Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

# Вестник Омского государственного педагогического университета

# ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Научный журнал**
**2019 • № 1 (22)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2019

Ministry of Science and Higher Education
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

# Review of Omsk State Pedagogical University

# HUMANITARIAN RESEARCH

**Scientific Journal**
**2019 • № 1 (22)**

Omsk
OSPU Publishing House
2019

ISSN 2309-9380

**ВЕСТНИК ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал**
**2019. № 1 (22)**

*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

Беренд Н., профессор (Маннгейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Киричук Е. В., доктор филологических наук, доцент
Ковтун Н. В., доктор филологических наук, профессор (Красноярск)
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Косяков Г. В., доктор филологических наук, профессор
Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор
Мартишина Н. И., доктор философских наук, профессор (Новосибирск)
Медведев Л. Г., доктор педагогических наук, профессор
Назарова Т. С., доктор педагогических наук, доцент (Москва)
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор (Абакан)
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор (Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Смолин О. Н., доктор философских наук, профессор
Тряпицына А. П., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург)
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-66763 от 8 августа 2016 г.
Подписной индекс 53075

*Адрес редакции:*
644099, Омск, набережная Тухачевского, 14
Омск: Издательство ОмГПУ, 2019

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФИЯ

**Багрова Е. В.** Типологизация кризисов современного социального бытия ..... 9

**Горнова Г. В.** Город и одиночество ..... 12

**Заседателева Е. И.** Философско-антропологический анализ миграционных процессов как жизненной стратегии сельской молодежи ..... 15

**Максименко Л. А.** С. И. Орехов о виртуальной реальности: актуальная повестка..... 18

**Навойчик Е. Ю.** Образование личности в мире взаимных коммуникаций: идеи духовно-нравственного воспитания личности в педагогической и философской антропологии ....22

**Нефёдова Л. К.** Конструирование философского понимания детства в русской культуре XIX века: культурные практики детского чтения ..... 25

**Николаева А. Б.** Понимание, объяснение, интерпретация, истолкование: четыре герменевтических процедуры осмысления текста научной биографии ..... 29

**Николин И. В.** Место эмоционального интеллекта в субъективной реальности ..... 32

**Пантафлюк К. А.** О волевом аспекте человечности ..... 36

**Руди А. Ш.** Философская рефлексия культуры....39

**Фёдорова Н. В.** Странничество: репрезентация ненормального в русской культуре..... 42

**Чеснокова Л. В.** Опыты депривации в российской культуре..... 46

**Чуркин М. К.** Становление региональной культуры научных исследований: сибирский вариант (вторая половина XIX – начало XX веков)..... 50

**Шумило С. М.** Рецензия на монографию С. А. Демченкова «Последний из великих пророков (библейская профетическая традиция в “Житии” Протопопа Аввакума)» ... 54

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**Максимюк Е. В.** Функциональная трансформация жанра «просьба» в условиях официального общения при векторе взаимодействия женщина – мужчина (на материале сериала «Деффчонки»)..... 58

**Овчинникова К. Н.** Ночь в поэтической картине мира Олжаса Сулейменова ..... 61

**Орлова Н. В., Шифрова Е. С.** Актуальные значения местоимений в устной спонтанной речи пожилых людей..... 63

**Сарангаева Ж. Н.** Эмблематическое выражение концепта *брак* в калмыцкой, русской и английской лингвокультурах..... 67

**Сечнев С. А.** Стилистическая адаптация заимствованных слов в русском языке..... 70

**Хантакова В. М., Швецова С. В.** О статусе эпонимных единиц в английской офтальмологической терминологии ..... 74

**Чибышева О. А.** Лингвокультурные особенности концептов Silence и Тишина (на материале фразеологических единиц английского и русского языков)..... 79

**Шарихин Е. Ю.** Об одном явлении в семантике наречий на *-тельно* в русском языке XIX века . 83

**ПЕДАГОГИКА**

**Архипов И. Б., Семейн Л. Ю.** Формирование познавательных универсальных учебных действий в рамках конкурса-игры по английскому языку «Лев» (начальный этап обучения) ..... 89

**Везломцев В. Е.** Формирование антикоррупционного поведения в рамках интеграции учебных дисциплин гуманитарного и профессионального циклов ..... 93

**Гончар И. И., Чушнякова М. В., Аронова Т. А.** Особенности преподавания физики в российских технических вузах первой четверти XXI века ..... 97

**Двойнин А. М.** Этический аспект университетских научных исследований в области педагогики ..... 100

**Жукова О. Н.** Развитие интеллектуальной одаренности школьников в условиях смешанного обучения информатике ..... 104

**Крестьянинова Т. Ю., Малах О. Н.** Использование оболочки «Moodle» в учебном процессе факультета физической культуры и спорта ..... 108

**Криса В. Б.** Особенности профессиональной деятельности художника-керамиста и характер ее освоения в системе высшего образования..... 112

**Медведев Л. Г., Шаров А. С.** Художественное познание в подготовке к профессиональной изобразительной деятельности ..... 115

**Пантыкина Н. И.** Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку..... 117

**Петрусевич А. А., Сатов М. К.** Педагогическая поддержка как средство формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза..... 120

**Раскалинос В. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект .. 123

**Рахуба Л. Ф.** Дисциплина «Иностранный язык» как средство развития конкурентоспособной личности будущего инженера ..... 126

**Скрябина Т. О**. Педагогический анализ основных компонентов системы И. Ф. Гербарта ..... 130

**Удалов С. Р., Петрова Н. В.** Модель подготовки будущих учителей английского языка к проектированию и формированию информационной предметной среды обучения..... 133

**Хилько Н. Ф., Мартынова В. Ф.** Взаимодействие учреждений образования и культуры в пространстве детских и молодежных творческих организаций малых городов Омской области в конце XX–начале XXI вв. ... 137

**Целых М. П., Пащенко Ю. А.** Базовые компоненты теории профессионального образования в наследии Мэри Ричмонд..... 140

**Шевченко А. Н.** Средства поликультурного образования младших школьников..... 145

**Яровенко Т. В.** Культурно-просветительская деятельность как аспект подготовки бакалавра в педагогическом вузе ..... 148

**Сведения об авторах** ..... 151

**Информация для авторов**..... 153

ISSN 2309-9380

**REVIEW OF OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. HUMANITARIAN RESEARCH**

**Scientific Journal**
**2019. № 1 (22)**

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

Berend N., Prof. Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kirichuk E. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kovtun N. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Krasnoyarsk)
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kosyakov G. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
Lapchik M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Martishina N. I., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Medvedev L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Назарова Т. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moskow)
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Abakan)
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Smith P., Prof. (Arlington, USA)
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Tryapitsina A. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg)
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Certificate of registration ПИ № ФС77-66763 of August 8, 2016
*Index 53075*

*Editorial office address:*
OSPU, 14, Tukhachevskogo Embankment, 644099, Omsk
Omsk: OSPU Publishing House, 2019

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University», 2019

## CONTENTS

### PHILOSOPHY

**Bagrova E. V.** Typology of Contemporary Social Existence Crises ..... 9

**Gornova G. V.** City and Loneliness ..... 12

**Zasedateleva E. I.** Social-Philosophic Analysis of Migration Processes as a Vital Strategy for Rural Youth ..... 15

**Maksimenko L. .** S. I. Orekhov about Virtual Reality: Current Agenda ..... 18

**Navoychik E. Y.** The Education of the Individual in the World of Mutual Communications: Ideas of Spiritual and Moral Education of the Individual in Pedagogical and Philosophical Anthropology ... 22

**Nefedova L. K.** Culture of Children's Reading in the Basis of Constructing a Philosophical Understanding of the Child in the First Half of the XIX Century in Russia ..... 25

**Nikolaeva A. B.** Understanding, Explanation, Interpretation, Construction: Four Hermeneutic Procedures of Reflecting the Scientific Biography Text.. 29

**Nikolin I. V.** The Place of Emotional Intelligence in Subjective Reality ..... 32

**Pantaflyuk K. A.** About the Will Aspect of a Humaneness ..... 36

**Rudi A. Sh.** Philosophical Reflection of Culture..... 39

**Fedorova N. V.** Wandering: Representation of Abnormal in Russian Culture ..... 42

**Chesnokova L. V.** Experiences of Deprivation in the Russian Culture ..... 46

**Churkin M. K.** Formation of Regional Culture of Scientific Researches: Siberian Variant (Second Half of the XIX–Beginning of the XX Centuries)..... 50

**Shumilo S. M.** Review on Monography of S. A. Demchenkov «The Last of Great Prophets (Biblical Profetic Tradition in "The Life (Zhitie)" of Avvakum)» ..... 54

### LINGUISTICS

**Maksimyuk E. V.** Functional Transformation of Genre «Requests» in Official Communicative Background during Woman Interaction with Man (Based on Serial «Deffchonki») ..... 58

**Ovchinnikova X. N.** Night in the Olzhas Suleimenov's Poetic Picture of the World ..... 61

**Orlova N. V., Shifrova E. S.** Current Values of Pronouns in the Oral Spontaneous Speech of Elderly People ..... 63

**Sarangaeva Zh. N.** Emblematic Representation of the Concept *marriage* in Kalmyk, Russian and Enlgish Linguocultures..... 67

**Sechnev S. A.** Stilistic Adaptation of Loanwords in the Russian Language ..... 70

**Khantakova V. M., Shvetsova C. V.** On the Status of Eponym Units in English Ophthalmological Terminology..... 74

**Chibysheva O. A.** Linguistic and Cultural Peculiarities of the Concepts SILENCE and ТИШИНА (on the Material of the English and Russian Phraseological Units) ..... 79

**Sharikhin E. Yu.** About one Phenomenon in the Semantics of the Adverbs in *-telno* in Russian Language of the 19th Century ..... 83

**PEDAGOGICS**

**Arkhipov I. B., Semeyn L. Y.** The Forming of Cognitive Universal Studying Actions as Part of the English Language Game Contest "Leo" (the Beginner's Stage of Education) ..... 89

**Vezlomtsev V. E.** Formation of Anti-corruption Behavior Within Integration of Humanitarian and Professional Subject Matters..... 93

**Gontchar I. I., Chushnyakova M. V., Aronova T. A.** The Characteristic Features of Teaching Physics in Russian Technical Universities in the First Quarter of XXI Century ..... 97

**Dvoinin A. M.** The Ethical Side of University Scientific Research in Pedagogics ..... 100

**Zhukova O. N.** Development of Intellectually Gifted Schoolchildren in the Conditions of Blended Learning in the Informatics Course ... 104

**Khrystyanynova T. Y., Malah O. N.** Using the «Moodle» in the Educational Process of the Department of Physical Culture and Sports ..... 108

**Krisa V. B.** Special Aspects of Professional Activities of Ceramists and Principles of Acquiring of Ceramists' Skills in Higher Education..... 112

**Medvedev L. G., Sharov A. S.** Artistic Cognition in Preparation for the Professional Fine Activity..... 115

**Pantykina N. I.** The Application of Theatre Performance as Art-Technology in a Foreign Language Learning ..... 117

**Petrusevich A. A., Satov M. K.** Pedagogical Support as a Means of the Formation of Social Success Position of the Coursants of Military Higher Education InstitutIon ..... 120

**Raskalinos V. N.** Psychological-Pedagogical Support: Methodological Aspect..... 123

**Rahuba L. F.** Foreign Language as a Tool to Develop Competitive Personality of Future Engineer ..... 126

**Skriabina T. O.** The Pedagogical Analysis of the Basic Components of the J.F. Gerbart's System ..... 130

**Udalov S. R., Petrova N. V.** The Model of Future English Teachers' Training to Design and Form Information Learning Environment ..... 133

**Hilko N. F., Martynova V. F.** Interaction of Educational and Cultural Institutions in Space of Children and Youth Creative Organizations of Small Towns of the Omsk Region in the Late XX – Early XXI Centuries ..... 137

**Tselykh M. P., Paschenko J. A.** Basic Components of the Professional Education Theory in the Heritage of Mary Richmond ..... 140

**Shevchenko A. N.** Means of Multicultural Education of Junior Schoolchildren ..... 145

**Yarovenko T. V.** Cultural and Educational Activities as Part of the Bachelor's Degree Student's Formation at Pedagogical Universities ..... 148

**Information About the Authors**..... 151

**Information for the Authors**..... 153

# ФИЛОСОФИЯ


***Багрова Е. В.***
Типологизация кризисов современного социального бытия

***Горнова Г. В.***
Город и одиночество

***Заседателева Е. И.***
Философско-антропологический анализ миграционных процессов как жизненной стратегии сельской молодежи

***Максименко Л. А.***
С. И. Орехов о виртуальной реальности: актуальная повестка

***Навойчик Е. Ю.***
Образование личности в мире взаимных коммуникаций: идеи духовно-нравственного воспитания личности в педагогической и философской антропологии

***Нефёдова Л. К.***
Конструирование философского понимания детства в русской культуре XIX века: культурные практики детского чтения

***Николаева А. Б.***
Понимание, объяснение, интерпретация, истолкование: четыре герменевтических процедуры осмысления текста научной биографии

***Николин И. В.***
Место эмоционального интеллекта в субъективной реальности

***Пантафлюк К. А.***
О волевом аспекте человечности

***Руди А. Ш.***
Философская рефлексия культуры

***Фёдорова Н. В.***
Странничество: репрезентация ненормального в русской культуре

***Чеснокова Л. В.***
Опыты депривации в российской культуре

***Чуркин М. К.***
Становление региональной культуры научных исследований: сибирский вариант (вторая половина XIX – начало XX веков)

***Шумило С. М.***
Рецензия на монографию С. А. Демченкова «Последний из великих пророков (библейская профетическая традиция в “Житии” Протопопа Аввакума)»

УДК 316. 4
Науч. спец.: 09.00.01

***Е. В. Багрова***
***E. V. Bagrova***

# ТИПОЛОГИЗАЦИЯ КРИЗИСОВ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ

В статье представлена типологизация кризисов современного социального бытия на основе их масштаба и сферы жизнедеятельности общества. Выявлено, что информационная сфера не только трансформирует объективное и субъективное бытие, но и формирует новый масштаб кризисных явлений – сетевой. Показано, что в центре всех кризисных явлений в развитии общества лежит доминирующая философская парадигма, определяющая их развитие. По масштабу выделены три типа кризисов: глобальные, сетевые и локальные, по сферам: экономические, социальные, психологические, культурные и информационные. Учтены возможные пересечения представленных типов.

*Ключевые слова*: бытие, кризис, типологизация, философия, виртуальная реальность, объективная реальность.

# TYPOLOGY OF CONTEMPORARY SOCIAL EXISTENCE CRISES

The article is dedicated to typology of modern social existence crises on the basis of their scale and sphere of society development. It is revealed that the information sphere not only transforms the objective and subjective existence, but also forms a new scale of crisis phenomena – network. It is shown that in the center of all crisis phenomena in social development is the dominant philosophical paradigm that determines their evolution. Three types of crises are distinguished by their scale: global, network and local. While the areas of crises are economic, social, psychological, cultural and information. In addition, the typology takes into account all the possibilities of crossing the categories presented.

*Keywords*: being, crisis, typology, philosophy, virtual reality, objective reality.

Социальное бытие представляет собой сложный философский феномен, неотъемлемой частью которого являются кризисные явления. На данный момент один из основных подходов к анализу современных кризисов социального бытия указывает на то, что они концентрируются исключительно в финансовой сфере [1, p. 48]. Такой подход предполагает, что все остальные кризисы либо проявляются посредством финансового, либо зависят от денежной составляющей. Несмотря на удобство и простоту предложенного взгляда данная статья с ним полемизирует, предлагая иную типологизацию современных кризисов социального бытия.

Необходимо отметить, что в условиях глобализации все кризисы социального бытия могут быть типологизированы по уровню влияния на мировые события. Можно выделить три типа кризисов:

– локальные, не оказывающие какого-либо существенного влияния на события в мире или в значительной части стран [2, p. 602];

– глобальные, влияющие на большую часть регионов мира, а также на многие элементы социального бытия [3, p. 2632];

– сетевые, начинающиеся в одной стране или социуме и распространяющиеся на остальные, их отличительной чертой является преобразование элементов социального бытия определенных групп, в которые могут входить как страны, так и отдельные социальные общности [4, p. 123].

Если различия между локальными и глобальными кризисами очевидны и определяются масштабностью влияния на социальное бытие и его элементы, то сетевые кризисы занимают некоторую срединную позицию. Первоначально сетевые кризисы могут затрагивать лишь отдельные элементы социального бытия, локализуясь в малом количестве социальных структур или стран, и позднее, распространяясь по принципу, схожему с сетевым, они заражают все большую часть культур. Такие кризисы не достигают масштаба глобальных, однако оказывают существенное влияние на развитие и трансформацию глобального социального бытия и отдельных его элементов. В большинстве своем изменение таких элементов происходит вследствие проникновения мировоззрения отдельных социальных групп в общества, для которых они являются чужеродными. Примером подобного сетевого кризиса является распространение цветных революций в развивающихся странах.

Вторым критерием типологизации кризисов социального бытия является сфера, в которой происходят ключевые изменения элементов социального бытия. Разумеется, одной из таких сфер является экономическая, куда входит и финансовая. Кризисы в данной сфере связаны с перераспределением благ и ресурсов, причем чаще всего внутри общества, исходя из структуры занятости [5, p. 27] либо исходя из стремления отдельных представителей общества к личному обогащению за счет нарушения правил существующей системы. Так, финансовый кризис 2008 г. основывался на том, что финансовые инструменты, полагавшиеся надежными, оказались крайне рисковыми и обесценились. Произошло это как в силу законов развития крупных систем, в частности того, что такие системы обычно обладают существенными внутренними проблемами, которые приводят к их разрушению [6, p. 307], так и в силу того, что отдельные индивиды подделывали множественные финансовые документы, полагая данное поведение естественным, а не девиантным [7, p. 345].

Интерес для философской рефлексии в конкретном кризисе представляют два факта. Во-первых, произошли системные сдвиги в банковской сфере, был усилен контроль над ней, нацеленный на снижение системных рисков. Однако не было уделено должного внимания мотивации и ценностям отдельных индивидов, совокупность которых оказалась достаточно существенной для формирования глобального финансового кризиса. По сути, был увеличен контроль над системой и введена ограничительная политика по

отношению к действиям рядовых сотрудников, но не было структурных преобразований, в частности, в области ценностей и мотивации. Можно предположить, что в будущем аналогичные кризисы будут повторяться в силу того, что первопричинам не было уделено достаточно внимания. При этом с экономической точки зрения индивиды, мотивированные к рискованным сделкам с финансами, лишь, к примеру, сменят рынок ценных бумаг на рынок криптовалют, не регулируемый на данный момент [8, p. 348].Во-вторых, обществом не была переосмыслена система ценностей, так же как и существующая финансовая система в целом, в результате чего можно предположить формирование и развитие дальнейших кризисов в финансовой сфере. При этом речь идет не только о глобальных явлениях, но и о локальных и сетевых. С одной стороны, многие индивиды и даже страны продолжают придерживаться концепции жизни в долг. В то время как, с другой – финансовые взаимодействия связывают все развитые и развивающиеся страны в единую систему, крах которой не выгоден ни одному из участников. В связи с чем на глобальном уровне приходится поддерживать существующую систему, даже если не все участники вовлечены в процесс наращивания долгов. Именно поэтому финансовые кризисы рассматриваются многими исследователями как ключевые кризисы второй половины XX – начала XXI в.

Следующей рассматриваемой сферой социального бытия является социальная. По сути, одним из глобальных кризисов социальной сферы бытия и является ее взаимосвязь с экономической, точнее ее зависимость [9, p. 108]. Зачастую социальная сфера детерминирована политическими и экономическими решениями, в то время как ее собственные приоритеты отодвинуты на второй план. Кроме того, стоит отметить, что в различных социумах, системы координат детерминации данной сферы принципиально отличаются [10, p. 316]. Отметим также, что сетевое распространение философских и социально-экономических идей, вовлекающее в данный процесс целые страны, вынужденно сталкивает различные социальные ценности. По сути, речь идет о том, что ранее существовала устоявшаяся система социальных координат, хотя бы на уровне страны и отдельного общества. В то время как в данный момент все системы социальных координат находятся в постоянном смещении и движении, что и приводит к изменчивости социальной сферы как ключевого состояния данной сферы бытия. В индивидуальном и локальном проявлении кризисные явления этой области связаны со сложностью выбора социальных детерминант каждым отдельным индивидом или же группой. Можно утверждать, что социальная сфера бытия как таковая порождает постоянные кризисные явления, которые, впрочем, теряются на общем фоне социального многообразия современного мира. В результате формируется как внутренняя, так и внешняя рассогласованность, что отчасти связано со следующей сферой социального бытия, подверженной кризисным явлениям – психологической.

Психологическая сфера социального бытия также формирует множество различных кризисов, начиная с индивидуальных и заканчивая глобальными. Так, если глобальный психологический кризис легко выявляется и может быть определен как консьюмеризация и доминирование философии потребления во всех сферах человеческого восприятия [11, p. 119], то индивидуальные психологические кризисы представляют собой существенно более сложную систему. Охарактеризуем в первую очередь сформулированную глобальную тенденцию. Так, философия потребления выражается в следующих психологических проблемах, формирующих современный кризис [12, p. 520]:

− консьюмеризация мышления приводит к обесцениванию всего, что не связано с потреблением, что порождает как глобальные, так и личные кризисы;

− в случае утраты финансового благосостояния индивид впадает в глубокое депрессивное состояние, что лишь способствует наращиванию долгов;

− привязанность психической стабильности к одной детерминанте делает психику крайне нестабильной и уязвимой для внешних воздействий;

− концентрация мышления на потреблении порождает множественные межличностные конфликты, поскольку часто превращает любые взаимодействия в борьбу за власть и ресурсы вместо кооперационных взаимодействий;

− консьюмеризация мышления приводит к обесцениванию семьи, близких людей и отношений, что формирует дополнительную уязвимость личности.

