где каждому объекту мира сопутствует прирощенный к нему логос, отражающий его наличие в объективном мире. Через правильное высказывание, согласующееся с предметом, мир становится познаваемым [9, с. 80]. Тем, что мешало познанию у киников, была потребность, но потребность искусственная, которая вела к желанию обладать, отчего человек терял свою свободу, погрязши в мнимом мире надуманных потребностей и потребления (обладания).

Эти два учения стали основными столпами негативной гносеологии как в западном мире, так и в восточном, породив традицию негативизма в обоих типах великих философий. Позже негативная гносеология, конечно, развивалась, но не столь кардинально вплоть до наступления Нового времени, когда возникла возможность выступить против длительно существовашей познавательной догматики церкви. В двух основных гносеологических направлениях философии Нового времени – рационализме и эмпиризме – мы видим определенный заряд негативной гносеологии в эмпиризме. Сама основа эмпиризма начиналась с отрицания рационалистических идей о том, что человеческий разум содержит в себе определенные априорные схемы познания. Единственный путь познания виделся в опыте, а все другое отрицалось. Важным примером служат призраки/идолы Ф. Бэкона [10, с. 117], которые представляли собой ряд заблуждений, от которых нужно отказаться для более объективного познания. Отрицание этих глобальных заблуждений вполне могло привести к отрицанию Бога, морали и прочих ценностных систем, что соответствует нигилизму, негативной гносеологии. Так и продолжалось: следом начал свое развитие скептицизм, который хоть и возник еще в античности, но своего пика достиг именно в Новое время. Он был распространен и в рядах рационалистов, например у Р. Декарта, который писал, что в связи тем, что чувства могут обманывать, обычаи меняться, а научные авторитеты противоречить друг другу, то нет полностью достоверного источника истины и возможности ее достичь. Эмпирик Д. Локк утверждал похожее, говоря о том, что мы не можем быть уверены в том, что окружающий нас физический мир воспринимается нашими чувствами именно таким, каков он есть на самом деле. Более радикально к этому подошел Д. Юм, писавший, что у нас вообще нет доказательств физического мира, умственных действий, собственной личностной идентичности. У нас есть только связь ощущения и восприятия, но не понимание их природы и сути [11, с. 47]. Часть этих тезисов утвердилась в агностицизме, который к негативной гносеологии мы отнести не можем, так как агностицизм, отрицая вообще наличие возможности получения знания, по нашему мнению, в ракурсе данной темы, перешел предел разумности отрицания.

Одним из ключевых моментов негативной гносеологии является отрицание Бога, которое, пройдя через деизм, где Бог отрицается как присутствующий в мире, и пантеизм, где Бог отрицается как личность, приходит к атеизму, где Бог отрицается в принципе. Атеизм был тесно связан с материализмом и опирался на изучение опыта и природы материального мира, в то время как теология создала какой-то другой мир и наполнила его призраками, не желая рассматривать материю как субстанцию. Теологи не смогли признать неразрушимость материальных элементов (а разрушимы только их формы) и, не поняв свойств изменения материи, решили, что она не является необходимым существом и обязана собой кому-то другому, более необходимому, нежели она [12, с. 492]. Бог отрицался как категориями математики, так и этики, логики и прочими, что сделало базу атеизма более полной и проработанной и открыло путь к научному, объективному познанию окружающего нас мира.

Именно эти аспекты послужили тому, что нигилизм смог появиться как понятие и как воплощение негативной гносеологии. Хотя можно говорить о том, что и до этого мир был полон нигилистов, но категории для обозначения их мировоззрения не было. После наступления Нового времени в Европе нигилизм наполнялся новыми смыслами, эволюционировала его проблематика.

Итак, дойдя до пика развития нигилизма, мы видим, как именно оформлялась в нем негативная гносеология. В нигилизме содержится утверждение об отсутствии связи между окружающим миром и потусторонним миром трансцендентных ценностей. Можно встретить мнение, что нигилизм отрицает и мир, является очередной разновидностью солипсизма из-за тезиса об иллюзорности и обманчивости внешнего мира. Но иллюзорен мир не потому, что существует как иллюзия в нашем сознании, а потому, что он наполнен нашими иллюзиями. Материальный мир объективен, он существует вне нас и независимо от нас, но он не является абсолютно доступным нашему сознанию в силу того, что само наше сознание налагает на вещи вокруг нас дополнительные смыслы, которыми этот мир не обладает. Именно тут отрицание нигилизма играет основную методологическую роль, ведь только с помощью отрицания этих иллюзий мы можем познать мир, что в терминологии Ф. Ницше обозначено как переоценка ценностей. Именно ценность представляется в нигилизме главным запутывающим фактором, так как ценность чего-то предполагает цель, единство мира, существование для этого мира некоего образца, которых на самом деле не существует объективно, которые являются лишь субъек-