Каждая из перечисленных проблем формируется на индивидуальном уровне, а затем объективируется. Таким образом, в глобальном плане кризисы психологической сферы социального бытия формируют уязвимость индивидов. При этом, учитывая специфику современного психологического кризиса, они развиваются в том числе по сетевому принципу, экстраполируя индивидуальную агрессию на общество в целом и формируя на ее основе новые социальные нормы [13, p. 774].

Формирование социальных норм относится к следующей сфере социального бытия, в которой развиваются кризисы в современном обществе, а именно к культурной. По сути, само формирование новых правил поведения представляет собой кризис культурной сферы. Если ранее в обществе культурные нормы, пусть даже под действием религиозных суждений, представляли собой устойчивые, сформированные концепции [14, p. 417], то на данный момент ситуация в корне иная. Устойчивые и определенные нормы являются скорее исключением, нежели правилом, что обусловлено как социальным расслоением общества, включая субкультуры и контркультуры, так и обесцениванием культурных норм. Культуру замещает идеология потребления. В результате чего культура, особенно национальная, отходит на второй план или же начинает отрицаться [15, p. 59]. Разумеется, из этого правила существуют исключения. Чаще всего такие исключения связаны с малыми этническими группами, которые за счет сильных внутренних социальных связей и традиций интегрируют стороннюю культуру, сохраняя при этом внутреннюю целостность. Тем не менее подобные этнические меньшинства часто становятся враждебно настроенными по отношению к большинству, что порождает как культурные, так и социальные проблемы. Кризисом современной культуры в глобальном смысле можно считать существенную размытость культуры, в локальном – отсутствие культуры, которая была бы важна в жизнедеятель-

ности человека, за исключением конъсьюмеризма, в сетевом же смысле – растущее противостояние между малыми культурами и глобальной. Отметим, что крайней формой проявления кризисов культурной сферы социального бытия является терроризм, который часто привлекает индивидов именно культурными вопросами [16, p. 1239]

Надо отметить еще одну сферу социального бытия, в которой могут лежать первопричины современных кризисов, а именно информационную. Так, информационная сфера, являясь относительно новой для общества, играет в нем существенную роль. Во-первых, именно эта сфера позволяет связывать локальные, сетевые и глобальные кризисные явления, проводя информацию, а также искажая ее в процессе передачи. Во-вторых, данная сфера находится в состоянии становления, что детерминирует интенсивность ее развития, а значит, и частоту кризисов [17, p. 11]. Информационная сфера переживает регулярные локальные кризисы, происходящие практически ежегодно. Однако в силу того, что данная сфера является новой и поэтому несформированной, кризисы в ней редко имеют глобальный характер. Наиболее масштабный эффект на данный момент имеет возможность ограничения доступа к мировому информационному пространству. Именно это ограничение стало бы глобальным кризисом, поскольку все аналогичные явления внутри данного пространства существенно менее значимы. Можно утверждать, что основным порождаемым кризисным явлением, представляющим собой неотъемлемую часть объективной реальности, есть постоянное развитие виртуальной реальности. Именно такое развитие порождает кризисы в субъективной и объективной реальности. Виртуальная реальность, развивающаяся по своим собственным законам, изначально охватывала все большее количество людей, в то время как на данном этапе она развивается путем углубления участия в жизни каждого индивида и, как следствие, общества в целом. В результате чего многие индивиды сталкиваются с личными субъективными кризисами по мере усиления вовлеченности в виртуальную реальность. Само развитие такой реальности играет роль созидательной разрушающей силы согласно концепции Шумпетера [18, p. 21].

Таким образом, можно с уверенность утверждать, что в информационной сфере на данный момент происходят процессы, развивающие виртуальную реальность с ее внутренними кризисными явлениями, которые при этом формируют сетевые кризисы объективной и субъективной реальности, а также делают возможным принципиальное существование сетевых кризисов социального бытия.

Отдельно необходимо отметить влияние виртуальной реальности на объективную в аспекте ее искажения. На данный момент большая часть людей опирается на поисковые системы для получения информации. В случае, если объективно истинный ответ не будет представлен на первой странице (или первых) поисковой выдачи, он будет считаться субъективно ложным даже в случае, если существуют источники, подтверждающие его истинность [19, p. 45].

Таким образом, можно утверждать, что во многих сферах общественного развития важнейшую роль играет философское осмысление мира, сегодня во многом искаженное ценностями потребления. В результате все кризисы, происходящие в экономической, социальной, психологической и культурной сферах есть отражение существующей доминирующей философской парадигмы, которая и формирует кризисы определенного типа. Вероятно, все философские парадигмы формируют кризисы, однако сами кризисы отличаются структурно. Выходит, что информационная компонента, с одной стороны, связана с кризисами объективной и субъективной реальности, с другой же – представляет собой способ порождения сетевых кризисов, не существовавших ранее.

Исходя из вышесказанного, можно систематизировать типологизацию кризисов по их казуальности следующим образом (см. табл.).

*Таблица*

**Типологизация кризисов социального бытия**

| *Сфера* | *Масштаб влияния* | | |
|---|---|---|---|
| | *Глобальный* | *Сетевой* | *Локальный* |
| Экономическая | Неустойчивость финансовой системы | Распространение девиантного финансового поведения | Иррациональный подход к деньгам, потреблению и кредитам |
| Социальная | Неустойчивость социальных групп | Размытость границ и постоянные социальные изменения | Сложность самоидентификации |
| Психологическая | Вытеснение ценностями потребления остальных ценностей | Распространение доминирующих ценностей потребления | Низкая стабильность психики индивидов |
| Культурная | Подавление национальных культур глобальной культурой | Противостояние малых культур и глобальной, терроризм | Отсутствие однозначных индивидуальных культурных норм, разделяемых большинством в обществе |
| Информационная | Трансформация объективной реальности посредством виртуальной | Возможность формирования сетевых кризисов | Трансформация субъективной реальности посредством виртуальной |

Современные кризисы социального бытия, включающие в себя объективную и субъективную составляющие, а также виртуальную реальность во многом детерминированы именно философской парадигмой потребления, которая была сформирована в XX в. Данная парадигма принципиально по-разному отражается в различных сферах, что и формирует многофакторную и многогранную типологизацию кризисов. Представленная классификация может быть в дальнейшем расширена, к примеру, путем введения лонгитюдности происходящих кризисных явлений. Однако данный вопрос лежит за рамками настоящей статьи.


1. Ingham A. G. From public issue to personal trouble: Well-being and the fiscal crisis of the state // Sociology of Sport Journal. 1985. Vol. 2. № 1. P. 43–55.

2. Martin R. The local geographies of the financial crisis: from the housing bubble to economic recession and beyond // Journal of Economic Geography. 2011. Vol. 11. № 4. P. 587–618.

3. Bekaert G. et al. The global crisis and equity market contagion // The Journal of Finance. 2014. Vol. 69. № 6. P. 2597–2649.

4. Horan W. P. et al. Do recent-onset schizophrenia patients experience a “social network crisis”? // Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. 2006. Vol. 69. № 2. P. 115–129.

5. Kenway P. Marx, Keynes and the possibility of crisis // Cambridge Journal of Economics. 1980. Vol. 4. № 1. P. 23–36.

6. King A. I., Chou C. C. Mathematical modelling, simulation and experimental testing of biomechanical system crash response // Journal of biomechanics. 1976. Vol. 9. № 5. P. 301–317.

7. Rose A. K., Spiegel M. M. Cross-country causes and consequences of the 2008 crisis: International linkages and American exposure // Pacific Economic Review. 2010. Vol. 15. № 3. P. 340–363.

8. Fry J., Cheah E. T. Negative bubbles and shocks in cryptocurrency markets. International Review of Financial Analysis. 2016. Vol. 47. P. 343–352.

9. David P. A. Path dependence: a foundational concept for historical social science // Cliometrica. 2007. Vol. 1. № 2. P. 91–114.

10. Elliott J. R., Pais J. Race, class, and Hurricane Katrina: Social differences in human responses to disaster // Social Science Research. 2006. Vol. 35. № 2. P. 295–321.

11. Rosenberg E. L. et al. Mindfulness and consumerism // Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world. 2004. P. 107–125.

12. Bauer M. A. et al. Cuing consumerism: Situational materialism undermines personal and social well-being // Psychological Science. 2012. Vol. 23. № 5. P. 517–523.

13. Arnett J. J. The psychology of globalization // American psychologist. 2002. Vol. 57. № 10. P. 774–783.

14. Hechavarria D. M., Reynolds P. D. Cultural norms & business start-ups: the impact of national values on opportunity and necessity entrepreneurs // International Entrepreneurship and Management Journal. 2009. Vol. 5. № 4. P. 417–437.

15. Dilworth-Anderson P., Gibson B. E. The cultural influence of values, norms, meanings, and perceptions in understanding dementia in ethnic minorities // Alzheimer Disease & Associated Disorders. 2002. Vol. 16. P. 56–63.

16. Jonas E. et al. Focus theory of normative conduct and terror-management theory: The interactive impact of mortality salience and norm salience on social judgment // Journal of personality and social psychology. 2008. Vol. 95. № 6. P. 1239–1251.

17. Fukuyama F. Social capital, civil society and development // Third world quarterly. 2001. Vol. 22. № 1. P. 7–20.

18. Cunningham S. Joseph A. Schumpeter, Capitalism, socialism, and democracy // International Journal of Cultural Policy. 2010. Vol. 16. № 1. P. 20–22.

19. Marchionini G. Exploratory search: from finding to understanding //Communications of the ACM. 2006. Vol. 49. № 4. P. 41–46.


© Багрова Е. В., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

***Г. В. Горнова***
***G. V. Gornova***

## ГОРОД И ОДИНОЧЕСТВО*

В статье рассматриваются социальные, психологические и экзистенциальные аспекты городского одиночества. Исследуется диалектическое единство негативной и позитивной сторон городского одиночества. Демонстрируется связь феномена одиночества как одного из основных антропологических феноменов и идентификационных процессов личности.

*Ключевые слова:* город, городская культура, одиночество, идентичность.

## CITY AND LONELINESS*

The article deals with the social, psychological and existential aspects of urban loneliness. The dialectical unity of the negative and positive aspects of urban loneliness is investigated. The connection of the loneliness phenomenon as one of the main anthropological phenomena and identification processes of a person is demonstrated.

*Keywords:* city, urban culture, loneliness, identity.

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ (18-411-550008 р_а «Городская идентичность: антиномичность миграционных установок горожан (на материале города Омска)».

* The article has been prepared with the financial support provided by RFBR, project No. 18-411-550008 р_а «Urban identity: the antinomy of the migration attitudes of the citizens (based on the city of Omsk)».

Социальные науки антропологическое начало города формализовано описывают общепринятым понятием «социальная среда», которое включает совокупность индивидов, их связей и взаимодействий. В духе социологического реализма социальную среду можно трактовать как субстанцию, не сводимую к отношениям между отдельными индивидами, которой приписывается способность тотального воздействия на сознание человека, его поведение и деятельность. Социологический номинализм онтологическим содержанием наделяет только индивида как субъекта социального действия.

В. Е. Кемеров фиксирует возникающий на стыке этих подходов парадокс «центральной позиции личности», характеризующийся тем, что личность, с одной стороны, является главной фигурой среды, но с другой – все равно остается существом претерпевающим, страдающим, испытывающим на себе воздействия со стороны среды [1, с. 422]. Этот парадокс личностной центральности в среде сопрягается с идентификационными процессами личности, когда в выстраивании собственной идентичности человек устанавливает отношения тождественности с определенными социальными группами, а на основе этих отношений выстраивается связь между индивидом и обществом, однако рефлексия идентичности хоть на обыденном, хоть на теоретическом уровне возможна только тогда, когда формируется самотождественность, осознание своей индивидуальности, целостности и постоянства ведущих личностных черт. Получается, что идентификационные процессы требуют от человека разнонаправленных движений: вхождение в социум (отождествление с большими или малыми социальными группами) и выход из социума (рефлексия самотождественности, равенства самому себе).

Выход из социума преднамеренный или ненамеренный представляет собой социальный аспект одиночества. Как правило, социальные аспекты одиночества, его позитивные и негативные стороны феноменологически описываются как уединение и изоляция. При этом предполагается, что уединение – это личный выбор человека, целенаправленно и осознанно осуществляемый им для решения экзистенциальных проблем, в частности, размышления над собственными смысложизненными вопросами, куда входят и разного рода ответы на вопрос «Кто я?». Изоляция чаще всего характеризуется как выбор вынужденный или даже не выбор, ведь он предполагает наличие субъектности и свободы воли, а его отсутствие, ощущение безнадежности, принципиальной «заточенности» в ситуацию безысходности, субъективного представления о невозможности ее изменения. Эти две стороны социального одиночества особую проявленность обретают в городе.

Город – это всегда насыщенность социальными отношениями, взаимодействиями и объектами вещно-предметного мира. Чем крупнее город, тем гуще сеть социальных взаимодействий. Восклицание «Magnacivitas, magnasolitudo!» (Большой город, большое одиночество!) [2, с. 409] не утратило своего эмоционального заряда с начала семнадцатого века, и логика урбанизационных процессов подсказывает, что не утратит и через один-два века и после нас. В программных трудах Г. Зиммеля «Большие города и духовная жизнь» [3] и Л. Вирта «Урбанизм как образ жизни» [4] развитие индивидуальности (позитивная черта города подчеркивается Зиммелем) и крайние формы индивидуализма (негативная черта города по Вирту) неразрывно связаны с одиночеством, так как в городе происходит разрыв ранее существовавших традиционных связей и их замена поверхностью, мимолетностью и анонимностью контактов. Причем оба классика отмечают, что чем большее количество людей взаимодействуют друг с другом, тем ниже уровень коммуникации, тем слабее связи между ними. В современном урбанизированном и глобализирующемся мире беспрецендентное внедрение технологий позволяет вступать в виртуальное общение на много порядков большему количеству людей. Многие «резиденты» социальных сетей зачастую не имеют представления о том, кем являются их «френды» и партнеры по коммуникации в реальном мире, в данном случае социальные связи становятся симулякром.

Рассуждение об одиночестве было «актуальной политической повесткой» и во времена Френсиса Бэкона, и остается таковой и в наши дни, к примеру, на Всемирном экономическом форуме 2019 г. в Давосе, на котором обсуждались перспективы развития современных обществ сквозь призму новой волны глобализации, тематически объединенных проблемой «Глобализация 4.0», панельная дискуссия была посвящена проблеме одиночества [5]. В одном из высказываний дискуссии одиночество определялось как несовпадение между количеством и качеством отношений, каких вы хотите и какие у вас есть. И при этом иллюстрировалось все той же мыслью: вы можете быть в толпе и чувствовать себя при этом совершенно одиноким.

Почему такой живучей оказывается эта иллюстрация одиночества – одинокий индивид и толпа на улице большого города? Наверное, этот метафорический образ обладает такой силой воздействия вследствие сильной семантической напряженности образа – резкого разрыва, контраста между единичностью и множественностью. Поскольку человек – существо социальное, этот контраст манифестирует одиночество как общественное состояние безнадежности [6, с. 117].

И. Пригожин при исследовании города указывал на возникновение «эффекта усиления», на образование двойной положительной обратной связи, когда друг на друга накладываются уровень экономической активности населения и сформированная экономическая структура города, и называл этот феномен «городским мультипликатором» [7, с. 258–265]. Видимо, город таким же образом «мультиплицирует» одиночество, и образ одиночества в толпе является тому наглядной иллюстрацией.

Психологические аспекты одиночества в городе, в данном случае ради анализа выделяемые несколько искусственно, поскольку социальные, психологические и экзистенциальные аспекты одиночества тесно переплетены и неразрывно связаны, можно рассматривать, начиная с самого раннего развития личности. Приведем лишь один пример. В теории К. Хорни невротическое развитие связано с переживанием одиночества в раннем детском возрасте. Хорни оперирует термином «базальная тревога», описывая ощущение незащищенности ребенка перед лицом мира, который представляется ему пугающим и потенциально враждебным, «это чувство изоляции и беспомощности

в мире» [8, с. 31], т. е. базальная тревога напрямую связана с одиночеством, по мысли Хорни, она не дает возможность ребенку идентифицироваться с «мы». Если взрослые члены семьи смогут создать обстановку стабильности, способствующую формированию надежной привязанности, то обеспечат ребенку условия для нормального здорового развития.

Это не значит, что взрослые неотрывно должны быть вместе с ребенком – это способствовало бы только формированию тревожной привязанности, но внимание к психологическим потребностям ребенка позволяет ему выдерживать необходимый «оптимум одиночества», который затем потребуется для нормального протекания идентификационных процессов. Однако мир, в котором живут эти гипотетические взрослые, скорее всего, далеко не самый лучший из возможных миров, и если мы говорим о современном западном обществе, относя туда и Россию, то это мир, где большая часть жителей – горожане, следовательно, они тоже находятся под воздействием «городского мультипликатора одиночества» и вряд ли полностью свободны от собственных невротических нарушений, поэтому неизбежно совершают ошибки. В частности, продуцируя представления об опасности мира за пределами квартиры. Одно-два поколения назад городские дети с восторгом осваивали мир дворов, кварталов, районов, центра города где-то с разрешения взрослых, а где-то втайне от них, что было нормальным вариантом постепенной социализации и инкультурации, которая разворачивалась именно в «театре городских улиц» (Дж. Джекобс). Жизнь изменилась. В современной России сильно понизился уровень социального доверия, не то что улицы города – дворы стали восприниматься таким местом, где опасно позволять ребенку оставаться без постоянного контроля взрослых. Представления об опасности мира и складывающиеся под их воздействием социальные практики воспитывают тревожных детей и невротизированных взрослых. Общение детей, их игры постепенно переносится в ставший привычным виртуальный мир сетевых игр.

Экзистенциальная психотерапия, чьим фундаментальным основанием является философия экзистенциализма, глубинные корни тревоги находит в непроработанном страхе смерти. В этом философско-психологическом направлении самыми главными проблемами считаются столкновения человека с предельным данностями бытия: смертью, одиночеством, смыслом и свободой [9]. Все эти проблемы также синергетически усиливаются реалиями городской жизни. И. Ялом описывает одиночество (экзистенциальную изоляцию) как разлад между индивидом и миром. Этот разлад особенно остро ощущается в критических ситуациях, когда человек очень ясно понимает неподлинность своего бытия. Однако «пограничные ситуации» все-таки достаточно экстраординарны и встречаются в жизни человека не каждый день, но ощущение того, что человек проживает не свою жизнь, а чью-то чужую, занимается чем-то навязанным извне, подпадает под воздействие социальных стереотипов, растворяется в «Man», преследует современного горожанина достаточно часто.

Городская рутина, поглощенность работой, конкурентные отношения, утрата связи с близкими и с самим собой приводит к тому, что человек собственную жизнь воспринимает лишенной глубинного смысла. Избавиться от этого ощущения тяжело, жить в городе и быть свободным от города нельзя. Даже на прагматическом уровне лишиться того комфорта, который обеспечивает современная городская жизнь, представляется абсурдным. И тут город приходит человеку на помощь с тем же самым «городским мультипликатором одиночества», только в этом случае одиночество становится даром, который дает возможность познать смысл своей жизни, своей работы, осознать свою принципиальную свободу и снова окунуться в городскую жизнь.

1. Кемеров В. Е. Среда социальная // Социальная философия : словарь. М. : Академический Проект, 2003. С. 422–423.

2. Бэкон Ф. О дружбе // Бэкон Ф. Соч. : в 2 т. М., 1972. Т. 2. С. 408–415.

3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. 2002. № 3–4. С. 23–35.

4. Вирт Л. Урбанизм как образ жизни // Вирт Л. Избранные работы по социологии. М. : ИНИОН РАН, 2005. С. 93–118.

5. Loneliness: An Epidemic? URL: https://www.weforum.org/open-forum/event_sessions/loneliness-an-epidemic (дата обращения: 27.01.2019).

6. Федяев Д. М. Надежда и безнадежность // Рациональность иррационального / под ред. В. И. Колосницына. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1991. 244 с.

7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М. : Прогресс, 1986. 432 с.

8. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 2000. 316 с.

9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 1999. 576 с.

© Горнова Г. В., 2019

УДК 316.477
Науч. спец.: 09.00.13

***Е. И. Заседателева***
***E. I. Zasedateleva***

# ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ*

Статья раскрывает факторы, влияющие на становление жизненных стратегий сельской молодежи, исследует особенности миграционных процессов, выявляет специфику самосознания сельских жителей. Даны концептуальные оценки роли и места образования в жизни современной сельской молодежи как наиболее сложного субъекта переходного периода трансформации социальной системы. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования полученных данных в учебном процессе в институтах высшего образования в ходе разработки специальных и факультативных курсов, посвященных проблеме жизненных стратегий молодежи и образования как одной из жизненных стратегий.

*Ключевые слова:* сельская молодежь, жизненные стратегии, социально-экономические изменения, политическое переустройство общества, нивелирование базовых ценностей.

# SOCIAL-PHILOSOPHIC ANALYSIS OF MIGRATION PROCESSES AS A VITAL STRATEGY FOR RURAL YOUTH*

The article reveals the prerequisites of formation and the factors that influence the formation of the life strategies of rural youth. Conceptual assessments of the role and place of education in the life of modern rural youth as the most complex subject of the transition period of social system transformation are given.

The practical importance of the article is determined by the goal, which made it possible to analyze the life strategies of modern youth and to identify the place of education in them. Conclusions and results can be applied in the educational process in higher education institutions during the development of special and elective courses on the life strategies of youth and education as one of life strategies.

*Keywords:* rural youth, life strategies, socio-economic changes, political reorganization of society, leveling of basic values.

В большинстве случаев образ жизни на селе отличается от городского. К основным отличиям можно отнести особенности труда, быта, социальных коммуникаций. Для сельской местности характерна нехватка рабочих мест, поэтому жители вынуждены вести личное подсобное хозяйство. Возможности заработка также бывают сезонны, представители ряда профессий, таких как тракторист, полевой рабочий, могут трудиться только летом. Так как сельское поселение может быть немногочисленно, жизнь человека проходит на виду у всех жителей деревни, поэтому возможность анонимного существования или двойной жизни маловероятна или невозможна. Чем меньше численность населения в населенном пункте, тем больше жизнь человека становится известна окружающим.

Антропологическая проблематика занимает центральное место в системе философских знаний о социальных процессах и явлениях, в которых человек выступает либо как индивид, либо как член социальной группы, поэтому верное понимание философско-антропологической проблематики позволяет наиболее точно оценить миграционные процессы как жизненную стратегию сельской молодежи. В связи с этим возникает ряд особенностей в самосознании сельского жителя, которые отличают их от жителей городов.

Из авторов, которые рассматривали жизненные стратегии молодежи, можно выделить В. Н. Дружинина, К. А. Абульханову-Славскую, Т. Кассера и Р. Райна, так как в их работах значительное место уделяется молодежной проблематике. В работе В. Н. Дружинина «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» рассматриваются проблемы человеческой жизни с точки зрения психологии и типологии личности, у К. А. Абульхановой-Славской в труде «Стратегии жизни» исследуется жизненный путь и жизненные стратегии личности, в работе Т. Кассера и Р. Райна «Последующее изучение американской мечты: дифференциальная корреляция внутренних и внешних целей» показывается связь внешних и внутренних целей с тенденциями роста и самоактуализацией.

**Жизненная стратегия** – это индивидуальная организация, постоянная регуляция хода жизни в соответствии с ценностями данной личности и ее индивидуальной направленностью. Жизненная стратегия – это выбор, определение и реализация ценностей жизни [1, с. 67].

Согласно гипотезе В. Н. Дружинина, существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени жизни ее варианты. Конкретные обстоятельства влияют на человека, и индивид в зависимости от них выбирает какую-либо жизненно-стратегическую разновидность, однако нельзя говорить, что эта разновидность может быть ему навязана [2, с. 42].

А. Адлер считал, что у каждого человека формируется индивидуальная жизненная стратегия или «жизненный план личности» и вся судьба человека складывается в первые годы его жизни [3, с. 235]. По мнению А. Адлера, у ребенка к шести годам складывается единый паттерн поведения, свой собственный стиль решения проблем, представление о том, чего ждать от мира и от себя. Стиль жизни складывается у ребенка навсегда и оказывает на него влияние всю жизнь.

* Работа выполнена при поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук), проект № 16-03-00309.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences), project No. 16-03-00309.

Т. Кайсер и Р. Райн выделяют такие группы жизненных стратегий, как внешние стремления и внутренние стремления. К внешним стремлениям авторы относят материальное благополучие, позитивную оценку индивида окружающими и физическую привлекательность. К внутренним стремлениям – ценности личностного роста, здоровье, любовь, служение обществу.

По мнению К. Г. Юнга, жизненные стратегии делятся на четыре группы:

– жизненная стратегия количественного накопления,
– жизненная стратегия эмоционального накопления,
– жизненная стратегия доминирования,
– жизненная стратегия новизны [4, с. 302].

В зависимости от условий, в которых проживал молодой человек в детском возрасте, будет определяться, какая стратегия превалирует именно в его случае. Также, в связи с тем в рамках какой стратегии действует человек, им будет принято решение о выборе профессии или дальнейшего жизненного пути. К примеру, человек, который действует по стратегии количественного накопления, с большей долей вероятности выберет такую профессию и пойдет работать по такой специальности, чтобы поддерживать свой положительный баланс количественных приобретений. Вполне возможно, что этот человек выберет ту работу, которая будет приносить ему больший доход, возможно, этот человек выберет переезд в город для того, чтобы состояться там в профессиональном плане.

Индивид, выбравший стратегию эмоционального накопления, скорее всего, предпочтет ту работу, которая будет приносить в большей степени положительные эмоции, а размер оплаты труда или карьерный рост будут не так важны для этого человека. Вполне возможно, что этот человек не будет переезжать в город, потому что это может пошатнуть его баланс положительных эмоций и нарушить привычный ритм жизни.

Человек, который предпочел стратегию доминирования, с большей долей вероятности выберет ту профессию, где он будет сам себе начальником или руководителем некоторой группы. Работа, связанная с фрилансом или частным предпринимательством, возможна как на селе, так и в городе.

Для личности, которая выбрала жизненную стратегию новизны, наиболее возможен как переезд в город, который принесет массу новых впечатлений, так и открытие какого-то небанального дела в сельской местности, такого как разведение цесарок или страусов вместо обычных птиц, использующихся в сельском хозяйстве, какого-то необычного типа предпринимательства.

Э. Берн также полагал, что каждый человек имеет свой жизненный сценарий, модель которого намечается в ранние детские годы [5, с. 190]. Он считает, что жизненная стратегия – это план жизни, намеченный на ближайшие годы либо десятилетия. Данный сценарий не статичен, может изменяться с течением времени и корректироваться в зависимости от обстоятельств, которые индивиду пришлось пережить, изменяющегося мировоззрения человека, его состояния здоровья и окружения.Таким образом, можно сделать вывод, что именно в детские годы ребенок пусть и неосознанно формирует свою жизненную стратегию. В ситуации с сельской молодежью получается, что жизненная стратегия молодого человека будет зависеть от того, что он видел в начале своей жизни, какую оценку сделал сам, возможно, неосознанно, и как оценивали эту ситуацию родители.

Если еще в детстве человек видел, что жизнь в деревне – это ряд неразрешимых бытовых неудобств, то неудивительно, что, повзрослев, человек захочет навсегда покинуть деревню. Если у него в детстве в голове была заложена мысль, что жизнь на селе не является чем-то ужасным, а, наоборот, имеет ряд преимуществ, то высока вероятность того, что после окончания учебы в городе молодой специалист вернется на село и будет работать там. Но не стоит отрицать или преуменьшать роль того, насколько сильно изменятся представления человека к сознательному возрасту и какое впечатление произведет на него город. Кроме того, важным аспектом является то, какие отношения сложились у молодого человека с родителями, насколько сильны родственные связи, каков их характер. Все это влияет на то, будет ли возвращаться выпускник в село или останется в городе.

Большинство людей, проживающих в деревне, ведут личное подсобное хозяйство с более-менее стандартным и устоявшимся набором растений и животных. Если какое-то семейное хозяйство в условиях Сибири решит выращивать персики или разводить цесарок, практически наверняка это отклонение от общепринятой нормы не будет вызывать общественное осуждение. Однако если в каком-либо домохозяйстве будет принято решение об открытии платного подобия кинотеатра, то это может повлечь общественное порицание, так как подобный способ заработка может не совпадать с мировоззрением остальных жителей и их представлениями о соседстве, взаимовыручке и возможностями получения выгоды.

Уклад деревенской жизни зачастую определен строгими рамками, и человек вынужден либо принимать неписаные правила поведения, либо отстаивать свою позицию. В случае отступления от общепринятого образа жизни возможно обсуждение индивида и его поведения. Если варианты отступления от нормы хоть и необычны, но не противоречат нормам морали, это может не вызывать общественного осуждения или даже одобряться обществом, но если отступление от общепринятой нормы противоречит нормам морали, возможны конфликты на этой почве.

Жизненные стратегии сельских жителей определяются такими факторами, как моноотраслевой характер экономики села, затянувшийся кризис аграрного сектора, что является препятствием для развития сельскохозяйственного производства и негативно влияет на занятость сельских жителей и, соответственно, на их доходы. Впоследствии это влияет на уровень потребления, невозможность или затруднительность в обращении к платной медицинской помощи или образованию, что, в свою очередь, является индикатором, определяющим уровень формирования и реализации жизненных стратегий индивидов. Для сельской молодежи характерны сложные социальные трансформации, изменение поведенческих моделей и социальных систем. Для жизненных стратегий сельской молодежи характерно стремление достичь успеха и лучшего устройства своей жизни, что зачастую проявляется в стремлении уехать в город или более крупное село.

Особенностью жизненных стратегий сельской молодежи является то, что она зачастую испытывает большее желание состояться профессионально и, возможно, для этого переехать в город, в то время как у городских жителей такая возможность уже есть с рождения, и они не должны никуда переезжать. При выборе пути в жизни молодой человек из села должен интегрировать личностные ценности, которые присущи только ему, смысл жизни и инструментальные стратегии их достижения.

Согласно международной классификации, молодежь – это лица младше 35 лет, следовательно, по состоянию на сегодняшний день молодежь – это люди, родившиеся в 1982 году и позже. Соответственно, на влияние этих людей оказало сильнейшее влияние социально-экономическое и политическое переустройство общества и распад СССР в 1991 г., для лиц, родившихся позже – нестабильность переходного периода 1990-х гг. Переход от плановой экономики к рыночной, глобальные трансформационные процессы общества, произошедшие в тот период, несомненно, повлекшие и духовное изменение общества, и ценностные ориентации россиян, оказали значительное влияние на развитие жизненных целей и стратегий. Высокая дифференциация доходов, значительные изменения в системе образования, которые начались в тот период и продолжаются до сих пор, привели к изменению статуса молодежи в обществе. Усложнилась и ограничилась перспектива ее социального роста и самореализации, это проявилось в росте бедности и увеличении безработицы, в том числе и среди молодежи.

В наиболее тяжелой ситуации оказалось сельское население в силу моноотраслевого характера экономики села. Продолжительный и затянувшийся кризис в аграрном секторе оказал негативное влияние на занятость населения, заработную плату и доходы сельского населения, уровень жизни, доступность медицинской и образовательной среды общества. Сельскохозяйственное производство пребывало в упадке, ухудшение социально-экономических условий жизни привело к тому, что молодежь как наиболее мобильная часть общества массово начала пытаться улучшить условия жизни с помощью переезда в город. Этот отток населения привел к социально-психологической напряженности в селе, кризису института семьи и брака, снижению количества трудовых ресурсов. Все это может привести и приводит к глобальным социальным и экономическим последствиям и разрушению некоторых деревень.

На рубеже XX–XXI вв. на селе идет процесс нивелирования базовых ценностей, исторически присущих российскому деревенскому образу жизни, таких как семья и дети. Многие черты традиционного сельского образа жизни, характерные для XX в. и более раннего времени, постепенно стираются [6, с. 47].

На формирование жизненных стратегий сельской молодежи влияет не только школа, учителя и родители, как в случае с их городскими сверстниками, но и фактор местности. Сельская школа формирует жизненные стратегии, направленные на самореализацию, которая может происходить в сельской местности или городе. Так как возможности претворения своих целей в жизнь на селе могут быть ограничены, некоторые молодые люди предпочли бы переехать в город для максимально полного раскрытия своего потенциала, в то время как городская молодежь может раскрыть свои возможности и воплотить в жизнь цели, не переезжая на другое место жительства.

Кроме того, для сельской молодежи характерна маятниковая миграция. Исследование, проведенное автором на базе учреждений высшего профессионального образования Новосибирска показало, что 30,5 % респондентов, приехавших для обучения в Новосибирск из сельской местности, ездят домой каждые выходные, 35,67 % студентов приезжают домой на каникулы после окончания семестра. Раз в месяц ездит домой 21,17 % респондентов, несколько раз за семестр – 10,83 % опрошенных. В глубинном интервью респондент № 1 рассказал, что ездит домой каждые выходные, так как его поселок расположен примерно в сорока километрах от Новосибирска, респондент № 2 также ездит домой каждые выходные, несмотря на то, что его поселок располагается в примерно в двадцати километрах от Новосибирска, более частым поездкам мешает сильная занятость на учебе. Респондент № 3 ездит домой два-три раза в неделю, так как живет в семнадцати километрах от Новосибирска, предпочитает жить дома и место в общежитии ему не так уж и нужно. Респондент № 4 живет более, чем в ста километрах от города и ездит домой примерно раз в месяц. Респондент № 5 живет более, чем в 350 километрах от Новосибирска и ездит домой только на каникулах либо по каким-то очень значительным поводам, например свадьба сестры. Отсюда следует вывод, что для сельской молодежи характерна маятниковая миграция, причем чем ближе студент обучается от места проживания, тем чаще он ездит домой.

Подводя итог исследованию, можно сделать вывод, что, стремясь обеспечить себе лучшую жизнь, сельская молодежь пытается решить данную проблему путем переезда в более крупный населенный пункт. Молодые люди могут стремиться уехать в город не только ради того, чтобы получить образование и освоить профессию, но и ради того, чтобы пожить в более свободных условиях, почувствовать себя независимым.

Философско-антропологический анализ миграционных процессов как жизненной стратегии сельской молодежи позволяет прийти к выводу, что именно информация, полученная в детстве, закладывает фундамент для формирования жизненных стратегий. И само решение о необходимости или ненужности миграции во многом зависит от детских впечатлений индивида, на основе которых будет складываться его личность и мировоззрение.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 160 с.

2. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М. : ПЕР СЕ; СПб. : ИМАТОН-М, 2000. 79 с.

3. Адлер А. Наука жить. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.

4. Юнг К. Г. Психологические типы / пер. С. Лорие (под ред. В. Зеленского). СПб. : Азбука, 2001. URL: http://lib.ru/PSIHO/JUNG/psytyps.txt (дата обращения: 20.02.2019).

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Екатеринбург : ЛИТУР, 2002. 576 с.

6. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XX. М. : Центр образоват. лит., 2003. 502 с.

© Заседателева Е. И., 2019

УДК 101.9+111
Науч. спец.: 09.00.01

***Л. А. Максименко***
***L. A. Maksimenko***

# С. И. ОРЕХОВ О ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ: АКТУАЛЬНАЯ ПОВЕСТКА

Статья посвящена осмыслению некоторых аспектов философского творчества С. И. Орехова, касающихся исследования виртуальной реальности. Показана актуальность и эвристичность предлагаемых им новаций, вписанность их в тренды развития современной философской мысли. В частности, установлено, что антропный принцип, сформулированный автором для виртуальной реальности, является закономерным продолжением логики европейского антропоцентризма и обнаруживает парадигмальную ограниченность данной традиции. В статье показано, что вводимое Ореховым в дискурс о виртуальной реальности понятие интернет-соборности (кибер-соборности) отражает начавшийся в пространстве восточного христианства процесс секуляризации, взращенный на почве коммуникативной программы в современной философии и технологическом потенциале современной эпохи.

*Ключевые слова*: виртуальная реальность, антропный принцип, коммуникация, интернет, соборность.

# S. I. OREKHOV ABOUT VIRTUAL REALITY: CURRENT AGENDA

The article is devoted to the understanding of some aspects of S. I. Orekhov's philosophical creativity concerning the study of virtual reality.The relevance and heuristics of the innovations proposed by him, their integration into the development trends of modern philosophical thought are shown.In particular, it is established that the anthropic principle, which was formulated by the author for virtual reality, is a continuation of the logic of European anthropocentrism and reveals the paradigmatic limitations of this tradition.The article shows that the concept of Internet-sobornost (Cyber-sobornost) introduced by Orekhov into the discourse on virtual reality reflects the process of secularization, which began in the space of the Orthodox tradition, grown on the basis of the communicative program in the modern philosophy and technological potential of the modern era.

*Keywords*: virtual reality, anthropic principle, communication, Internet, sobornost.

Сергей Иванович Орехов (1949–2008) вошел в историю философии как один из первых исследователей виртуальной реальности (далее – ВР). Самобытность мыслителя, его творческое воображение определили эвристический потенциал предлагаемых им новаций. Многое из того, о чем размышлял С. И. Орехов, сегодня приобрело определенный драматизм в обсуждениях того, «что такое виртуальная реальность», к которой мы, так или иначе, активно причастны.

Прежде всего Орехов исследовал *онтологические основы* ВР. С его точки зрения, ВР – это искусственная реальность, существующая как превращенная форма, возникающая как результат сложных отношений в системе «техника-сознание», которые воплощаются в наглядные образы. В качестве важного момента в понимании генезиса ВР он формулирует по аналогии с реальностью научной антропный принцип в его разных версиях (сильной, слабой, финалистской) [1, с. 96–97]. Утверждается, что «человек занимает центральное место *в этой* ВР», и что «он представлен *только своим сознанием*», которое является главным элементом в генерации ВР. Это значит, что «человек соответствует условиям своего существования в ВР», что «ВР со всеми своими физическими параметрами создается как подогнанная к человеку» [1, с. 102–103].

Антропный принцип в космологии XX века стал очень обсуждаемой идеей. Наибольшую дискуссионность вызывала модальность долженствования, столь нехарактерная для научных утверждений, да еще и с такой антропной акцентуацией (Вселенная *должна* быть такой, чтобы ней появился *именно человек*» – не инфузория-туфелька!). Но мало кто смог заметить, с чем были связаны истоки столь императивного требования к миру.

Между тем, как убедительно показано А. Н. Павленко [2], антропный принцип в космологии стал совершенно закономерным финалом европейской рациональности с ее акцентуацией исключительного (центрального) положения человеческого разума, ставшего мерой всех вещей, включая Вселенную. Другими словами, антропный принцип – это не начальный пункт, а конечный, фиксирующий тонкую настройку европейского мышления, его подгонку под «антропную логику» подобного рода утверждений. Этот факт даже сегодня не замечается и плохо продумывается в силу своей очевидной гносеологической естественности, подобно тому как не замечается воздух, которым дышит человек.

Антропный принцип в ВР выглядит как продолжение логики этой традиции. Но именно здесь он с еще большей ясностью показывает ее парадигмальную ограниченность; то, что раньше воспринималось как соринка в глазу, теперь выглядит бревном. Сформулировав антропный принцип для ВР, Орехов как бы поставил жирную точку в этой логике европейского антропоцентризма.

Соглано антропному принципу, виртуальная реальность так же, как реальность космическая, должна быть антропной в еще большей степени: если «антропность» Вселенной милостиво допустила к существованию и инфузорию-туфельку, и даже множество многоклеточных созданий, то ВР – реальность «чисто антропного разума» просто обязана допускать существование в ней человека, должна быть соразмерна своему создателю!

Но ВР и *человек естественный* оказалась в состоянии нарастающего конфликта. Прежде всего речь идет о разных темпоральностях и скоростях: пространство ВР принципиально нечеловеческое – «киберпространство». Например,

камень воспринимается человеком, обремененным логикой научной рациональности как неживой. Медленные процессы в камне свидетельствуют о его неживой природе, потому что «живость» человек соизмеряет с собственной темпоральностью. В то же время сам человек в гуще скоростных виртуальных потоков, порожденных быстродействующими операциями процессоров, вопринимается из ВР подобно неживому камню – его сознание не способно удерживать такой темп.

Неслучайно сегодня так часто обсуждается тема «нового поколения», выросшего в иной культурной реальности. «Цифровое слабоумие» у детей и «информационная псевдодебильность» у взрослых перестают быть метафорами, навеянными критикой ВР и обывательским технобесием тех, кто не смог адаптироваться к «дивному новому миру». Ж. Бодрийяр объясняет аншлаг виртульности предположением, что искусственный цифровой разум «освобождает нас от разума природного» [3, с. 86]. Врачи всерьез обсуждают идею дополнения Международной классификации болезней новыми диагнозами, связанными с зависимостью человека *естественного* от ВР. Философ ставит диагноз его умственному бытию: «инет-сюнейдофрения» – это паралич «ума» (гр. φρήν – «ум»), возникший вследствии гипертрофированного расширения в киберпространстве сознания человека (гр. συνείδηση – «сознание»), подавляющего целевую и синтетическую работу его разума. Компьютерная сеть становится «зеркалом коллективного сознания» «подпольных людей» сетевого интернет-сообщества. Опасность заболевания – в минимизировании индивидуального в человеке, утрате в нем собственно человеческого [4]. «Человек из подполья – сюнейдофрен» пока еще остается человеком. Но, если среда его обитания становится все более искусственной, виртуальной, то для снятия конфликта необходима не только прогрессирующяя «инет-сюнейдофрения», но и прогрессирующяя кибер-подстройка человека под новую реальность, киборгизация, киберчеловек в лучших традициях трансгуманизма.

Год назад, открывая XXI Всемирный русский народный собор Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, подчеркнул: «Сегодня борьба за будущее – это борьба за антропологию. Это борьба за определение того, что есть «человек». Сюда входят вопросы о биотехнологиях, прогрессе человеческой природы, искусственном бессмертии. <…> Вера в технологию сегодня – <…> своеобразная квазирелигия» [5].

Орехов мыслит тему киберантропологии в тренде идей органопроекции (Э. Каппа и П. Флоренского), полагая, что в современных реалиях это приведет к проекции «образов сознания, души», к «продолжению личности», к новым степеням свободы, обретенным в ВР [6]. Киберантропология оптимистично представлена им как проективная антропология. Автор исходит из трактовки ВР как *средства* преображения человека, преображения его сознания, «которое затем, будучи возвращено в реальный мир, станет обладать необходимыми качествами» [1, с. 182]. Как настоящий апологет ВР, Орехов в традициях русской философии делает акцент на мысли о преобразовании человека, подчеркивая разные позитивные стороны ВР, но мысль об инструментальности этого средства ускользает от анализа. В таком ключе онтологические основы ВР оказываются антропологизированы, что и фиксирует провозглашенный Ореховым антропный принцип. Антропологических оснований для понимания ВР недостаточно. Здесь открываются разные пути для дальнейших поисков.