тивными аспектами культуры. Например, общественная мораль полагает добро и зло объективно существующими явлениями. С точки зрения нигилизма, они являются конструкциями, которые должны служить более благоприятному общежитию людей, но, которые приобрели метафизический характер, вырвались из подчинения людей, стали главенствовать над ними и, разумеется, ограничивать некоторые аспекты жизнедеятельности, в том числе и познание. Именно отрицание подобных конструкций: морали, Бога, ценностей культуры, – стало главенствующим принципом негативной гносеологии и нигилизма.

В рамках современного общества нигилизм, отрицая старую рационалистическую идею о превалировании одного знания над другим, заменяется представлением о том, что любое знание не претендует на истину. Иерархическая модель знания становится более гибкой, релятивистской, открытой критике и свободному осмыслению [13, с. 13]. Полученное таким путем знание является более свободным, так как в нем нет примесей какой-либо идеологии, религии, национальных идей и общепринятых ценностей.

1. Розенберг О. О. Труды по буддизму. М.: Наука, 1991. 295 с.

2. Говинда А. Психологическая установка философии раннего буддизма (согласно традиции Абхидхаммы). СПб.: Андреев и сыновья, 1993. URL: http://www.psylib.org.ua/books/govin01/index.htm

3. Радхакришнан С. Индийская философия Т. 1. М.: 1956. URL: http://www.psylib.org.ua/books/radha01/

4. Щербатский Ф. И. Теория познания и логика по учению позднейших буддистов. Ч. 2. Источники и пределы познания. СПб.: Аста-пресс, 1995. 282 с.

5. Нахов И. М. Антология кинизма. Антисфен. Диоген. Кратет. Керкид. Дион. М.: Наука, 1984. 398 с.

6. Слотердайк П. Критика цинического разума. М.: АСТ, 2009. 800 с.

7. Киники. URL: http://www.ethicscenter.ru/kiniki.html

8. Спиркин А. Г. Философия. М.: Гардарики, 2006. 736 с.

9. Нахов И. М. Философия киников. М.: Наука, 1982. 222 с.

10. Бэкон Ф. Новый Органон. Л.: ОГИЗ, 1935. 384 с.

11. Куртц П. Искушение потусторонним. М.: Академический Проект, 1999. 601 с.

12. Гольбах П. Избранные произведения: в 2 т. М.: Мысль, 1963. Т. 1. 715 с.

13. Селиванов И. И. Феномен философского нигилизма в культуре конца XIX – начала XX веков: автореф. ... канд. филос. наук. Курск, 2004. 21 с.

© Ковалевский А. А., 2014

РЕЦЕНЗИИ

Никитина Л. Б., Щербакова Н. Н.
Лингвокультурология:
учебно-методическое обеспечение курса

УДК 81-13=161.1

Л. Б. Никитина, Н. Н. Щербакова
L. B. Nikitina, N. N. Shcherbakova

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА

В статье представлена рецензия на учебное пособие Н. В. Орловой «Лингвокультурология» для студентов гуманитарных специальностей (Омск, 2014).

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологический анализ, межкультурная коммуникация.

LINGUOCULTUROLOGY: EDUCATIONAL METHODICAL PROVISION OF THE COURSE

In the article the review on N. V. Orlova's training manual «Linguoculturology» for the students of humanitarian specialities (Omsk, 2014) is presented.

Key words: linguoculturology, linguocultural analysis, intercultural communication.

Лингвокультурологическое направление, сформировавшееся в современном языкознании, открыло перспективы исследования языковых фактов с позиции их национально-культурных особенностей и поставило в центр внимания человека как создателя культурных ценностей, главной из которых является язык. Относительно недавно лингвокультурология заявила о себе как о вузовской учебной дисциплине, освоение которой имеет большое значение для подготовки студентов гуманитарных специальностей, чья будущая профессиональная деятельность связана с речевой коммуникацией.

Будучи молодой дисциплиной, лингвокультурология нуждается в учебно-методическом обеспечении, поэтому каждое новое учебное пособие, в котором находят отражение теоретические и методологические основы изучения языка в связи с национальными традициями и стереотипами, имеет несомненную ценность. Пособие доктора филологических наук, профессора Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского Н. В. Орловой отражает существующее в современной науке и обществе внимание к триединству «человек – язык – культура» и восполняет недостаток учебной литературы лингвокультурологической направленности.