ВР – это мир, удвоенный «в цифре». Сегодня «виртуальным оказывается все то, где хотя бы в какой-то мере используются информационные технологии» [7, с. 206]. Действительно, мы свидетели тотальной «оцифровки бытия». Но удвоение всегда воспринималось в культуре настороженно, как «зазеркалье», таящее в себе таинственную враждебность. Мифы о двойниках тому свидетельство. Лингвистически двойничество выражается через префикс «анти» («лже») (антимир, Антихрист, лжепророк и т. д.), логически и стилистически – через форму оксюморона. Термин «виртуальная реальность» именно таков: буквально «невещественная вещественность», т. е. явно подчеркивается имитационная природа новой реальности. Добавляет символизм в эту картину и двоичный код виртуального бытия.

Не следует недооценивать ВР, рожденную в постмодернистской культуре, объявившей о «смерти метафизики». У ВР обнаруживается своя собственная метафизика. ВР возникает, как пишет Орехов, «в пламени *сознательной* психики человека» «казалось бы из ничего, небытия», потом «превращается в силу, с которой приходится считаться обществу», которая теснит другие реальности [1, с. 82]. Не просто теснит, а судя по заявлению в «Манифесте виртуалистики», уже вытеснила: «Мир виртуален» [8]!

Дискурс о ВР ведется в терминах, явно отягощенных метафизикой. Достаточно заглянуть в «Словарь виртуальных терминов» [9], чтобы ощутить дыхание иных миров в лаборатории виртуалистики. Если в данном случае можно списать метафизику на «авторский подход» к изучению нового феномена, то в работах других исследователей она прячется в более привычных терминах: информация трактуется как «инобытие знания», как его отчужденная форма, «равнодушная к истине», «дух ее (информации)» воплощаясь в интернет-реальности, «творит бездуховное бытие» [10, с. 22], за интернетом признается «некое магическое воздействие его на человеческий разум и эмоции» [11, с. 312]

Обращает на себя внимание заглавная буква, которая обычно используется, когда говорится об интернете (Интернет). Уважительное почтение, выраженное именем собственным, можно интерпретировать как неявный лингвистический намек. Автор метафоры «идеальной» глобальной деревни к концу своей жизни увидел, что вместо свободы и «чувства всеобщности и сотрудничества» человечество погружается в еще большую отчужденность и враждебность: «Электронная вселенная – это не что иное, как бессовестный обманщик, вульгарное и омерзительное олицетворение Антихриста» [12]. Современные исследователи предпочитают инструментальное понимание ВР в качестве своеобразной страховки от порабощения темными силами интернета: «Когда мы начинаем его обожествлять, делать его единственным источником коммуникации, наделяя статусом «Сверх медиа», и писать Его с большой буквы, то мы, по сути, становимся его «сервомеханизмами», не замечающими потери подлинной сущности, с восторгом запутываясь в паутину окружающих нас сетей» [13, с. 30].

Что касается *коммуникационных основ* ВР, то здесь к трофеям интеллектуальной эквилибристики Орехова можно отнести целый ряд открытий: интернет-собрность (кибер-сорборность), гипертекст, коллективное и индивидуальное виртуальное, смайлография как описание «виртуального эмоционального».

Наиболее дискуссионным в этом перечне оказалась интернет-соборность. На первый взгляд, это очень странный концепт, который автор определяет так: «Интернет-соборность – это понятие, обозначающее единство сети Интернет как организма и объединение людей на принципах свободы, поиска и приобщения к различным формам проявления человеческого духа». Это «форма единения свободных личностей в виртуальной реальности, в киберпространстве», «сетевая демократия», «всеобщее единение глобальной сети, гипертекстов и локализованных в пространстве индивидов», «синтез индивидуальных сознаний (личностей)», «суперсознание», «модель соборного человечества» [1, с. 168–169].

Как видно из приведенных выше определений, автор очень настойчиво ищет и находит точки соединения казалось бы столь далеких вещей – религиозной идеи соборности и идеи глобализации в сфере современных коммуникаций. Собственно «единение» («единство») в интернете как концептуальная скрепа соборности понимается именно и только как *коммуникация*. Это вполне соответствует реалиям. Подавляющее большинство интернет-пользователей использует интернет *для общения* в социальных сетях. Интернет – это особый «*коммуникационный медиум*, который впервые сделал возможным общение многих людей, со многими другими, в любой момент времени и в глобальном масштабе» [14, с. 15].

В чрезвычайно настойчивой артикуляции Ореховым идеи интернет-соборности, на мой взгляд, пересеклись два момента. С одной стороны, момент, связанный с глубокой мотивацией автора, направленной на поиск чего-то устойчивого в захлестнувших нас мутноватых потоках виртуальной турбулентности. С другой стороны, на этот мотив наложилась выявленная Ореховым, объективно присутствующая связь между формами коммуникации в обществе и религиозной жизнью, которую он интерпретировал с присущим ему оптимизмом.

Он утверждает, что соборность «возможна *не только в церкви* и *не только на пути* движения *к религиозной истине*». Существует светский вариант в виде интернет-соборности [1, с. 164]. Однако не поясняется на пути движения к *какой* истине возможен этот вариант. Более того, открытым остается вопрос о востребованности в дискурсах интернета истины вообще. Орехов ограничивается только самим эквилибристическим трюком: он пророчески показывает, что интернет-соборность – закономерное явление, а почему – *не объясняет*, оставляя лишь наметки, указывая на идею всеединства как историческую предтечу соборности и отмечая широту диапазона интерпретаций этого понятия.

Между тем объяснение существует. Оно связано с *коммуникацией*. Что такое коммуникация? Исходно это понятие имело религиозное содержание. «Communicare», «communire» – «сонаделять» (от латинского «munire» – «наделять»): «Это понятно: в храме стоит священник с ложечкой, в белом стихаре, и вкладывает в рот прихожанам частицу святого причастия. Вот «communire» в чистом виде» [15].

Соборность как форма религиозной коммуникации восходит к иудео-христианской традиции, к кафолическому пониманию церкви, которое при переводе на русский язык точно отображается термином «соборность». Исторически такое понимание церкви связано с кочующим иудейским народом, верившим, что «их бог пребывает с ними в любом месте и в любое время»: «Церковь *там,* где сейчас *собрался* “народ избранный”». Эта протобиблейская интуиция – *объединение общающихся* единоверцев, хранящих (удерживающих) таким способом своего бога, – «много позднее будет секуляризована». После тщательного «апгрейда» предстанет в трудноузнаваемом виде: «communitas специалистов, communede Paris французской революции, и в совсем уже трудноузнаваемой – в «интерсубъективном сообществе» Гуссерля, концепции «совместного употребления языка» Витгенштейна, «коммуникативных программах» К.-О. Апеля и Ю. Хабермаса» [16, с. 37], позволим себе продолжить этот ряд и добавить сюда «интернет-соборность» Орехова. Она очень четко вписывается в этот тренд!

Коммуникация в своем религиозно-политическом значении связана с переходом от общинного причащения к причастию к свободе, это «радиальное движение» от периферии к центру, выражающее позицию суъбекта. Слова «община», «обчина», «оптия» и «коммуна» выражают центробежную динамику: «“Общее” означает вынесенное вовне – удаленное от центра» [15]. Технологическое воплощение эта динамика нашла в интернете, ставшим «становым хребтом всех современных обществ по всему миру». Все начиналось с «виртуальных общин», выражающих ценность горизонтальной, свободной коммуникации [14, с. 70–73]. Свобода в интернете понималась апологетами ВР как «свобода сознания, духа» [1, с. 167]. А заканчивается все, по мнению современных исследователей, широким применением «пастухами коммуникации» «Vim-технологий», «принуждающих» принимать «коммуникативное стадо» (свободных участников коммуникации) строго определенную информацию [16, с. 163].

Наиболее развитую форму обоснования коммуникативной программы предлагает К.-О. Апель. В его трансцендентальной прагматике претензия на универсальность (всеобщность, кафоличность) заключается в «признании трансцендентального сообщества, предшествующего всякому акту познания» [15, с. 34]. А. Гулыга, осмысляя понятие «соборность», поминая добрым словом С. Н. Трубецкого, подытожившего размышления о природе человеческого сознания в лапидарной формуле «трансцендентальное соборно», поддерживает этот вывод: «В гносеологическом плане русская соборность означает то же, что и немецкая трансцендентальность» [17]. Почему же эту роковую связь между коммуникацией и трансцендентальностью не замечали ни С. Трубецкой, ни А. Гулыга, ни Орехов, знакомый с указанными работами?!

Ответ на данный вопрос, вероятнее всего, связан с приверженностью русских философов к онтологизму, поэтому универсальность искалась именно там. Например, С. Л. Франк мыслил соборность в терминах органического «*онтологического всеединства*, лежащего в основе

человеческого бытия». Выделяя три формы соборности (брачно-семейную, религиозную и общность судьбы и жизни), он основывался на *естественности* этих форм. Особенно это подчеркнуто в отношении первой «космической соборности, которая лежит в основе даже нашего физического бытия» [18, с. 109]. А потому соборность у него оказалась «*сверхвременной* соборностью» [18, с. 117–120], она никак не могла быть введена в поле временной процессуальности коммуникации.

Это можно было увидеть только из гносеологической перспективы, в которой коммуникация, как бы «заново открытая», засияла своей естественностью во всех сферах – от социальной-политической с нескончаемыми ток-шоу до научной с ее интерсубъективностью, наукометрией, в которой общезначимость, исчиленная количественно, намекает на замену истинности суждений.

А. Н. Павленко, эксплицируя эпистемологический смысл библейской «соборности» вычитанием из нее признаков религиозной семантики, в чистом виде получает удивительный результат: *соборность* (кафоличность) и *коммуникативность совпадают*! Из чего он делает вывод, что в основании столь востребованной сегодня коммуникационной программы лежит господство библейской традиции, которое в западном христианстве приняло форму «кафоликии», а в восточном – «соборности». И поскольку секуляризация в большей степени задела именно западную часть христианской культурной истории, постольку «разобожествление» проявилось именно там. А вот у нас все еще впереди! Нам только предстоит пройти «западный путь разобожествления «соборности»» [16, с. 43]. Похоже, что Орехов, объявив об интернет-соборности, как раз зафиксировал наше начало этого пути: «Лед тронулся, господа присяжные заседатели, лед тронулся!».

А мы как-то не сразу заметили! Между тем уже почти два десятилетия интернет имеет собственного покровителя из отряда католических святых! Папа Иоанн Павел II, вошедший в историю как самый либеральный понтифик, признав интернет сокровищницей знаний, еще в 1999 г. назначил ему покровителя – святого Исидора Севильского – латинского писателя, который впервые в своей 20-томной «Этимологии» применил систему перекрестных ссылок, похожих на гиперссылки. Можно сказать, что он не только отец Церкви, но и «отец Гипертекста», составляющего «кровеносную систему» тела ВР, которая празднует свой международный день (так хочется приписать «женский» – все-так цифровая, с двоичным кодом!) 4 апреля, как бы символически намекая на одну из самых распространенных ошибок в интернете – ошибку HTTP 404 (notfound – не найдено).

А чтобы подобных ошибок случалось меньше, и вообще, чтоб не сбиться с пути праведного в странствиях по интернету католики уже давненько используют изготовленную для этих целей «Молитву перед выходом в интернет» [19]. Православные юзеры о святой «крыше» веб-паутины договориться не смогли, но молитву по аналогии составили, и теперь она даже входит в «Полный православный молитвослов» [20]. Глядишь, так и до литургии по интернету доживем, а там до интернет-соборности – рукой подать!

Таким образом, идеи Орехова оказались в мейнстриме современной культуры информационного общества, секулярного по форме, но не по сути. Многие исследователи указывают на мистические аспекты ВР, связывая ее с религиозными традициями античного язычества, иудео-христианства, суфизма. Орехов также подчеркивает определенную мистичность интернет-соборности: информация для рядового пользователя дается «как откровение!» [1, с. 171]. Интернет-соборность как «соборность сознания» оказывается очень близка к диагнозу «сюнейдофрения», при котором чрезмерное сознание, составленное как бы из пикселей отдельных экранов гаджетов, ситуативно и непрерывно коммуницирующих между собой, подавляет мысль. Тогда наступает режим «посткоммуникации, когда язык утрачивает связь с мышлением, со смыслом» [21, с. 390–391]. Глобальная задача технологий ВР и интернет-коммуникаций – непрерывно воспроизводить правдоподобную иллюзию «реального мира», активно способствуя при этом утрате индивидуальной субъектности.

Интернет из «великого уравнителя», идеальной «электронной агоры» с безграничными возможностями прямой демократии становится похож на вавилонскую сеть, в киберпространстве которой сепарируются собственные техно- и киберэлиты. Они играют роль тени медиумов, подобно духовенству в коммуникационных практиках традиционных религий. «Коммуникативное пастбище» интернета структурируется на «наблюдателей» («пастухов») и «наблюдаемое стадо» – обыкновенных жителей «галактики интернета», современных «людей из подполья».

---


1. Орехов С. И. Поиск виртуальной реальности : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2002. 184 с.

2. Павленко А. Н. Антропный принцип: истоки и следствия в европейской научной рациональности // Философско-религиозные истоки науки. М. : Мартис, 1997. С. 178–219.

3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М. : Добросвет, Изд-во КДУ, 2014. 260 с.

4. Павленко А. Н. Сюнейдофрения и инет-сюнейдофрения (Ф. М. Достоевский, «чрезмерное сознание» и его онтологические истоки) // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2017. № 1 (13). URL: http://cyberspace.pglu.ru/issues/list.php?SECTION_ID=4199 (дата обращения: 10.01.2019).

5. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XXI Всемирного русского народного собора // Официальный сайт Московского Патриархата. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/5052002.html (дата обращения: 10.01.2019).

6. Орехов С. И. Киберантропология // Реальность. Человек. Культура : материалы межвуз. науч. конф. (23–24 декабря 2002). Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. С. 60–63.

7. Орехов С. И. Этимологические предтечи категории «виртуальная реальность» // Генезис категории «виртуальная реальность» : материалы Междунар. науч. конф. (15 февраля 2008). Саранск : Рузаевский печатник, 2008. С. 202–206.

8. Носов Н. А. Манифест виртуалистики. М. : Путь, 2001. 17 с. URL: http://www.virtualistika.ru/vip_15.html (дата обращения: 10.01.2019).

9. Носов Н. А. Словарь виртуальных терминов // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 7. Труды Центра профориентации. М. : Путь, 2000. 69 с. URL: http://www.virtualistika.ru/vip_7_0.html (дата обращения: 10.01.2019).

10. Иванюшкин И. А. Философско-методологический анализ феномена интернета : автореф. дис. … канд. филос. наук. М., 2017. 26 с.

11. Иванюшкин И. А. Историко-философские пролегомены к онтологии интернета (природа интернета в свете классической философской мысли) // Вестник Мурманского государственного технического университета. 2013. № 2(16). С. 312–317.

12. Попов И. Беглец из «Глобальной деревни». Пророк из Торонто. URL: http://gazeta.mirt.ru/stat-i/obschestvo/post-1822/ (дата обращения: 10.01.2019).

13. Емелин В. А. Философско-методологический анализ трансформации идентичности человека в условиях развития технологий информационного общества : автореф. дис. … д-ра филос. наук. М., 2017. 42 с.

14. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург : У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004. 328 с.

15. Ефим Островский и Гейдар Джемаль о коммуникации и о языке. URL:http://c-society.ru/main.php?ID=273973 (дата обращения: 12.01.2019).

16. Павленко А. Н. Пределы интерсубъективности (критика коммуникационной способности обоснования знания). СПб. : Алетейя, 2013. 280 с.

17. Гулыга А. Формулы русской идеи. URL: http://www.patriotica.ru/religion/gulyga_rusidea.html (дата обращения: 10.01.2019).

18. Франк С. Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию. Paris: YMCA-PRESS, 1930. URL: http://www.odinblago.ru/duh_osnovi_obsh (дата обращения: 10.01.2019).

19. A Prayer before Logging onto the Internet and the Catholic Online. URL: https://www.catholic.org/saints/isidore.php (дата обращения: 12.01.2019).

20. Молитва перед выходом в интернет. URL: https://azbyka.ru/molitvoslov/molitva-pered-vyxodom-v-internet.html (дата обращения: 12.01.2019).

21. Джемаль Г. Разговоры с Джемалем. СПб. : Питер, 2017. 400 с.

© Максименко Л. А., 2019

УДК 37.013.73
Науч. спец.: 09.00.13

***Е. Ю. Навойчик***
***E. Y. Navoychik***

# ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В МИРЕ ВЗАИМНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В статье в рамках антиномии «индивидуальное – общественное» рассматриваются подходы к воспитанию в философской и педагогической антропологии. Отмечается, что большинство исследователей находят возможность интеграции целей личности с целями общества.

*Ключевые слова:* воспитание, образование, духовность, свобода, ответственность.

# THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE WORLD OF MUTUAL COMMUNICATIONS: IDEAS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

The article discusses approaches to education in philosophical and pedagogical anthropology within the framework of the antinomy: “individual – social”. Most researchers find the possibility of integrating the goals of the individual with the goals of society.

*Keywords*: education, spirituality, freedom, responsibility.

Воспитательная цель, или, как ее сейчас определяют, личностный результат, входит в структуру целей современного образования и является ее ядром. Концепция духовно-нравственного воспитания определяет базовые национальные ценности, в ней наряду с воспитанием патриотизма и гражданственности, т. е. идеями, ориентирующими на воспитание общественно-значимых качеств, представлена способность личности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни. Таким образом, в современном обществе со сложными формами социального взаимодействия и взаимных коммуникаций концепция интегрирует в «национальном воспитательном идеале» разнонаправленные идеи: ценности личностного развития и ценности сферы общественных и государственных отношений.

В философской и педагогической антропологии существуют разные подходы к разрешению этого противоречия: с одной стороны, за свободной личностью признается определенная независимость; с другой – ее воспитание пытаются включить в социальный контекст, при этом рассматривая данный шаг как возможность более полного и целостного развития.

И. Кант в «Лекциях по педагогике» подчеркивал, что человек является единственным созданием, которое надо воспитывать. Человек может стать человеком лишь благодаря воспитанию: индивид есть лишь то, что из него формирует образование. Причем он может воспитываться лишь теми людьми, которые тоже «были воспитуемыми». В контексте своей этики он определяет цель воспитания

в том, чтобы формировать в человеке осознанную способность к самоограничению. «“Дисциплинировать” – значит не допустить, чтобы животное начало взяло верх над собственно человеческим началом, дало возможность каждому исполнить свой долг пред собой и перед обществом, членом которого он является. Следовательно, дисциплинированность есть не только самоограничение, противостоящее неуправляемому, импульсивному поведению» [1, с. 12]. Таким образом Кант видит моральный долг человека в том, чтобы подавлять в себе индивидуалистское, если оно идет в разрез с общественным.

Позже подобные идеи нередко подвергались критике. Возможность выходить за рамки, определенные культурой, в том числе и моральные, виделась философам (А. Шопенгауэру, Ф. Ницше) как расширение «витального» в человеке, снятие репрессивных ограничений, наложенных социумом. И несмотря на то, что в прошлом столетии в европейском сознании утвердился дух индивидуализма и свобода была признана важнейшей ценностью либерального общества, сама возможность ее обретения в коммуникациях с другими все более и более проблематизировалась.

М. Шелер рассматривал свободу в контексте духовности человека. Благодаря свободе, с его точки зрения, человек устанавливает связь с миром, порождая новые смыслы, идеалы и нормы, что, с одной стороны, позволяет ему преобразовывать себя, а с другой – изменять мир вокруг. Бытие действующего субъекта – личности, заключается в ее свободе. Она реализуется в процессе социализации, так как личность не существует, а «становится», поэтому изменения, порождаемые общественной деятельностью, не мешают индивиду достичь свободы.

Связь человека с физическим слоем бытия не отрицает возможностей его духовности. Напротив, в работе «О вечном в человеке» Шелер показывает, что ценности и нормы присваиваются человеком не столько рационально, сколько эмоционально, через симпатию, акты переживания и сопереживания. Порядок, который утверждается благодаря сопоставлению с ценностями и нормами, – это порядок сердца. Это позволяет нам говорить о том, что индивид не только принимает нравственную позицию добровольно (она не навязывается ему в процессе образования), но и присваивает ее как непреложную ценность, жизнь в соответствии с которой приносит удовлетворение.

Актуальность этой идее Шелера в контексте современной концепции воспитания придает именно то, что становление свободной личности не абсолютно, оно соотносится с миром общезначимых ценностей. Именно отнесение к общезначимым ценностям делает личность устойчивой, инвариантной, обеспечивая единство познавательных актов и самоидентификации. Человек становится в подлинном смысле человеком, когда он реализует и формирует ценности.

Однако в восхождении к всеобщему Шелер в духе своего времени усматривал ослабление витального в человеке. Объяснял он это тем, что ценности и нормы имеют абсолютность и надвременность, следовательно, оторваны от исторической реальности, утрачивают свою действенность в ней. Следовательно, противоречие, которое мы рассматриваем в данной статье, не нашло полного разрешения в теории Шелера, но важно то, что была определена взаимосвязь между самоидентификацией индивида и общезначимыми ценностями.

Э. Мунье рассматривает человека не как изолированного индивида, а как живое существо, которое раскрывается в свободной коммуникации с другими людьми. В «Манифесте персонализма» философ рассматривает личность в контексте западной буржуазно-индивидуалистической цивилизации. Человек открыт не только людям, но способен на преобразующую и творческую деятельность. Преобразуя себя и окружающий мир, человек меняет не только мир, но и самого себя. При этом Мунье мыслит его как «духовное существо, конституируемое как таковое способом существования и самостоятельностью в своем бытии» [2, с. 301].

Важным моментом в структуре личностного универсума Мунье считает коммуникацию. «Личность существует только в своем устремлении к другому, познает себя только через “другого” и обретает себя только в “другом”» [2, с. 479]. Личность коммуникабельна, существует только в личном общении. Это означает, что она должна выйти за собственные пределы, понимать другого, взять на себя ответственность за другого, отдавать себя и быть верной в преданности, любви, дружбе и союзе свободных личностей.

С этой позиции теоретик персонализма анализирует проблему воспитания: все изменения общества более или менее сводятся к изменению личности через воспитание и образование. Следовательно, цель воспитания – пробудить в человеке личность, а не подчинить его социальной среде, сформировать личность, влияющую на жизнь. Эти идеи направлены против школы, которая, напротив, формирует конформиста, игнорирует личностное начало, «подчиняя ребенка скверной привычке мыслить в соответствии с приказом, действовать, руководствуясь лозунгом» [2, с. 323].

В последующем идеи философской антропологии, а именно историчности и социальности человека, были органично восприняты педагогической антропологией, которая также стремилась разрешить антиномию индивидуального и общественного: педагогика, с одной стороны, должна быть направлена на формирование индивидуальности человека, а с другой – сформировать личность, умеющую жить совместно с другими, воспитать в ней гуманистические идеалы и нормы.

Именно духовность стала той философской платформой, которая позволила примирить в рамках педагогической антропологии эти тенденции, так как собственно духовность предполагает образование индивида в процессе восхождения ко всеобщему и не противопоставляет, а соединяет их. По мнению Г. И. Рота, «духовность – это понятие, которое наилучшим образом характеризует образ человека и является общим знаменателем педагогической антропологии» (цит. по: [3, с. 338]).

Одним из ключевых принципов педагогической антропологии является историчность, которая предполагает рассматривать человека в определенном историко-социальном контексте. Открытость человека и его историчность впервые были концептуализированы в философии М. Хайдеггера, К. Яперса и Ж.-П. Сартра.

Сартр подчеркивает ответственность человека за собственную сущность и одновременно наглядно показывает

страх перед возможностью утратить ее. Поэтому борьба двух начал – индивидуального и коллективистского – имманентно присуща человеку. Индивид стремится к свободе, но вскоре понимает, что она не столько дар, сколько ноша. Чувство долга неотделимо от экзистенциального бытия человека. Самим принятием ответственности за свое будущее человек и придает себе определенную форму: человек есть свой собственный проект. Подобное построение создавалось и, возможно, определялось социальным контекстом первой половины и середины прошлого столетия, когда человек не только мучительно боролся за свою личную свободу, но и пытался для себя определить ее границы, исходя из социальных реалий.

В «Бытии и ничто» Сартр отмечает, что «человеческая реальность есть неустанное выхождение за свои пределы к совпадению с самим собой, обрести которое ей никогда не дано». Бытие-для-себя стремится избежать фактически заданного существования и устремляется к некоторому невозможному будущему. Появление Другого затрудняет это устремление, но воспринимается человеком как отчуждение и овеществление своих возможностей [4]. Сартр неслучайно не включает в бытие субъекта его коммуникативность, это связано с тем, что отношение к Другому всегда объективно, а значит, конфликтно. Однако, формируя себя как непрерывное становление мы набрасываем проект и образ человека вообще. Каждый ответственен за всех. Каждый человек в своем самоконституировании должен понимать, что формирует себя не как изолированного субъекта, а как субъекта-законодателя, формирующего и все человечество.

Это противопоставление личной свободы и ответственности находит специфическое продолжение в антипедагогике постмодернизма. Образование в этих теориях постулируется как личное дело каждого (А. Иллич) или пространство диалога (П. Фрейре). При этом именно акцент на личности учителя, мастера, человека, который обучает и воспитывает, возвращает педагогической антропологии идею значения образования для становления личности. Такая педагогика строится на критическом и свободном диалогическом общении, предполагающем не только иное построение коммуникации, но и способы действия.

Диалог создает новую реальность, где роли учителя и ученика амбивалентны. Позиции учителя предопределяют собой поведение учеников и наоборот. В процессе образования учитель уже не является тем, кто обучает, он сам обучается и мыслит в диалоге. И учитель, и ученики разделяют ответственность за этот процесс. Но эта ответственность базируется не столько на руководящей позиции учителя, которая должна приниматься учениками без причины. Диалог основан на свободе и проявляется в совместной постановке и решении проблем.

П. Фрейре называет такую педагогику терапией действия: «В диалогической терапии действия субъекты вступают в кооперацию друг с другом для того, чтобы изменить мир. Антидиалогическое, доминирующее Я превращает другое Ты, над которым оно господствует и покоряет его, в простое Оно. К диалогической теории действия не может принадлежать субъект, который господствует над другим человеком или над природой. Напротив, здесь существуют субъекты, которые взаимосвязаны друг с другом, называя и изменяя мир» (цит. по: [3, с. 401]).

Подобная точка зрения игнорирует особенности возрастной психологии, так как рассматривает личность ученика в любом возрасте как автономную. Однако очевидно, что равный диалог нужно выстраивать постепенно. Значение воспитания для ранних этапов развития личности сложно переоценить: многие ценности в этом возрасте ложатся на благодатную почву, личность становится, соотнося и соизмеряя себя с ними, что и является основой образования, если рассматривать его как «формирование по образу».

Постмодернизм, однако, отрицал возможность самоидентификации человека, так как представлял этот процесс в качестве непрерывного потока становления и изменения, момент в коммуникации с другими людьми, призывал отказаться от поиска устойчивости человека и признать его пластичность в бытии. Эти идеи большинство философов образования восприняло как несовместимые с педагогикой, однако, например, Д. Ленцен рассматривает постмодернизм не как проект переустройства системы воспитания и образования, а как анализ современной ситуации в культуре, с чем нельзя не согласиться.

Современная педагогика, считал Ленцен, определяя принципы образования и воспитания, исходит из принципа историчности. Тогда же как в постмодернизме научная концепция не имеет никакого отношения к реальности и трактуется как симулякр. В этом ключе история воспитания и педагогики интерпретируется как миф, что не позволяет им претендовать на универсальность (цит. по: [3, с. 429]), т. е. принимать теории постмодернистов как руководство к действию и переносить философские концепции на образовательную практику не стоит. Их теории, в той части, в которой они связаны с образованием, скорее порождение кризиса парадигмы, попытка отказаться от логоцентризма и метанарративов в культуре, постулирование принципов нелинейного синергийного подхода к образованию. Выходом из этого кризиса, по мнению постмодернистов, может стать понимание педагогики как искусства, разновидности нарративного повествования, так как она всегда связана со способностями учителя, реализуется в отношениях «учитель – ученик», не только реализуется в коммуникациях, но и по своей сути коммуникативна.

Однако отметим, что постмодернизм идеализирует возможности равных взаимоотношений между учителем и учеником, при которых во взаимных коммуникациях происходит постоянный обмен ролями между субъектами для достижения равных прав в общении, без нормативности и репрессивности, ведущих к почти неограниченной власти учителя, отрицает идею «педагогического отношения», на котором строится воспитание и образование. Именно при таком отношении учитель будет на определенном этапе (пока личность не достигла автономии) передавать свой опыт, формировать его в соответствии с определенными идеалами и целями образования, поэтому симметрия здесь невозможна.

Для достижения личностью в процессе образования степени автономии (способности самостоятельной постановки целей духовного развития) необходимо постепенно

расширять пространство личной свободы ученика, возможности свободного выбора и самоопределения. С другой стороны, параллельно необходимо включать личность в осознание связей со всеобщим для созидательного и деятельного включения в жизнь общества. Процесс воспитания и образования должен быть построен таким образом, чтобы эти цели работали друг на друга, а не противопоставлялись.

Таким образом, в современных образовательных практиках при определении личностного результата необходимо соотносить интересы и потребности личности с ценностно-смысловым потенциалом содержания образования, показывать ученику связь между смыслами, актуальными для него и значимыми для всего общества.

1. Кант И. Лекции по педагогике. URL: http://www.bimbad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf (дата обращения: 05.12.2018).

2. Мунье Э. Манифест персонализма. М. : Республика,1999. 559 с.

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

4. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. URL: https://e-libra.ru/read/193325-bytie-i-nichto-opyt-fenomenologicheskoy-ontologii.html (дата обращения 05.12.2018).

© Навойчик Е. Ю., 2019

УДК 130. 2
Науч. спец.: 09.00.13

***Л. К. Нефёдова***
***L. K. Nefedova***

# КОНСТРУИРОВАНИЕ ФИЛОСОФСКОГО ПОНИМАНИЯ ДЕТСТВА В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ XIX ВЕКА: КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ

В статье исследуется философское понимание детства в русской культуре XIX в., представленное в культурных практиках детского чтения, детской литературы и детской книги, которые вкупе представляют собой проект инкультурации и социализации ребенка, имевший научную, педагогическую, художественную, литературно-критическую, полиграфическую составляющие. Взаимодействие данных аспектов составило основание для формирования философского представления о ребенке и детстве в русской культуре.

*Ключевые слова:* русская культура, философия детства, литература, детская книга, образование.

# CULTURE OF CHILDREN'S READING IN THE BASIS OF CONSTRUCTING A PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF THE CHILD IN THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY IN RUSSIA

The subject of understanding in this article is the construction of philosophical understanding of childhood in the Russian culture of the XIX century, presented in the cultural practices of children's reading, children's literature and children's books, which together represent a project of inculturation and socialization of the Russian child, who had scientific, pedagogical, artistic, literary-critical, printing components. The interaction of these aspects created the basis for the formation of a philosophical understanding of the child and childhood in Russian culture.

*Keywords*: Russian culture, philosophy of childhood, literature, children's book, education.

Опыт осмысления детства в специфических формах философствования в русской культуре можно обнаружить на рубеже XIX–XX вв., когда процесс становления русской философии как вполне самостоятельного культурного феномена подошел к завершению. В первые три четверти XIX в. русская философская мысль в своем проблемно-тематическом многообразии была интегрирована в литературно-художественную, литературно-критическую, журналистскую, политическую и педагогическую теорию и практику. Этот полифонический дискурс носил просветительский характер и явился основанием специфического, собственно философского понимания мира и человека в русской культуре и, в частности, понимания природы детства и ребенка.

Вызревание философского осмысления детства в первые три четверти XIX в. имплицитно осуществлялось в масштабном русском культурном проекте развития детской литературы, детской книги и педагогики детского чтения.

Детскую литературу принято считать частью общей литературы, имеющей художественную специфику, обусловленную адресатом – ребенком. Однако развитие русской детской литературы выходило за границы собственно художественной творческой деятельности писателей, создававших свои произведения для детей, русская детская литература стала формироваться как один из ключевых механизмов трансляции культуры.

Создание детской литературы в России было ответом на вызов эпохи Просвещения, требовавшей воспитания человека, способного свободно пользоваться своим разумом. Проект создания детской литературы был многоплановым, носил теоретико-практический характер и включал три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: писательскую практику, литературную критику и педагогику детского чтения, которые вкупе позволяют говорить о философии детского чтения в России. Действительно, в культуре детского чтения произошли существенные изменения.

Существенно меняется в XIX в. писательская практика: составители синопсисов и письмовников, адресованных детям, издатели журналов для детей уступили место авторам научных и художественных произведений, определивших золотой фонд русской детской литературы. Примером чему могут служить «Черная курица» А. Погорельского, «Городок в табакерке» В. Ф. Одоевского, «История России в рассказах для детей» А. О. Ишимовой. Все эти книги сохранили актуальность и в настоящее время.

Авторская активность во многом была обусловлена тем, что практическая педагогика требовала научных и художественных текстов, доступных детскому восприятию. Наследие XVIII в. – тексты из «Письмовника» Н. Г. Курганова и «Детского чтения для сердца и разума» Н. И. Новикова не могли соответствовать требованиям к развитию и образованию ребенка в XIX в. Они не отражали изменений в научной картине мира, недостаточно опирались на познавательные способности ребенка и несли на себе печать языка XVIII в., во многом ставшего уже архаическим. При этом произведений для детей было крайне мало, отсутствовали эстетические, этические, педагогические критерии детской литературы. Все это явилось вызовом для развития литературной критики, которая уже в первой трети XIX в. стала основой не только для теории детской литературы как самостоятельного направления в искусстве слова, но и основанием педагогики детского чтения, а следовательно, и основанием понимания природы ребенка и детства, способом представления человека в русской культуре и философии.

Педагогика детского чтения, обратившись к созданию образцовых учебных текстов, адекватных детскому восприятию, переплелась с литературным творчеством. Моделирование книг для детского чтения было делом педагогики, но главным ее достижением была разработка методики чтения от процесса обучения элементарной грамоте до формирования культуры понимания научного текста и эстетического восприятия художественного текста.

Русская детская литература XIX в. отразила изменение смыслов оппозиции «взрослый – ребенок». Безусловный диктат взрослого в форме поучительного монолога, длившийся вплоть до конца XVIII в., в XIX в. уступает место диалогу взрослого и ребенка. Диалог актуализирован в поэтической сказке, намекающей на урок «добрым молодцам», в романтической повести, раскрывающей состояние ребенка, обучающегося в закрытом учебном заведении, в доверии к способности ребенка к познанию мира. Ребенок из объекта воспитательного воздействия становился субъектом познания, открывающим мир. Элементы диалога встречаются и в знаковых проектах XVIII в. – «Юности честном зерцале», в «Детском чтении для сердца и разума» Н. И. Новикова, однако новая картина мира требовала новой философии образования. Для познания требовалась литература, учебная и художественная, соответствующая духу времени – классическому просвещенному веку. Такой и стала русская детская литература XIX в. Являясь частью общей национальной литературы, она формировала свои особые философско-антропологические смыслы, определяемые ее адресатом – детьми. Будучи искусством слова, функционируя по законам искусства, детская литература XIXв. граничила с позитивным научным знанием, с педагогикой, включая в себя научную книгу и педагогическое морализаторство.

Ребенок, являясь адресатом, определял возрастной диапазон литературных текстов от младенчества до юношества, что предполагало понимание писателями и издателями возрастной специфики читателя при создании литературных произведений и их книжном оформлении. Специфика детского возраста теоретически осмыслялась в литературной критике, определявшей принципиальные установки и требования к литературным произведениям. Тексты произведений, адресованных детям, диктовали требования к особой культурной форме для своего представления – детской книге [1, с. 52, 95]. Все это в совокупности: литературно критическая теория детской литературы, корпус текстов разных жанров для детского чтения, развитие детской книги как культурной формы, адресованной детям – в свою очередь, сопрягалось с развитием педагогики. Путь от букваря Кариона Истомина до «Родного слова» К. Д. Ушинского – это путь от розги до уважительного отношения к ребенку. Русская педагогика от рекомендаций обязательного физического наказания детей в букварях XVII–XVIII вв., ставших первыми книгами для детей, пришла к культуре объяснительного чтения, научив ребенка читать и мыслить, читать и чувствовать на основе целого корпуса текстов разных жанров. Менее чем за два века русская педагогика прошла путь от назидания и розги к родному слову, объясняющему окружающий мир. В основе этих изменений – смена философско-антропологического ракурса видения ребенка. Адресат взрослого слова назидания и поучения становился субъектом познания с насыщенной интеллектуальной и эмоциональной жизнью.

Принцип субъектности определяет специфику моделировки персонажей первых классических русских литературных сказок: мальчика Миши из первой научно-художественной сказки В. Ф. Одоевского «Городок в табакерке» и мальчика Алеши из сказки А. Погорельского «Черная курица». Это дети, познающие мир, глубоко переживающие происходящие с ними события. Русские писатели открывали внутренний мир ребенка, экзистенциальность детства, во многом опережая в этом отношении понимание ребенка в западной литературе. Достаточно сравнить детей – персонажей в европейских литературных сказках, с детьми в русских литературных сказках с позиций полноты экзистенциального видения ребенка. Русский ребенок, находясь в менее насыщенном событийном пространстве, чем ребенок в сказках Гофмана, Гауфа и Андерсена, имеет более насыщенное внутреннее экзистенциальное пространство, чем, например, Мари в «Щелкунчике и мышином короле» или Карлик Нос в сказке Гауфа и даже Кай и Герда у Андерсена в «Снежной королеве». Во взаимодействии с литературной критикой и практикой образования русская детская литература XIX в. явилась формой философского понимания феномена детства и ребенка. Это позволяет говорить о философии детского чтения как концепции инкультурации и социализации, явившейся результатом указанного взаимодействия.

Прежде чем углубиться в специфику данной концепции, отметим, что ее прямая и косвенная результативность подтверждена целым рядом деятелей русской культуры, чье

образование осуществлялось в разные десятилетия XIX в. и так или иначе не могло избежать генеральной тенденции формирования культуры чтения. Заметим, что репрезентация культурного воздействия программы формирования читателя в XIX в. может быть самостоятельной и чрезвычайно интересной темой специального исследования. Однако мы ограничимся гипотетическим абрисом проблемы истории русской культуры в лицах в аспекте их становления в детстве под влиянием проекта культуры детского чтения.

Так, в истории культуры России остались имена воспитанников Царскосельского лицея, представителей аристократической элиты: А. С. Пушкина, В. К. Кюхельбекера, А. М. Горчакова, И. И. Пущина, А. А. Дельвига, В. Д. Вольховского, М. Е. Салтыкова-Щедрина и многих других. Русское элитарное образование начала и первой половины XIX в. еще не могло опираться в полной мере на корпус детской литературы, поскольку он начинал создаваться лишь в первой трети XIX в., но лицейское образование включало обучение русской словесности, поощряло литературное творчество. Интерес к словесности говорит о назревшей необходимости создания литературы, адресованной детям и подросткам. Будучи разносторонним, лицейское образование включало точные и гуманитарные науки, что позволило сформироваться военным и государственным деятелям, поэтам, литераторам, журналистам, способствовавшим культурному реформированию России [2].

В практику русского дворянского домашнего воспитания также активно входило чтение, знакомство с литературой и литературное творчество. Домашнее воспитание зарекомендовало себя в подготовке к жизни и творчеству Т. Н. Грановского, Н. П. Огарева, А. И. Герцена, М. Ю. Лермонтова и Л. Н. Толстого.

Формой воздействия на юношество в течение XIX в. был не только лицей, университет, но и гимназия, реальное училище, народная школа, бурса и семинария. Через эти формы проходила плеяда детей дворян, разночинцев, священнослужителей. В лице В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. И. Добролюбова они определили развитие русской журналистики и через нее развитие литературной критики, направлявшей и сопровождавшей развитие русской литературы как для взрослых, так и для детей. Образованные разночинцы заложили культуру изучения и освоения западной философии, что способствовало формированию фундамента русской философии как специализированного знания [3, с. 66, 77, 80].

Необходимо отметить и русские духовные образовательные заведения, подвергнутые острой критике во второй половине XIX в., в которых учились Н. Г. Помяловский, Д. Н. Мамин-Сибиряк, С. Н. Булгаков. Возможно, подчас безапелляционная критика бурсы, существовавшая в русской культуре [4], сегодня требует некоторой корректировки. Нельзя исключить определенного воздействия русского духовного образования (домашнего, гимназического, университетского, семинарского) на формирование русской религиозной философии. Само наличие данного феномена говорит о том, что у него есть предпосылки в духовном воспитании и образовании русских отроков и юношей [5]. Действительно, в круг детского чтения, в том числе и через учебные книги, включались тексты религиозного содержания [6].

Обращение к чтению имело место в дворянском воспитании мальчиков-подростков в кадетских корпусах и девочек в институтах благородных девиц. Стоит отметить тот факт, что создатель русского звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте К. Д. Ушинский был преподавателем Смольного института благородных девиц.

Широкое распространение получили народные и авторские школы, например школы Л. Н. Толстого и Д. И. Тихомирова, представившие опыт осмысления детского возраста, специфики восприятия и понимания научного и художественного текста детьми.

Развитие форм и направлений в русском образовании опиралось на обучение элементарной грамоте – основе любого образования. Чтение и письмо – базовые культурные практики, овладение которыми определяет дальнейшие образовательные возможности субъекта. Практика и теория чтения и письма в русской культуре активно разрабатывалась прежде всего в русле проекта развития детской литературы.

Идеи и формы времени, заявленные в проекте детской литературы и детского чтения, реализовывались в образовательных программах в разнообразных учебных заведениях, рассчитанных как на самых маленьких, так и на юношество. Учитывались все сословия, все возрасты, гендер, и возможные формы от домашнего репетиторского образования до закрытых специализированных учебных заведений. Мы далеки от того, чтобы считать русское образование XIX в. идеальным, но очевидно, что расцвет русской культуры во многом явился результатом образовательной деятельности, подготовки детей и юношества к вступлению в жизнь. Россия накапливала опыт обучения детей всех сословий, используя различные формы. Все они вполне достойно зарекомендовали себя и не случайно нашли продолжение и развитие в XX–XXI вв.

История русской культуры сохранила ряд свидетельств торжества образовательного воздействия: лицейский экзамен Пушкина, восхитивший Г. Р. Державина; экзамен В. Г. Белинского, знания, гибкость и ясность ума которого поразили смотрителя гимназий И. И. Лажечникова [7]. Раскрытию поэтического дара Пушкина, несомненно, способствовали лицейские уроки словесности. Формирование литературно-критической платформы творчества Белинского также началось в гимназии, где он превращал в словесность и литературную критику материал по естественной истории.