Актуальность рецензируемого пособия определяется не только необходимостью заполнения учебно-методических лакун, но и потребностью осмысления, обобщения, популяризации последних достижений лингвокультурологии как научной дисциплины. Автор разделяет такое понимание объекта и предмета данной дисциплины, в соответствии с которым в ней исследуются «живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» (по В. Н. Телия). В полном соответствии с данной трактовкой проведена систематизация проблем лингвокультурологии: студентам предлагается уяснить взаимосвязь языка, культуры, ментальности народов; научиться находить в языковых, речевых, дискурсивных единицах маркеры культурной информации. Предлагаемый в пособии понятийный аппарат лингвокультурологии непротиворечиво представляет проблемное поле данной науки. Н. В. Орлова наглядно показывает, что лингвокультурологические знания выводятся путем соотнесения массивов языковых знаков (слов определенных тематических групп, фразеологических единиц, этикетных формул) со знаками культуры (стереотипами, мифологемами, символами и т. д.).

Методически удачным фрагментом пособия является демонстрация концептуального анализа в разделе «Признаки культурных концептов. Методики и примеры анализа», где выявляется специфика культурного концепта, рассматривается проблема его «этимологической памяти», а также подробно анализируется разработанная А. Вежбицкой методика анализа ключевых слов культуры. Предложенный автором четкий и логически безупречно выстроенный путь анализа, вне всякого сомнения, может быть использован не только для репродуктивного воспроизведения на занятиях по предмету, но и в качестве образца лингвокультурологического анализа языковых сущностей в процессе написания курсовых и выпускных квалификационных работ, а также магистерских диссертаций.

Существенно, что во всех разделах пособия приводятся примеры языкового и коммуникативного существования разных этнокультур. В русле концепции И. А. Стернина, Е. Ю. Прохорова автор предлагает читателю посмотреть «со стороны» на русскую лингвокультуру, обращает особое внимание на факторы возможного межэтнического непонимания, что в связи с полиэтничностью российского общества актуально для подготовки современного учителя, психолога, конфликтолога, менеджера по персоналу – вообще, любого специалиста, деятельность которого связана с речевой межкультурной коммуникацией.

Глубокое понимание специфики мировосприятия того или иного народа, культурологически обусловленных особенностей языковой концептуализации действительности способствует успешному решению одной из важнейших педагогических задач нашего времени – воспитанию толерантности, уважительного отношения к чужой культуре и языку. Умение понять «чужое» сопряжено со способностью «на себя оборотиться», в связи с чем включение в пособие материалов, отражающих представления других народов о русских людях, представляется чрезвычайно важным именно в воспитательном аспекте: эти материалы позволят студентам увидеть слабую мотивированность некоторых национальных стереотипов и, возможно, критически отнестись и к своим личным представлениям о других народах и языках.

Автор учебного пособия не обходит вниманием и сложные, нерешенные, полемические вопросы лингво-

культурологии. Так, студентам предлагается дать оценку гипотезе Сепира-Уорфа, поразмышлять о достоверности ментальных стереотипов, о роли речевых стереотипов в формировании картины мира. Свойственная автору манера подачи материала, заключающаяся в стремлении пригласить студентов к диалогу, совместному поиску ответов на актуальные вопросы отражения в языке национально-культурных стереотипов, способствует развитию у обучающихся навыков целенаправленной исследовательской деятельности.

Учебное пособие Н. В. Орловой «Лингвокультурология», безусловно, будет востребовано в процессе обучения магистрантов, обучающихся по ряду направлений, представленных в Омском педагогическом университете: «Лингвокультурологическое образование», «Теория и практика межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде», «Этнокультурное образование», «Языковое образование», «Литературное образование». Рецензируемая книга станет хорошим помощником и для аспирантов-филологов, работающих в русле культурологически ориентированных проблем.

Ставшее предметом нашего внимания учебное пособие по лингвокультурологии Н. В. Орловой удачно дополняет созданное в 2012 году усилиями преподавателей Омского педагогического университета учебное пособие «Лингвокультурологический анализ языковых сущностей», что в целом говорит о сформированности в нашем регионе учебно-методической основы преподавания лингвокультурологии – молодой и перспективной с точки зрения востребованности дисциплины.