Детское чтение было определяющим во всех образовательных формах. Круг его был различным. А. И. Герцен воспитывался преимущественно на европейской романистике, М. Ю. Лермонтов на поэзии В. А. Жуковского и А. С. Пушкина.

Некоторые подходы к культуре чтения, основанные на проекте просвещения сердца и разума ребенка, сложились уже в XVIII в. Континуумом, определившим платформу детского чтения в XIX в., явилось развитие русской мысли в ее движении от кружка любомудров, к формированию славянофильства (А. С. Хомяков, И. В. Киреевский) и западничества (П. Я. Чаадаев, А. И. Герцен), включая революционно-демократическую мысль на разных этапах ее развития вплоть до конца XIX в. Не случайно детство деятелей русской культуры, так или иначе, связано со знаковыми формами развития

русской мысли. Так, детство А. С. Пушкина связано с кругом «Зеленой лампы» С. Л. Пушкина. С. А. Аксаков рос в окружении славянофильской мысли. Разностороннее глубокое чтение определяло период домашнего воспитания М. Ю. Лермонтова и Л. Н. Толстого.

Идеологической платформой в развитии детского чтения на протяжении всего XIX в. была прагматика антропологического аспекта в развитии русской мысли, ее гуманистическая направленность. Иными словами, это был континуум формирования «русской идеи», как он представлен в целом у Н. А. Бердяева [8] и русской философской культуры, представленной явно и имплицитно в различных интеллектуальных практиках. Континуум «русской идеи» определил как становление русской философии в качестве специального знания в континууме культуры, так и интенции самого культурного континуума золотого века русской духовной культуры. Это был континуум развития мощного живого организма формирующихся человечески значимых практик, смыслов, способов их наследования и сохранения. Одной из таких практик в общем культурном континууме и была культура детского чтения. Общее основание и общий исторический континуум развития русской философии и культуры детского чтения также позволяют говорить *о философии детского чтения* в России.

Острая полемика о путях развития русской идеи является контекстом русской философии XIX в. в целом, включая и различное понимание детства и ребенка. С одной стороны, достаточно определенно проявлялась традиция видеть в ребенке пассивный послушный объект воспитания, с другой стороны, в понимании ребенка все очевиднее проступает его субъектность, личностное начало [9], что находило отражение и в практике образования и воспитания, имевшей широкую социальную направленность.

Понимание феномена детства и ребенка в русской культуре в первые три четверти XIX в. проявилось в формировании философии детского чтения, в которой, на наш взгляд, можно обнаружить следующие основные аспекты, отчасти уже отмеченные выше.

Во-первых, необходимость создания и отбора *текстов литературных произведений для детского чтения*: художественных, научных, религиозных, адекватных детскому восприятию и пониманию.

Во-вторых, развитие *теории детской литературы и детской книги*, фундаментом которой являлось понимании специфики детского возраста.

В-третьих, продолжение работы по развитию *детской книги, художественной и учебной, как формы представления детской литературы* ее адресату-ребенку.

В-четвертых, развитие *педагогической теории и практики освоения детской литературы и детской книги* ребенком.

Таким образом, создание корпуса русской детской литературы определялось книгой как особой формой ее представления адресату-ребенку, теорией и критикой детской литературы, обусловленной пониманием специфики детского возраста, а также задачей воспитания и образования юношества. Это позволяет прийти к выводу, что, по существу, концепция культуры детского чтения в XIX в. формировалась как философия детства.

Необходимость создания и отбора литературных текстов для детского чтения как художественных, так и научных, как учебных, так и для самостоятельного чтения, как обучающих, так и развивающих ребенка была обусловлена отсутствием корпуса современных понятных, близких ребенку и подростку произведений. Художественные, научные, религиозные произведения, адекватные детскому восприятию и пониманию, было необходимо создать. В наращивании корпуса детской литературы можно отметить две тенденции. Во-первых, создание произведений изначально адресованных взрослым, но доступных детскому восприятию и соответствующих педагогическим требованиям. Во-вторых, создание произведений, изначально адресованных детям.

Так, например, сказки В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, П. П. Ершова, не были изначально ориентированы на ребенка. Они свидетельствовали о романтической направленности русской литературы в первой четверти XIX в., об интересе писателей к фольклору, к истории мировой и русской культуры, о художественных поисках в области языка, стиля, жанровой формы. «Сказка о войне мышей и лягушек» В. А. Жуковского написана гекзаметром, что показало пределы использования этого поэтического размера в XIX в., а «Сказка о царе Салтане» А. С. Пушкина написана хореем, что, напротив, раскрыло возможности данного размера как наиболее адекватного психологии детского восприятия. Данный опыт был осмыслен в истории детской литературы и учтен как в ее теории, так и в психолого-педагогической практике формирования детского художественного восприятия поэзии.

П. П. Ершов представил в «Коньке-Горбунке» авторскую оригинальную литературную обработку сибирского фольклора. А. С. Пушкин обратился к мотивам восточного фольклора в «Сказке о золотом петушке». Во всех этих случаях решались собственно художественно-эстетические задачи, а ребенок не мыслился в качестве адресата, хотя и стал им в силу двухадресного потенциала этих произведений.

Наряду с поисками, опиравшимися на уже имевшийся литературно-художественный арсенал, были созданы «Черная курица» А. Погорельского и «Городок в табакерке» В. Ф. Одоевского – новаторские сказки о детях и для детей, раскрывающие ребенка как субъекта познания мира, субъекта творчества и глубоко чувствующего человеческого существа. Данный эстетико-педагогический опыт также был осмыслен в русской культуре детского чтения и в дальнейшем нашел свое выражение в жанре научной фантастики для детей.

Тенденцию раскрытия двухадресного потенциала текста можно увидеть и в русской лирике. Например, пейзажные отрывки из «Евгения Онегина» отнюдь не были адресованы детям, но прочно вошли в круг детского чтения в силу их ясности и доступности детскому восприятию. Осмысление в критике критериев литературы для детей ведет к тому, что в середине века в творчестве А. Н. Плещеева, Н. А. Некрасова, А. А. Майкова, И. З. Сурикова появляется лирика, адресованная непосредственно детям. Так задается высокий эстетический критерий русской лирической поэзии, адресованной детям, что указывает на доверие к интеллектуальным способностям ребенка.

Постепенно в художественной практике моделируется картина детского мира и вырабатывается язык обращения к детям, развивается понимание ребенка, появляется его образ, иными словами, определяются предмет и характеристики русского философского дискурса детства.

1. Белинский В. Г., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. О детской литературе : сб. / сост. В. В. Терновская и Н. И. Якушин. М. : Детская литература, 1983. 430 с.

2. Выпускники Царскосельского лицея. URL: http://www.liveinternet.ru/users/spacelilium/post343282692 (дата обращения: 08.10.2017).

3. Лосский Н. О. История русской философии. М. : Академический Проект, 2007. 551 с.

4. Помяловский Н. Г. Избранное / сост., вступит. ст. и примеч. Н. И. Якушина. М. : Сов. Россия, 1980. 432 с.

5. Учение Христа, изложенное для детей. Составил Л. Н. Толстой. Репринтное воспроизведение 1911 г. М. : Интербрук, 1990. 103 с.

6. Моя первая священная история в рассказах для детей. Свящ. П. Н. Воздвиженского с 8 раскрашенными картинами и 66 рисунками. Репринтное воспроизведение издания 1899 г. М. : Милосердие, 1990. 102 с.

7. Лажечников И. И. Заметки для биографии Белинского. URL: http://lib.ru/HIST/LAZHECHNIKOW/belinski.txt (дата обращения: 08.10.2017).

8. Бердяев Н. А. Русская идея / сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Блюменкранца. Харьков : Фолио; М. : АСТ, 2002. 624 с.

9. Нефедова Л. К. Художественно-педагогическая концепция детства в русской литературе XIX–XX веков. Омск : ООИПКРО, 2001. 108 с.

© Нефёдова Л. К., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

***А. Б. Николаева***
***A. B. Nikolaeva***

# ПОНИМАНИЕ, ОБЪЯСНЕНИЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ, ИСТОЛКОВАНИЕ: ЧЕТЫРЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУРЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ТЕКСТА НАУЧНОЙ БИОГРАФИИ

В статье актуализируется исследование научной биографии с герменевтических позиций. Анализируются четыре герменевтические процедуры работы с научно-биографическим текстом: понимание, объяснение, интерпретация, истолкование; раскрывается семантика текста жизнеописания ученого.

*Ключевые слова: н*аучная биография, текст, герменевтические методы, понимание, интерпретация, объяснение, истолкование.

# UNDERSTANDING, EXPLANATION, INTERPRETATION, CONSTRUCTION: FOUR HERMENEUTIC PROCEDURES OF REFLECTING THE SCIENTIFIC BIOGRAPHY TEXT

The article updates the study of scientific biography from hermeneutic positions. Four hermeneutic procedures of work with the scientific and biographical text are analyzed: understanding, explanation, interpretation, construction; the semantics of the text of the scientist's biography is revealed.

*Keywords:* scientific biography, text, hermeneutic methods, understanding, interpretation, explanation, construction.

Текст в общепринятом понимании трактуется как зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль, связная и полная последовательность символов. По сути, любой текст должен обладать смысловой цельностью. В ином случае мы имеем проблему речевых и стилистических ошибок и погрешностей, потерю главной идеи и мысли, фрагментарность высказываний и разорванность суждений. Представление текста как континуума раскрыло его философско-психологическую сторону: позволило поставить вопросы о воле или свободе автора, о присутствии автора в самом тексте, о стиле писателя (поэта или автора научного труда), о взаимопроникновении слоев текста, о его содержании и смысле. В результате текст стал трактоваться как особый способ передачи не только информации, фактов и сведений, но и как возможность выражения настроений, чувств, эмоций, в связи с чем вновь актуализируются известные герменевтические процедуры толкования, объяснения, интерпретации и понимания текста. С учетом возрастающего интереса широкой читательской публики и исследовательского сообщества к жанру научной биографии возникает необходимость рассмотрения указанных герменевтических процедур относительно текста жизнеописания. Понимание и интерпретация текста современной научной биографии могут раскрыть суть динамики жанровых закономерностей и особенностей содержания, а толкование и объяснение позволят обратиться к смысловым трансформациям жизнеописания ученого. Философская сторона осмысления понятия научно-биографического текста представляет его как единственное средство вещного воплощения любого результата деятельности человеческого разума, интеллекта, эмоциональной сферы. Именно по этой причине текст научной биографии можно воспринимать в качестве пространства: столь выраженная семантическая нагрузка обусловливает этот статус.

Ф. Шлейермахер трактовал текст как понятие, постижимое на основе конструирования объективного диалога

между интерпретатором и интерпретируемым фактом (предметом), поэтому процесс понимания непосредственно научно-биографического текста, с его точки зрения, отличается амбивалентностью: он и объективен, и субъективен, т. е. лексико-грамматичен и рефлексивно-психологичен. В умозаключениях Х.-Г. Гадамера текст играет роль посредника между субъектом и языком, носителя смысла, возможностиоречевления идей, гипотез, чувств, эмоций. В понимании П. Рикера текст объективирован, поскольку этот ученый мыслит последний в качестве объекта философии и экзегезы. Следовательно, очевидным образом интерпретация особенно актуальна для современных научно-биографических произведений, отличающихся высокой степенью ценности установленных культурных взаимосвязей. Можно сказать, что текст жизнеописания ноэмичен – это персонализация событий как жизни отдельного ученого, так и особенностей конкретно-исторического периода с учетом их значимости.

Методы герменевтики и феноменологии с учетом ноэмичности могут объединяться при рассмотрении научно-биографического текста: герменевтика позиционирует текст как письменный источник, первичную данность и первоисток гуманитаристики в целом (М. М. Бахтин); феноменология указывает именно на структурно-содержательную грань сознания. При этом процесс осмысления и даже создания первосмысла начинается с текста, который для герменевта является историчным (даже если он был написан минуту назад), а для феноменолога – знаком или символом непосредственно самой мыслительной процедуры. Ярко выраженной разницы в феноменологическом и герменевтическом толковании научной биографии не наблюдается – текст оценивается как знаково-структурное единство реализации отдельной темы, обладающее интерсубъективным языковым характером, стремящееся к переходу в область сознания и контекстуальной обусловленности. Именно поэтому следует акцентировать внимание на главных процессах осмысления текста жизнеописания ученого: интерпретации, объяснении, понимании и истолковании.

Объяснение и понимание изначально оказываются в конгруэнтных отношениях: они взаимопредположены и взаимодействуют во всем процессе осмысления текста и познания его сути. Тем не менее исследование особенностей этих дефиниций движется разными путями: объяснение отнесено к логике и методологии, а понимание – непосредственно к категориальному аппарату философии и самой герменевтики. Понимание научно-биографического произведения детерминируется как процесс осмысления происходящего-в-тексте и происходящего в действительности, реконструкционный по своему назначению. Поэтому понимание указанного вида текста гуманитаристически дифференцировано: оно одновременно обращает к историческому познанию и к любому акту коммуникации, к психологической рефлексии и ко всякому шагу философско-герменевтического постижения. При этом понимание жизнеописания амбивалентно: оно личностно и субъективно, социально и объективно, эмоционально и рационально.

Амбивалентность становится особенно наглядной при ознакомлении с проблемой исторической и биографической реконструкции и исторического познания. На этой основе выявляются три типа понимания, возникающие во время языковой коммуникации: диалога, полилога и монолога. При этом метод понимания позволяет постичь и текст, и контекст произведения, и замысел автора. Можно отметить, что герменевтический метод Шлейермахера, основанный на диалогичности гуманитарного мышления и единстве грамматической и психологической интерпретаций, позволяет в пространстве понимания научно-биографического текста видеть процесс диалога, полилога и монолога (от автора – к читателю и к герою произведения). В гуманитарных науках понимание, по мнению В. Дильтея, базируется на процессе воспроизведения исследователем первоначальных переживаний автора текста: человек понимает то, что создано человеком. Х.-Г. Гадамер указывал на необходимость личностного прочтения текста, ценного прежде всего для научной биографии, где цель понимания заключается «не в должной интерпретации текста, не в реконструкции идей и мнений интерпретируемого, но в активизации собственных мыслительных процессов через формирование диалоговой вопрос-ответной системы» [1, с. 138]. Здесь очевидна идея герменевтического круга, запускаемого в пространстве текста и складывающегося благодаря процессам понимания и интерпретации: бесконечные вопросы порождают бесконечные ответы, что вновь конструирует уже описанную нами ситуацию диалога, полилога и монолога.

Понимание научно-биографического текста отличается интердисциплинарностью используемых приемов, поэтому оно обладает филологическим, философским и историческим характером. Понимание жизнеописания сопряжено с биографическим знанием как с процессом коммуникации, поэтому «понимание» и «смысл» изначально предполагают друг друга [2, с. 113], что вновь обращает нас к герменевтическому вопросу о феномене интерсубъективности, поэтому организация общего процесса осмысления научной биографии всегда активизирует креативные и духовно-интеллектуальные ресурсы, а сам процесс многоформен и стремится к раскрытию истины (В. В. Розанов). Следовательно, научно-биографическое понимание – это связь между наукой и философией, это способ постоянного вопрошания и поиска ответов.

Объяснение по своему функционалу направлено на процесс выявления разного рода алгоритмов, закономерностей, составляющих смысловой фундамент текста или иного явления (события, факта). Историческая герменевтика В. Дильтея обусловила возможность исторического объяснения и рефлексии над текстом жизнеописания: в результате процесс постижения смысла научной биографии отсылает нас к объективно-субъективному ходу истории, к погружению в конкретно-историческую ситуацию.«Объяснительные методы в гуманитарных дисциплинах служат их общей герменевтической задаче — являются средством углубления нашего самопонимания» [3, с. 43]. Именно на этой основе строится и историческое объяснение, необходимое для осмысления научной биографии: процесс самопонимания здесь будет иметь объективно-субъективный характер. Читая научную биографию, каждый человек погружается в созданную автором атмосферу и конкретно-исторического периода, и жизненного мира отдельного ученого. В результате происходящее самопонимание (как общекультурное

самознание) исторично и объективно, но вместе с тем читатель рассуждает о произведении и событиях жизни ученого с собственных позиций, что предполагает наличие субъективности в этом процессе.

Деятельность отдельной личности и человечества в целом всегда находится в зависимости от процедуры интерпретации. Именно данный феномен и данная дефиниция имеет наиболее выраженную взаимосвязь с герменевтическим континуумом, а также с осмыслением научно-биографического текста. Процесс интерпретации почти тождественен процедуре истолкования. Оба отличаются высокой степенью детализации в познании смысла знаков, символов и слов, составляющих либо текстовое произведение, либо произведение другого рода. При этом интерпретация является когнитивно-мыслительной базой межличностной коммуникации, что вновь доказывает ценность этой герменевтической процедуры для рефлексивного прочтения жизнеописания ученого. Текстуальный вектор интерпретации характеризуется учетом субъективно-объективных данных, систематизацией изложенных событий и фактов, предложением идей и ценностно-теоретических представлений о смысле конкретного текста как результата познания. Интерпретация является продолжением процесса понимания: если последнее оценивается как мыслительный универсум, то первая – как детализация найденных взаимосвязей и общесмысловой парадигмы текста. При этом «понимание как принцип исторического познания включает в себя интерпретацию как метод познания» [4, с. 10]. В отдельных случаях понимание берет на себя статус основы интерпретации, а иногда, напротив, в той же научной биографии, интерпретация дает возможность проиллюстрировать масштаб понимания содержательных структур текста. Иными словами, интерпретация, направленная на научно-биографическое произведение, скорее субъектна, а понимание – объективировано по своей сути. Именно поэтому субъект в данной ситуации воспринимается как человек интерпретирующий, а объект обусловливает процесс смыслополагания.

Связывая понимание, объяснение и интерпретацию, можно сказать, что они взаиморазвиваемы и логичным образом согласуются в пространстве любого текста, в континууме любого дискурса. Обращаясь к интерпретации, можно отметить, что понимание строится на масштабном вопрошании и масштабном поиске ответов, а интерпретация – на детальном процессе осмысления текста.

Сфера науки как таковой признает процесс интерпретации как один из самых важных в теории познания. Именно он актуализирует очень важную для научной биографии проблему исследовательской адекватности и сциентистской этики. Интерпретация утонченна, в некотором роде художественна и исключительно личностна и субъектна. Она относится к ментальной парадигме, поэтому, безусловно, связана с пониманием, но при этом нередко представляет собой и инструмент когнитивного моделирования, и метод научно-творческого осмысления текста жизнеописания ученого. «Интерпретация предполагает поступок, подразумевает личность» [5, с. 38], а «понимание текста предполагает охват как того, что он намеревался означать, так и того, каким образом это значение предполагалось получить» [6, p. 4] (пер. наш. – *А. Н.*). Подобным образом рассуждает Р. Дж. Коллингвуд, отмечая связь между текстом, процессом реконструкции и вопрошанием: понимание текста состоится в ситуации реконструкции вопроса, ответ на который представлен самим текстом. Приемы реконструкции и вопрошания особенно важны в осмыслении научно-биографического произведения, поскольку они участвуют и в процессе его создания, имея исторический и герменевтический характер. Поэтому и понимание, и интерпретация, и объяснение основываются на процедуре вопрошания и поиска ответов, процедуре субъективации получаемых выводов и осмысливаемых умозаключений. Проблемы семантической реконструкции текстуального и вопрос о субъекте понимания и интерпретации являются основозадающими величинами в этой герменевтической задаче. Понимание научной биографии предполагает «обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удается освоить посредством привычных действий смыслового восприятия» [7, с. 45] и, соответственно «активную реконструкцию авторского замысла» [8, с. 95]. Таким образом, понимание в целом может быть охарактеризовано как умственная, мыслительная деятельность, а интерпретация – как рефлексивный акт по отношению к тексту.

Понимание в научно-биографическом континууме представляет символичность этого типа знания и рефлексии, биографизм и биографирование обладают особой символикой. Что касается реконструкции, то этот процесс требуется при чтении сложного текста, когда осуществляется перевод во внутреннюю речь читателя, и тогда он обретает статус субъекта интерпретации. При этом, что особенно важно для научно-биографического текста, понимание смысла последнего предполагает проникновение в авторское восприятие и особенностей деятельности ученого (героя), и культурных эпох, влиявших как на жизнь героя жизнеописания, так и на позицию самого биографа. Благодаря такому повороту процесса понимания может состояться анализ взаимопроникновения эпох и взглядов, открытий и их детальных описаний. Здесь вновь актуализируется ситуация авторского (биографического) монолога и его двустороннего диалога: с героем биографии и ее читателем. Научная биография как жанр становится осью культурно-исторического и культур-философского процесса «взаимопроникновения эпох»: герой биографии и биограф, биограф и читатель, герой биографии и читатель оказываются в одном пространстве – пространстве понимания и рефлексии. Поэтому понимание текста – необходимое звено в системе «автор-произведение-читатель», особенно если учитывать изначальную способность человека к этой мыслительной операции. Следовательно, как мы уже отмечали, понимание онтологично по своей природе, но в случае научной биографии оно «провоцирует» интерпретацию, поэтому обладает и гносеологическим оттенком, так как всегда способствует познанию человеком собственного бытия в самых разных его ипостасях. На этой основе понимание и соотносится с образностью восприятия, с синкретичностью мышления, с процессом вопрошания и рефлексии уже в акте интерпретации.

К рассмотренным выше трем процедурам осмысления текста присоединяется и процедура истолкования, которая реже используется в работе с текстом и реже становится объектом герменевтических штудий. Процесс истолкования

связан исключительно с пространством текста, предваряя собой процесс понимания логической системы мыслей, представленных в самом тексте: «историко-философское истолкование может быть представлено как совокупность процедур многократной реконструкции, направленных на понимание исследуемого явления» [9, с. 63–64]. Думается, понятия истолкования и понимания объединяются в некоторой степени интерпретацией, которая шире каждого из них по своей детально-смысловой нагрузке. «Интерпретация может в определенном смысле считаться посттворчеством, какое, однако, не следует процессуально за актом творчества, но относится к облику сотворенного произведения и имеет целью воплотить его с индивидуальным осмыслением» [1, с. 23]. Заметим, что это утверждение может являться верным прежде всего в границах научно-биографического текста: интерпретация трактуется нами здесь как процесс глубокого осмысления и текста, и вложенного в него содержания.

На основе выявленной взаимосвязи между интерпретацией, истолкованием и пониманием мы пришли к следующему умозаключению: текст семио-герменевтичен по своей сути, поскольку он поддается истолкованию и интерпретации, обладает содержанием, раскрытие смысла которого изначально отсылает нас к процессу анализа и осмысления. Можно добавить, что такой вывод имеет отношение к семиосоциопсихологии (Т. М. Дридзе), которая согласуется с научно-биографическим пространством и герменевтическим методом: понимание обладает субъектной интенциональностью, раскрывая возможность осмысления «картины личности» (в нашем случае – героя биографии).

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.

2. Яковлев В. Ю. Проблема понимания в герменевтике и методологии гуманитарного знания // Актуальные проблемы современных социально-гуманитарных наук. Кострома, 2007. С. 109–119.

3. Медведев В. И. Объяснение в гуманитарном познании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. Вып. № 149. С. 33–43.

4. Садыков М. Б. Интерпретация как метод исторического познания // Cliomoderna: Зарубежная история и историография. Казань. 2003. Вып. 4. С. 5–16.

5. Агапов О. Д. Интерпретация: стремление к полноте бытия // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 37–41.

6. Scinner Q. Meaning and Understanding in the History of Ideas // History and Theory. Studies in the Philosophy of History. 1969. Vol. 8(1). P. 1–5.

7. Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин : КГУ, 1986. 87 с.

8. Овчинникова И. Г. О феномене цельности текста // Фатическое поле языка. Пермь : Пермский ун-т, 1998. С. 90–100.

9. Горский В. С. Историко-философское истолкование текста. Киев : Наукова думка, 1987. 207 с.

© Николаева А. Б., 2019

УДК 159.9.01:165.19
Науч. спец.: 09.00.13

***И. В. Николин***
***I. V. Nikolin***

# МЕСТО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Эмоциональный интеллект относится к сфере функциональной реальности и подразумевает восстановление труда как феномена, интенции, или как экстатического единства чувства, переживания и размышления, позволяет наметить путь восстановления мотивации непосредственного работника в процессе труда.

*Ключевые слова:* кинореальность, симпатия, виртуальная реальность, игра, функциональная реальность, труд, эмоциональный интеллект, интенция, экстатика.

# THE PLACE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SUBJECTIVE REALITY

Emotional intelligence belongs to the sphere of functional reality and implies the restoration of labor as a phenomenon, intention, or as an ecstatic unity of feeling, experience and reflection, allows to outline a way to restore the motivation of the immediate worker in the labor process.

*Keywords:* cinema reality, sympathy, virtual reality, game, functional reality, work, emotional intelligence, intention, ecstatic.

В последнее время становится популярным понятие эмоционального интеллекта. Под ним понимается управление своими эмоциями, эмоциями другого человека и эмоциями группы. Статья ставит задачу выяснить область применения этого понятия, а для этого необходимо указать предварительную топику субъективной реальности. Чтобы показать эту топику, мы будем исходить из того, что антропные феномены определяют области субъективной реальности, разные субъективные реальности подразумевают разные механизмы протекания эмоций в них, а эмоциональный интеллект расположен в ряду средств управления эмоциями человека в этих реальностях. Мы опираемся на концепцию четырех основных антропных феноменов, которая идет от Е. Финка [1] и А. Б. Демидова [2]. Они указывают четыре феномена: смерть, игра, любовь и труд, кроме этого, Финк говорит о борьбе, а Демидов – об одиночестве.

Мы условно ограничиваемся четырьмя, не претендуя на полноту, наша цель – показать схемы действия феноменов и место в них эмоционального интеллекта.

Субъективную реальность (в дальнейшем просто реальность) мы будем рассматривать именно так, как она представлена в антропных феноменах, т. е. как именно она передает проживание бытия человеком. Это понятие необходимо для определения «места действия» эмоционального интеллекта.

**Четыре современные формы субъективной реальности.** Современный человек живет в разных параллельных реальностях. Научная реальность, например, стремится утвердить полное соответствие действительности, но законы природы, на которых строится научная реальность, во-первых, неполны, во-вторых, абстрактны, уже поэтому реальность отличается от действительности. Если же научная реальность отличается от действительности, то что говорить о виртуальной реальности или кинореальности, если про кино говорится, что это иллюзия, а виртуальная реальность часто ассоциируется с игровой, придуманной и созданной реальностью. Виртуальная реальность активно создается ее участником, для которого ею подменяется действительность, и участника это вполне устраивает.

Особое место среди реальностей занимают обыденная реальность и функциональная реальность. В обыденной реальности человек предоставлен сам себе, сам выбирает ее и соответствующие правила. Она дает ему пространство поиска, жизни и свободы, но существование в этой реальности несущественно, ни для участника, ни для общества. Иначе обстоит дело в функциональной реальности. Она связана с производством товаров и благ, актуальна для всего общества, поэтому правила поведения в внутри нее определены гораздо более жестко, а для непосредственного работника результаты пребывания в ней определены через зарплату или иную форму вознаграждения, в то время как поведение в обыденной реальности не слишком жестко ограничено, если человек не нарушает общих законов.

Противопоставление между обыденной и функциональной реальностью сродни противопоставлению свободного времени и работы, которое прекрасно охарактеризовал К. Маркс: сущностные характеристики человека отчуждены в производстве, где человек несвободен, а свобода ему остается только на удовлетворение несущественных и неключевых индивидуальных и родовых потребностей [3].

Человек свободен и «разряжается» в обыденной реальности, но тем не менее он организован и формируется преимущественно вне ее. В определенности существования человека ключевую роль играет триада: функциональная реальность, кинореальность и виртуальная реальность. Про первую в настоящее время говорится меньше, про вторую и особенно третью – больше, но вначале необходимо выявить систему реальностей, их соотношение. Мы исходим из признания тесной связи между реальностями и антропными феноменами бытия человека. Как это ни парадоксально, виртуальная реальность тесно связана с феноменом игры, кинореальность – с феноменом любви, а функциональная реальность – с феноменом труда, причем сами феномены берутся в реальностях в отчужденных формах.

Рассмотрим кинореальность. Феномен любви тут дан как симпатия к герою, в этом конкретном фильме как части кинореальности. Если герой не нравится, то зритель не входит в кинореальность, хотя может с ней знакомиться, совершенно иное включение в кинореальность происходит, когда зрителю герой нравится и он ему симпатизирует. Включение в кинореальность означает соучастие и сопереживание. Кинореальность создается режиссерами в развернутой технологии формирования. Характеристику антропологического способа формирования зрителя кинореальностью дает Ж. Делез в работе «Кино» [4], особенно на материале анализа довоенного национального кинематографа Европы.

В кинореальности участник превращается в зрителя, а симпатия – это феномен любви в рамках кинореальности. Суть отчуждения любви состоит в том, что зритель затормаживает собственные ощущения и воспоминания и погружается в состояния и ситуации героя, проживая его жизнь, сочувствуя его переживаниям. На место своих эмоций зритель ставит эмоции героя. Многократно отмечено, что такое уподобление в сопереживании формирует отношение зрителя не только к герою и в кинореальности, но и в жизни зрителя вообще, в его обыденной реальности. Можно сказать, что кинореальность выступает формирующей реальностью по отношению к обыденной. Зритель отчасти сохраняет автономию хотя бы тем, что выбирает варианты сюжетов, героев, т. е. выбирая, чему сопереживать, он неявно выбирает вариант формирования себя самого, воздействия, которому подвергается.

В виртуальной реальности главным является феномен игры. Феномен игры можно трактовать широко, как это делает Й. Хейзинга [5], а можно связывать с действием с неопределенным результатом, как это предполагает математическая теория игр фон Неймана [6]. Мы исходим из нового поколения игры, которая дана в виртуальной реальности как активное пользование создаваемыми в компьютере событиями при серьезном отношении к этим событиям. Участник виртуальной реальности – не зритель, а пользователь, его роль отличается активным действием. В виртуальной реальности пользователь включается не наблюдением и сопереживанием, а действием и участием. Если в кинореальности чужие переживания, которые должен был испытывать участник ситуации, переживает зритель, то в виртуальной реальности пользователь сам активно участвует в предъявляемых ситуациях и сам оценивает и переживает собственный выбор, действие и результат этого действия.

В функциональной реальности главный – феномен труда. Участник функциональной реальности – работник. Функциональная реальность позиционируется как серьезная форма деятельности, основание благополучия участника и всего общества. Для работника результат имеет две стороны: с одной – это результат в форме заработка, с другой – развитие его способности производить качественно и по-новому, или степень совершенствования собственного труда. Для анализа функциональной реальности ключевым становится форма отчуждения, которая тесно связана с производительностью труда, а та показывает уровень экономической эффективности труда, прибыли, качества продукции и т. п.

В обыденной реальности человек определен смертью. Как говорит об этом А. А. Кожев [7], ссылаясь на Гегеля,

именно осознание смерти делает человека человеком, ибо он понимает, что его жизнь ограничена. Тем не менее отметим, что феномен смерти является главным в рефлексии обыденности, а в поведении обывателя он часто не осознаваем, зато его место в детерминации поведения играют другие феномены.

В целом антропные феномены проявляются в человеческом существовании целостно, но мы говорим о массовой культуре, в которой феномены не просто проявляются, но и сознательно, через неомифологию, формируются, служат сильным фактором интенсификации потребления и направления трат человеком своих личных средств, т. е. используются рекламой и прочими инструментами общества потребления. Таким образом, антропные феномены существуют сами по себе как человеческие качества в их естественном проявлении, но также все больше как средства стимуляции потребления. В силу этого надо признать, что феномен смерти, хотя и определяет человеческую сущность в обыденности, но не играет выраженной ключевой роли в ее состояниях и ситуациях, а в представлении самих обывателей большую роль играет любовь и игра, переносимые из кинореальности и виртуальной реальности. Поэтому при анализе обыденной реальности целесообразно выделять основание (тут участник – человек, и он смертен) и его проявления в виде мифологем (тут участник – потребитель продуктов, обкатанных в кинореальности и виртуальной реальности).

Человек идентифицирует себя, исходя из неких ценностных проявлений способностей. Его проявление, так или иначе, задано комплексом проявлений способностей. Эти способности, сцепленные в его субъективности, так или иначе, формируются и проявляются как его собственная субъективность. Антропные феномены дают нам представление, каким образом эти целостные образования становятся внутри субъекта самостоятельными структурами и принимаются за свою самость, субъективность самим субъектом. Итак, антропный феномен оказывается совокупностью способностей, которые в нем сливаются в характерной для данной культуры целостности, становясь субъективными матрицами реализации субъектом его собственной идентичности.

Условно можно ввести ряд способностей: чувство, желание, действие, разум. В учении А. Бергсона их единство, сопровождаемое экстазом, называется интенцией. Подобного рода интенция сопряжена с состоянием субъективности. Феномен дает, с одной стороны, единство способностей, с другой – некую способность как ведущую. На этом основании мы можем составить таблицу проявления способности в конкретном феномене с учетом ее отчужденного состояния.

**Интенция как основание антропного феномена и субъективности.** Многоуровневость управления работником, представленная разными функциями, например воспитательной, побудительной, отступают перед задачей формирования многоуровневой субъективности работника. Это ключевая задача, которая ставится перед эмоциональным интеллектом.

Общепринятое членение эмоционального интеллекта: самоидентификация, или определение себя, управление своими эмоциями, или управление своим поведением, управление поведением другого, управление поведением среды и сообщества вокруг. В нашем случае такое определение функций эмоционального интеллекта недостаточно, необходимо увидеть механизмы генерации образцов субъектности, установить, как и какие из них реализуются, в каких именно средах. Считается, например, что кинореальность порождает образцы отношения, а виртуальная реальность – поступков. Значит и в функциональной реальности должны быть четкие механизмы понимания управления эмоциями и волей.

Антропологическим основанием понимания эмоционального интеллекта мы полагаем интенцию А. Бергсона [8]. Во-первых, он полагал под этим неоформившееся в разделении человеческое отношение переживания, действия и размышления, во-вторых, такое первоначальное единство состояний психики предполагает спонтанное экстатическое состояние. Экстатическое состояние в интенции важно тем, что оно создает полное и целостное включение субъекта в ситуацию. Это включение отражает управление состоянием и развитием психики.

Оказывается, что в экстатическом состоянии человек может проявляться по-разному, активным началом целостности может выступать каждая из составляющих интенции. Соответственно иным будет экстатическое состояние. Важно, что такое экстатическое состояние порождает проникновение человека в собственную субъективность, усиливает его субъективность, самоидентификацию, что и является проявлением разных сторон эмоционального интеллекта. Так, в интенции может оказаться лидирующим чувство и переживание, может действие и желание, а может размышление. Лидерство тоже может быть разным как некий спусковой крючок для проявления уже накопившегося целого, а может выступать как длительное ведение за собой всей субъективности. Итак, механизм запуска и работы интенции у данной личности является способом идентификации его собственного типа эмоционального интеллекта. Это меняет основание понимания эмоционального интеллекта как средства выхода работника на собственную субъективность в плане ее подключения к работе и в процессе труда.

Более того, интенция как некое целое человеческого существования оказывается также общей моделью конкретных антропных феноменов. Ж. Делез в работе «Кино» указывает, что именно интенция порождает субъективное поле восприятия симпатии и героя зрителем. Любой антропный феномен реализуется через своеобразную экстатику интенции.

**Феноменология субъективности как основание самоидентификации.** Общее мнение субъекта о самом себе радикально изменяется в культурном масштабе. От декартовского «полного субъекта», когда сознание воспринимает себя как самодостаточное и самобытное бытие личности, до субъекта феноменологии, который ищет самообоснования, и до потребителя, который даже не думает о собственной субъективности, размышляя только о внешнем благосостоянии и удовольствии. В этом ряду субъективность человека резко меняется, она существенно «падает». Если в эпоху Декарта мы имеем самодостаточного субъекта, который вполне способен себя самого сам определять, то в эпоху Гуссерля получаем полусубъекта, который максимально развит в специализированной области мышления и крайне общ и усреднен в остальном. Эта тематизация застав-

ляет его продвигать на рынке коммуникации не сознание вообще, а свой специализированный тип сознания. Наконец, в постмодернистской парадигме М. Фуко [9], на место субъекта становится дискурс, и мы имеем человека как четверть субъекта, т. е. в меньшей степени определенного самим собой, а в большей бегущего от самого себя. В итоге получаем квазисубъект – человек, субъективность которого изменена и стала несубъективной. Феноменология субъекта, полусубъекта и четвертьсубъекта, а потом и квазисубъекта – различны.

Встает вопрос к функциональной реальности: как восстанавливать функциональное качество субъекта, навык экстатики целостного действия интенции. Нам кажется, что восстановление целостности и постепенное восстановление субъективности важнее профессионального развертывания навыка. Способность человека восстановить себя как субъект, т. е. путь от квазисубъекта к четверть-, полу- и наконец к субъекту, с большей вероятностью создает полноценного работника, инициативного и свободного, чем отлаживание приспособленных к квази- или четверть-субъектному состоянию функциональных особенностей и навыков.

Отметим, что проблема самоидентификации во всех концепциях эмоционального интеллекта только ставится. Полагая движение от квазисубъекта к полноценному субъекту, мы полагаем путь восстановления субъективности работника как ключевой момент эмоционального интеллекта в рамках функциональной реальности. По сути, мы говорим о том, что функционально-технологическое разделение труда, которое сформировано в технологических процессах и изолирует субъекта в производственном процессе в одной точке, надо сделать условным, надо вернуть ему целое видение дискурса производства, чтобы он это самоопределение субъективности оживил, чтобы воспринимал субъективность как исходное качество человека в рамках восстановления функциональной реальности.

Итак, во-первых, феноменологический метод должен лежать в основании идентификации работником себя в рамках освоения эмоционального интеллекта, во-вторых, такая самоидентификация подразумевает высокую степень самодостаточности субъекта. Самодостаточность субъекта, помимо технологического разделения труда, должна стать основанием самоидентификации работника.

С психологической стороны такая самоидентификация позволяет ставить вопрос о самоконструировании субъектом самого себя из набора способностей, которые развиты у него в той или иной мере.

Если мы условно введем четыре способности субъекта: чувство, желание, разум и веру, то это допущение будет соотнесено с бергсоновской концепцией интенции: чувство, переживание, размышление и действие как единство психического субъекта. Интенциональное единство как раз и показывает единство четырех способностей психики в рамках уже известных антропных феноменов, а также в рамках самогенерации субъективности в идентификации.

Итак, уровень целостности – характеристика развития самоопределения, а конкретное его воплощение составляется из единства интенции. Целостность есть основание проявления интенции, а экстатика – форма ее проявления. Эмоциональный интеллект как способ восстановления субъективности должен опираться на интенцию и экстатику, которые близки к любому антропному феномену. Это делает актуальным связь антропных феноменов с типами реальности, с одной стороны, с другой – открывает возможность более глубокого понимания эмоционального интеллекта как метода восстановления субъекта в производстве и отчужденных формах феномена труда, а также позволяет учитывать, что и работник, и его руководитель подчиняются воздействию других реальностей, что подразумевает перенос схем порождения эмоций и управления ими из других антропных феноменов в феномен труда и в функциональную реальность. Таким образом, существенной перспективой развития эмоционального интеллекта является понимание и использование управления эмоциями в других антропных феноменах. Главным механизмом такого управления является создание интенции или целостности феномена. Анализ образования такой целостности – задача будущего исследования.

1. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия. М. : Канон, 2017. 432 с.

2. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия. Минск : Экономпресс, 1999. 180 с.

3. Маркс К. Философско-экономические рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. в 50 т. Изд. 2. 1844–1848. М. ; Л. : ИПЛ, 1974. Т. 42. 535 с.

4. Делез Ж. Кино. М. : Ад Маргинем Пресс, 2013. 560 с.

5. Хейзинга Й. HomoLudans. В тени завтрашнего дня. М. : Прогресс, 1992. 464 с.

6. Нейман фон Дж., Моргенштейн О. Теория игр и экономическое поведение. М. : Наука, 1970. 708 с.

7. Кожев А. А. Идея смерти в философии Гегеля. М. : Логос, Прогресс-Традиция, 1998. 208 с.

8. Бергсон А. Творческая эволюция. М. : Кучково поле, 1998. 384 с.

9. Грицанов А. А., Абушенко В. Л. Мишель Фуко. Минск : Книжный дом, 2008. 320 с.

© Николин И. В., 2019

УДК 130.122
Науч. спец.: 09.00.01

***К. А. Пантафлюк***
***K. A. Pantaflyuk***

# О ВОЛЕВОМ АСПЕКТЕ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ

Сущность человека постигается при помощи ряда категорий. Одной из ключевых считается «воля», являющаяся условием самопознания и самореализации. В статье рассматривается специфика воззрений на волю И. Канта, И. Г. Фихте, А. Шопенгауэра, философов-экзистенциалистов. Обозначена специфика волевых проявлений, характерная для современной культуры.

*Ключевые слова:* человек, воля, долг, действие, самосознание, познание, Я.

# ABOUT THE WILLASPECT OF A HUMANENESS

The essence of a person is comprehended through various categories. “Will” is considered one of the main ones. It is a condition of self-knowledge and self-realization. The article discusses the interpretations of this concept of I. Kant, I. G. Fichte, A. Schopenhauer, existentialist philosophers and is defines the specific manifestations of the will of modern culture.

*Keywords:* person, will, duty, action, self-consciousness, cognition, self.

Воля, долг, действие, самосознание, познание, Я – данные категории объединяются в единое целое в понятии «человек». Философское понимание человека развивается в культуре модерна от реформации до буржуазных революций, вбирает идеи гуманизма Возрождения, научной и промышленной революций. Идея, которая оставалась неизменной при переходе из религии в философию религиозную и светскую, в науки и искусство, – это идея становления человека, реализация жизненного задания стать человеком. Философы разрабатывали язык, с помощью которого возможно наиболее точно зафиксировать различие между тем, кто не дошел до осознания цели своего существования и теми, кто осознал, между теми, кто знает, но не реализует. Первоисточник активности человека мыслился по-разному, но предмет был один и тот же – сознающее себя Я. Одна из главенствующих характеристик Я – это воля.

Воля как философская категория была основательно разработана в трудах И. Канта. Понятие «добрая воля» философ вводит в «Критике чистого разума», характеризуя ее как абсолютное начало, которое в итоге формирует нравственный закон. Здесь необходимо сделать пояснение, что под доброй волей прежде всего понимается безусловная воля. Главная особенность безусловной воли заключена в том, что в ней содержится практическая необходимость, вне зависимости от того, повлияло ли что-то на саму волю или нет. Здесь же необходимо отметить, что под добром И. Кант разумеет мораль. Безусловная добрая воля формирует и обусловливает существование безусловных ценностей и моральных качеств. Сама по себе она безусловна.