© Никитина Л. Б., Щербакова Н. Н., 2014

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айданова Юлия Файзиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. aidanova_j@rambler.ru

Бесценная Виктория Владимировна, Омский автобронетанковый инженерный институт, кандидат педагогических наук, доцент. vikvl@mail.ru

Боголепова Светлана Викторовна, Высшая школа экономики, старший преподаватель, Москва. bogolepovasv@mail.ru

Брильц Оксана Александровна, Челябинский государственный университет, кандидат философских наук, доцент. briltsoa@chelcom.ru

Брицкая Елена Олеговна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. sbritvs@list.ru

Буренкова Светлана Витальевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. burenkova_anna@mail.ru

Виноградченко Алена Ивановна, Омский государственный педагогический университет, студент. t.pingina@yandex.ru

Грачёв Анатолий Викторович, Омский государственный педагогический университет, кандидат исторических наук, доцент. grachev1982@mail.ru

Гресь Сергей Михайлович, Гродненский государственный медицинский университет, кандидат исторических наук, доцент. gres.sergey@yandex.ru

Дмитриева Светлана Витальевна, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Лысьвенский филиал, студент. dmitrieva.sveta2015@yandex.ru

Дроботенко Юлия Борисовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. jbd204@yandex.ru

Дубинин Виктор Олегович, Омский автобронетанковый инженерный институт, кандидат исторических наук, доцент. victord44@mail.ru

Дука Татьяна Олеговна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. duka-tatiana@rambler.ru

Егоренкова Людмила Александровна, Гимназия № 85, Омск, учитель. kafedraenglish@mail.ru

Зарипова Елена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. e_zaripova00@mail.ru

Карпова Лариса Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. larisse2005@mail.ru

Кассал Борис Юрьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат ветеринарных наук, доцент. by.kassal@mail.ru

Кениспаев Жума Кубжасарович, Алтайская академия экономики и права, доктор философских наук, профессор, Барнаул. kenispaev@mail.ru

Кобылецкий Михаил Александрович, Омский государственный педагогический университет, соискатель кафедры педагогики. kobiletscky2012@yandex.ru

Ковалевский Артем Александрович, Омский государственный педагогический университет, магистрант. lilsmith@mail.ru

Куликова Татьяна Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат химических наук, доцент. ktu-omsk@mail.ru

Кутьева Марина Викторовна, Российский университет дружбы народов, кандидат филологических наук, доцент, Москва. marku2006@yandex.ru

Никитина Лариса Борисовна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. laribn@rambler.ru

Назарова Наталья Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук. qeybel@rambler.ru

Нефёдова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. konstans50@yandex.ru

Никулина Евгения Геннадьевна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. evgenia.altergot@gmail.com

Овчинникова Татьяна Маратовна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. t_ovch@mail.ru

Павлов Александр Павлович, Сибирский федеральный университет, кандидат философских наук, доцент, Красноярск. grickov50@mail.ru

Палий Анна Абрамовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. anna_paley@mail.ru

Пивоваров Даниил Валентинович, Уральский федеральный университет, доктор философских наук, профессор, Екатеринбург. daniil-pivovarov@yandex.ru

Разумовская Оксана Васильевна, Российский университет дружбы народов, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Москва. oksankam1@yandex.ru

Слесарь Марионелла Васильевна, филиал Акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области», директор, Костанай. marionellav@mail.ru

Соловьев Дмитрий Николаевич, Тюменский государственный университет, ассистент. 54mitiasolovyov@yandex.ru

Стебляк Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. steblyak@list.ru

Устинова Татьяна Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. utanja@mail.ru

Файчук Елена Леонидовна, Черноморский государственный университет им. Петра Могилы, кандидат педагогических наук, Николаев. elena-myseva@mail.ru

Федяева Елена Владимировна, Омский автобронетанковый инженерный институт, кандидат педагогических наук, доцент. suluguni@inbox.ru

Хаматнурова Елена Николаевна, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Лысьвенский филиал, кандидат педагогических наук. Khamat_e@mail.ru

Чекалёва Надежда Викторовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. pedagog@omgpu.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. n_churkina@mail.ru

Шадрина Анастасия Алексеевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. ermiona@yandex.ru

Шадрова Екатерина Викторовна, Вологодский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук. ekaterina-shadrova@yandex.ru

Шипилина Людмила Андреевна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. shipilina-l@yandex.ru

Шульга Евгения Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. evshu@list.ru

Щербакова Наталья Николаевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. nata.ro@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в следующий номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: философии, филологии, истории, педагогики, психологии, социологии, конфликтологии, массовой коммуникации, этики, эстетики и др.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т.п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо **до 30 августа 2014** года выслать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380 – и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (http://elibrary.ru) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация бесплатная, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно.

Требования ГОСТ Р 7.0.5 2008 см.: http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC)

3. Каждая статья должна быть снабжена:

индексом УДК (см., например: http://udc.biblio.uspu.ru; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx);

переводом названия и имени автора на английский язык;

аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Примечание: В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на количество страниц статьи, размещенной в сборнике.

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2014. № 1(2)

Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Л. Л. Штаненко*

Подписано в печать 16.06.2014. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 25,5
Заказ Ш-1112
Тираж 300

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93