Безусловная чистая воля напрямую связана с долгом. Долг характеризуется И. Кантом как действие из уважения. Действие делится на виды: действие, соотнесенное с долгом, и действие по долгу, а также деление по типу ценности самого действия. Первый тип действия по ценности заключается в том, что ценность представляет не только сам долг, но и его результат, а второй тип это ценность воли для совершения данного действия. Именно принцип воли определяет вид действия по долгу. Из того, что воля подчинена закону, неизбежно следует, что закон воли это и есть нравственный закон. Однако необходимо пояснить, что нравственный закон – это не просто закон воли, это объективный принцип воли. Иметь добрую волю – значит иметь такие субъективные принципы воления (максимы), которые включают в себя желание быть возведенным во всеобщий закон. Прямая взаимосвязь чистой воли и долга указывает на необходимость разъяснения понятия долга, в частности, внутреннего долга.

И. Кант впервые обозначил важный этап в понимании самопознания («Я») как рассмотрение внутреннего долга человека, т. е. долга перед самим собой, сквозь призму морали. Философ определяет долг с помощью категорий, которые противоположны ему. Такими категориями выступают «ложь», «жадность» и «ложное смирение».

Первой категорией, которая делает невозможным сознание долга, выступает «ложь». Ложь может быть проявлена как внешняя или внутренняя. Внешняя ложь раскрывается во взаимодействии «человек–человек», внутренняя ложь – в отношении самого себя. «Ложь есть унижение и как бы уничтожение человеческого достоинства в себе» [1, с. 367]. Одна из характеристик внутренней лжи состоит в том, что она разрушает правду, которая направлена на самого себя, на свое внутреннее «Я». Другой важной характеристикой, присущей лжи, является бессовестность. Отсутствие собственного внутреннего Другого, к которому «Я» обращается как к собеседнику, характерно для бессовестности. Нарушение внутреннего высшего принципа правдивости неизбежно ведет за собой нарушение и внешнего.

Следующей категорией, разрушающей долг, является скупость. «Я подразумеваю под скупостью ограничение своего собственного употребления средств существования до предела, который находится ниже меры собственных истинных потребностей» [1, с. 370]. Скупость разрушает внутренний мир личности, а именно встает в конфронтацию относительно долга перед самим собой. Долг перед самим собой выступает в качестве серединного гармоничного целого, который обрамляют крайности (максимы). Отличительной чертой крайностей является наличие в них цели. Именно наличие цели приводит к действию не согласно долгу, а согласно удовлетворению достижением целей. И, наконец, последней категорией, ведущей к разрушению долга, выступает «раболепие». В данном случае мы можем говорить о проявлении самоунижения. Иными словами, раболепие – «есть умаление достоинства своей личности» [1, с. 374]. В то время как истинный долг человека состоит в сохранении моральной самоценности.

Таким образом, понятие долга неразрывно связано с понятием морального закона. Внутренний моральный закон человека И. Кант определяет таким понятием, как совесть. «Каждый человек имеет совесть, и он всегда ощущает в себе внутреннего судью, который наблюдает за ним, грозит ему и вообще внушает ему уважение (связанное со страхом), и эту силу, стоящую на страже законов в нем, не он сам себе (произвольно) создает, она коренится (einverleibt) в его сущности» [1, с. 377]. Всеобщий моральный закон, который обладает властью над каждым, предстает перед миром и человеком в лице бога. Смысл жизни человека заключается в моральном самопознании.

И. Кант ставит вопросы о человеке, которые инициируют важнейшие направления философии Нового и Новейшего времени. Внутри философии образ человека впоследствии окажется все более дифференцированным и будет трансформироваться по отдельным «руслам»: позитивизма, экзистенциализма, феноменологии. Книжная культура создаст высокоразвитый и точный язык для описания мыслящего Я, бытие которого породит философские, научные, художественные проекции собственного существования.

Следующим этапом становления понимания «воли» становится развитие философской мысли И. Г. Фихте. Философ является продолжателем идей И. Канта, но в его философии человек приобретает полную независимость и наделяется всеохватывающей властью над природой. Взаимосвязь человека и природы, а также воления человека над природой приводит к пониманию того, что человеку свойственно духовное, которое исключено в природе. «Фихте поясняет, что человек зависит только от самого себя и существует сам по себе» [2, с. 93]. Именно здесь зарождается то духовное чувство или сила, которая формирует самостоятельность человека, в дальнейшем обозначаемая как «воля». Воля формируется из синтеза деятельности и свободы. Но в то же время воля изначально заложена в человеке, и она побуждает совершенствование человека в течение его жизни.

И. Г. Фихте видел волю не только субъективной, но и объективной. Если субъективная воля заставляет человека действовать, то объективная воля порождает мир, иными словами, представляется как нравственный закон. «Моя воля, говорит Фихте, есть ли часть Высшей Воли, создавшей все миры и меня самого, она – составная часть сверхчувственного мира. Причем эта высшая воля пронизывает и нынешний, земной мир, создавая его» [2, с. 96]. Следовательно, объективную волю можно охарактеризовать как Высшую (чистую) волю, которая порождает все, в том числе и субъективную волю. И. Г. Фихте утверждает, что Высшая Воля произрастает из долга. Из этого следует обозначение Высшей Воли как воли по долгу.

Действие человека, порожденное субъективной волей, существует только благодаря познанию. Познание возможно только в том случае, когда разум человека создает себе предмет познания. Значит, наше сознание носит исключительно субъективный характер, поскольку сознание человека всегда имеет свои собственные границы. Существование объективной и субъективной реальностей неизбежно приводит философа к утверждению двух ее видов: первая реальность представлена как объективная реальность, которая человеку дана как факт, но ее содержание сокрыто от него, вторая реальность – субъективная реальность, которая создается, познается и подвергается действиям человека. Стоит отметить, что познание также не возникает из ниоткуда, первоосновой познания является самосознание.

Философ выводит и устанавливает основную характеристику познания: предметов, внеположенных сознанию, не существует. Все, что мы можем охарактеризовать каким-либо способом, было получено с помощью наших чувств, т. е. предмет оказывается положенным в субъективную реальность. Если предмет удалось определить как данный извне, то это только благодаря воображению и созерцанию, т. е. умению сознания выносить предмет за рамки познания. Именно здесь осуществляется отождествление Я и Не-Я.

Итак, мы приходим к тому, что основатель немецкой классической философии И. Кант и продолжатель его идей И. Г. Фихте выводят формулу существования и развития человека в виде синтеза «действие по долгу» и «воля по долгу». Категориальный аппарат в виде долга, воли, действия, самосозания и познания, Я и Не-Я помогают увидеть человека в целом.

А. Шопенгауэр делает волю ключевой категорией, основным элементом всей философской конструкции. Он поднимает волю до субстанции (абсолюта), заставляет пройти через неодушевленную и лишенную сознания природу, и, наконец, раскрыться в человеке. Применительно к человеку А. Шопенгауэр акцентирует внимание не на воле как таковой, а на «субъекте воления, который есть объект для познающего субъекта и дан только внутреннему чувству» [3, с. 109]. Самопознание представляет собой синтез познаваемого и познающего, где познаваемое – это воля.

Влияние воли на познание заключается в том, что именно с помощью нее познание осуществляет мыслительную деятельность. Одновременно воля является и следствием мотивации, и причиной мотивации. Мотивы положены вне «Я», из чего следует, что мотивы – одномоментны, иными словами, мотив может охарактеризовать желание человека в конкретное время, место и при конкретных условиях, но при этом исключено раскрытие желания в целом. Это значит, что воля как таковая не может быть рассмотрена только со стороны мотивов. Следовательно, мотивы выступают только в качестве причины, с помощью которой осуществляется акцентирование и концентрирование на собственной воле (обнаружение воли). Воля субъекта, не подчиненная пространственно-временной конкретизации, может быть обозначена как «безосновная», поскольку мотив как основание характерен только для явления воли, но никак не для самой воли.

А. Шопенгауэр приписывает воле устойчивую доминанту: она направлена на сохранение и упрочение рода. Для человека эта задача (которую никто не ставит специально) неотделима от задачи познания и выполнения жизненного задания стать человеком.

Я как таковое сложено из субъекта воления и субъекта познания. Особенность человека заключается в том, что, по мнению философа, он всегда находится в состоянии волящего. Самосознание человека изначально включает в себя субъект воления, и благодаря этому А. Шопенгауэр дает точное определение волению. Воление представляет собой

непосредственное познание, сущность которого заключена в передаче истины опосредованному познанию. Поскольку было указано на тождество субъекта волящего и субъекта познающего, то данный факт подтверждает прямое взаимодействие и влияние воли на познание. Именно воля через познание формирует мыслительный ряд человека.

В философии XX столетия вновь, как некогда в Средние века, одним из самых актуальных стал вопрос о свободе воли. Так, «для экзистенциальной философии свобода воли – проблема, связанная с последними основаниями индивидуальной природы, она не является предметом постижения рацио, а достигается в религиозном опыте. Свобода нерациональна, и поскольку природа человека богочеловеческая, то и воля человека свободна при ее передаче воле Бога» [4, с. 163]. Основа воли заключается в потребности либо осуществить изменения жизни, либо превзойти их. К. Ясперс акцентирует внимание на таком понятии, как «подлинная свобода». Здесь он говорит о разницах свобод: первая свобода представляет собой свободу действия, которая определяется на основании внешнего, вторая свобода – «внутренняя свобода самого воления». Если первая свобода ясна в своем содержании, то вторая свобода требует разъяснения. Для второй свободы характерно изначальное наличие мотивов и целей, которые представлены для выбора. Человеку не дана «свобода воления в самом себе, в отношении его содержания и основы» [5].

Если современное понимание воли находится в неразрывном единстве с пониманием свободы, то оказывается, что воля несет в себе не только потенциал нравственного развития, но и трансцендентного. Вера для человека выступает основанием для жизни, в то время как его (человека) бесконечно засасывает в воронку, выталкивает в точку бифуркации, сомнений, ситуацию выбора.

Поиск Я отсылает нас к вопросу о том, к чему и кому именно оно относится. Определение Я осуществляется конкретной личностью, что неизбежно влечет за собой внутриличностный конфликт. Попытка оформить понятие «Я» одновременно является попыткой вскрытия человеком самого себя: поиск собственных места, функций, характера. Самопоиск всегда подвержен социальному влиянию, осуществляется с помощью того набора образов и понятий, которые функционируют в культуре в данный момент. Научно-технический прогресс привел индустриальное общество в начале XX в. к формированию и распространению научного мировоззрения, а затем и к смене доминантной формы функционирования смысла в культуре. Во второй половине XX в. невероятно возросла роль визуального восприятия, при котором одинаково значимый статус стали иметь изоморфные и метафорические образы, «фотографические» и иллюзорные изображения. Понятия эклектики, коллажа, мозаики стали характеризовать не только создаваемые человеком произведения, но само сознание человека, самосознание.

Тексты, портреты, фильмы выступают примерами знаковой формы самоопределения. В них реализуется подобие самому себе, или самопорождение [6]. В таком случае воля будет выступать не более чем желанием (волением). Желание, по мнению А. А. Брудного, – это синтез воли и выбора. Отсюда происходит постоянное перебирание потребностей уже существующих и стремление к созданию новых.

Постоянно идут эксперименты с внешней формой, когда на смену целостным природосообразным формам приходят формы гибридные: от киборга до искусственного интеллекта, от мутанта до постчеловека. Создаваемые символы не только воплощают рациональные построения разума, но и проявляют бессознательное содержание души современного человека. Диапазон образов и способов самоидентификации безмерно широк.

Система «производство – потребление» XXI в. нацелена на то, чтобы заставить человека поверить в то, что появление новых желаний и потребностей (*собственных*, т. е. потребностей, ставших результатами процессов саморазвития) не несет в себе никакой необходимости. Вместо этого предлагается бесконечное перебирание уже имеющихся желаний, представленных готовыми наборами вещей и образов. Собственный индивидуально-личностный поиск подменяется выбором одного из подготовленных желаний и, соответственно, средств их удовлетворения. Так осуществляется ограничение волевого начала человека и придание ему механистического характера. Предложение готовых вариантов желаний задает и возможные варианты результатов самопознания, т. е. выбор одного из готовых образцов, которому наилучшим образом соответствует индивидуальное Я.

Сказанное не означает, что современная культура перекрывает человеку пути самопознания и самореализации. Очевидно то, что ее минусы исследованы значительно более основательно, нежели плюсы. Возможно, что выявление позитивных возможностей воления нашего времени – дело будущего.

1. Кант И. Метафизика нравов в двух частях // Кант И. Соч. : в 6 т. М. : Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 2. С. 107–436 с.

2. Длугач Т. Б. Человек в системе философии И. Г. Фихте // Философский журнал. М. : ФГБУН ИФРАН, 2015. Т. 8. № 3. С. 92–106.

3. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление : в 2 т. М. : Наука, 1993. Т. 2. 665 с.

4. Сколяр Ю. Н. Исследование феномена свободы воли в экзистенциальной философии // Лесной вестник. 2015. № 4. С. 163–168.

5. Ясперс К. Просветление экзистенции. URL: https://fil.wikireading.ru/10857 (дата обращения: 11.09.2018).

6. Брудный А. А. Воля, эго и очевидность // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 67–74.

© Пантафлюк К. А., 2019

УДК 101.1
Науч. спец.: 09.00.01

***А. Ш. Руди***
***A. Sh. Rudi***

# ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КУЛЬТУРЫ*

В статье представлен опыт осмысления философии как рефлексии культуры. Рассмотрены три аспекта философской рефлексивности: рефлексивная природа философствующего человеческого сознания, авторефлексия культуры в форме философствования и самоопределение философии. Показано, что рефлексия культуры и философское познание мира всегда связаны с философским проектированием различных модусов культуры, моделированием общественных институтов, влиянием на жизнь человека и общества. Устанавливается практическая ориентированность философии, которая является наиболее теоретичной системой знания.

*Ключевые слова:* философия, культура, рефлексия, философское проектирование, наука.

# PHILOSOPHICAL REFLECTION OF CULTURE*

The article presents experience of understanding philosophy as a reflection of culture. Three aspects of philosophical reflexivity are considered: reflexive nature of philosophizing human consciousness, autoreflexion of culture in the form of philosophizing and self-determination of philosophy. It is emphasized that the reflection of culture and philosophical knowledge of the world are always associated with the philosophical design of different modes of culture, modeling of social institutions, the impact on human life and society. Established practical orientation of philosophy, which is the most theoretical system of knowledge.

*Keywords*: philosophy, culture, reflection, philosophical design, science.

Философствование непрерывно и неизменно актуализирует проблемы рефлексии. С одной стороны, постигая природу человеческого сознания, философия указывает на его рефлексивность. Человеку свойственно анализировать свое поведение и жизненные установки, особенно когда они не оправдывают себя, требуют интеллектуальных и волевых усилий для своих изменений. С другой стороны, философия идет дальше: она размышляет о результатах и исходных посылках деятельности не одного человека, а всего человечества. Философия рефлексирует таким образом предельные основания человеческой жизнедеятельности вообще и сущности культуры в частности. Философия самоопределяется как рефлексия культуры. При всех ожиданиях от философии ясного и очевидно полезного, напрямую практически применимого объяснения предельного, зачастую получают от нее экспликации ключевых основ человеческого знания о мире – принципов научного знания.

В искомых принципах науки наиболее важными для философской рефлексии традиционно оказываются начальные мировоззренческие установки, привязанные к эпохе и личности ученого, принципы установления истинности знания, методологические позиции. Подобное сужение философских задач лишает признания, но не отменяет интереса философии к другим идеям культуры: смыслу жизни, ценностям, остающимся за границами научного мировоззрения разнообразным взаимодействиям человека с миром.

Использование понятия пользы применительно к философии отвечает утилитарному рыночному укладу современного общества, а не только экономие. Академик А. А. Гусейнов обращает внимание на вменяемую философии в этих обстоятельствах обязанность представить себя как услугу, обосновать необходимость покупки ее «продукции». Не предъявлять себя на рынке, остаться в стороне от конъюктуры философии тоже объективно непозволительно: тогда ей надо быть формой досуга, которого сейчас нет у тотально занятых людей. Полезность занятий философией ныне подразумевает их оплачиваемость, например, грантовыми средствами фондов [1]. Разделы философского знания, направления и тематика исследований имеют, как мы понимаем, в этих обстоятельствах разную утилитарную ценность.

Третья сторона проблемы рефлексии заключается в неизбежном самоопределении самой философии и каждого философа в каждом акте философского творчества. Предполагается, что любой человек высокой профессиональной культуры осмысливает суть и назначение своего дела. Рефлексия права желательна для юриста, осмысление роли техники в истории человеческой цивилизации – для инженера. Рискнем предположить, что профессиональное самопознание и осмысление своей области профессиональной культуры напрямую сказывается на эффективности представителей не всех специальностей. Профессиональный философ возможен в качестве профессионального философа только тогда, когда осознает зачем, почему он осуществляет философскую рефлексию и почему делает это именно так. Его труд будто требует оправданий, но дело не в этом. Обоснование необходимости выполнения любых иных профессиональных задач останавливается на некотором уровне, достаточном для исполнителя, таких как: «кому-то надо лечить людей», «кто-то должен определять меру юридической ответственности за преступление», «для разработки модели требуется решение системы уравнений». Предполагается аксиоматическая (и даже догматическая, неосознаваемая в своих корнях) значимость здоровья, социального порядка, научного доказательства. Как размышляет в «Конструировании социальной реальности» Дж. Р. Серл,

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-33-01033 «Конструирование устойчивой модели социальной реальности».

* The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 17-33-01033 “Designing a Sustainable Model of Social Reality”.

мы полагаем, что ключевая ценность для нас – жизнь, отсюда приписываем функцию нашему сердцу «качать кровь». Если исходить из того, что сердечные шумы славят богов, а ключевая ценность для нас – прославление богов, то функция сердца – издавать шумы. Есть очевидные для профессионалов установки, делающие возможным их труд, создающие систему координат для их деятельности. Если переосмысливать эти исходные данные, а значит, сомневаться в их аксиоматичности, то решение конкретных практических профессиональных задач будет невозможно.

Суть философии – в рефлексии, в теоретическом осмыслении основ всего (бытия, культуры) как целостности. Ее исключительная цель – осознавать каждый раз, что есть болезнь, здоровье, люди, ответственность, вина, преступление, модель и математические символы в пространстве бытия человека. Как размышлял, например, Э. Гуссерль, философия не может ограничиться выявлением закономерных связей, объясняющих положение вещей и прогнозирующих дальнейшее существование этих вещей, философия должна выяснить, что такое «вещь» [2]. И мы понимаем, что каждый раз определение вещи или преступления актуально иное. Иное, потому что философия имеет дело с изменчивым миром, и потому что философия не открывает, а изобретает, создает концепты как интенсивную множественность, в которой одни концепты отсылают к другим концептам [3].

Выявляя исходную суть самих вещей, суть мышления, а не предметное содержание этого мышления, философия в процессе познания мира в итоге все время обречена обращаться к самой себе: что есть сама философия? Философия думает о своем предназначении, профессиональной миссии, специфике философского познания мира. Отсюда возможно допущение изменчивости понимания природы философствования у отдельно взятого философа.

В определении ее сущности не обнаруживается недостаток определений. Философия понимается как форма общественного сознания, тип мировоззрения, учение об общих принципах бытия и познания, об отношении человека к миру, о всеобщих законах развития природы, общества и мышления. Философии приписываются разные задачи в зависимости от эпохи и рассуждающих об этом философов. Ее научный статус то отвергается, то утверждается. В качестве науки она видится то наукой наук (Э. Гуссерль), то обычной наукой (О. Конт), то веселой или унылой наукой (М. Монтень, Ф. Ницше), то строгой наукой (Э. Гуссерль).

Философия в исторический момент своего происхождения отмежевалась от познания мира мифической апперцепции [4], обратилась к познанию всеобщего, что ее начало отличать не только от религии и мифологии, но в дальнейшем и от науки, практически ориентированной, привязанной к эмпирической предметной данности. Развитие современной науки, ступившей далеко за пределы возможностей эмпирического познания, вновь философию с наукой сближает. Современные изыскания фундаментальной физики политеоретичны, допускают сосуществование ряда альтернативных решений изучаемых проблем, осуществляются не в лабораториях, а в пространстве чистой мысли. Метафизическая проблематика все чаще звучит в современных математических, физических, биологических, социологических и других частных научных дискуссиях. Для иллюстрации сложившегося понимании значимости философии в осмыслении научных теорий и культурных явлений В. А. Лекторский ссылается на издание журнала «Метафизика» на физическом факультете МГУ, на консультирование философами политических деятелей [5]. Если философам свойственно взывать к вниманию общества, указывая на кризисность его состояний и вероятные пути выхода из них, то сегодня общественность в лице ученых и деятелей разных сфер социальной жизни обращается к философам за помощью в уяснении происходящего. Анализ этих тенденций позволяет заключить, что «в современной культуре необходимость в критической рефлексии над ее основаниями… не только сохраняется, но приобретает гораздо большее значение» [5, с. 141].

Рефлексия природы философского творчества и роли философии в культуре обусловлена прежде всего особенностями личности философствующего субъекта, его судьбы и индивидуального ракурса взгляда на мир. Личность философа имеет принципиальное значение, отражаясь в сути призывов, с которыми философу свойственно обращаться к современникам. Этот момент интересен в определении родственной связи философии с искусством и наукой. Философствование сродни искусству, безусловно, предполагает влияние субъективности мыслителя на ход и результат профессиональной деятельности, но реабилитация субъективности характерна и для современной науки. Философствованию свойственно родство с творческой деятельностью в сфере искусства. Стилистика, методология, жанры философского дискурса значительно богаче научного творчества. Однако истинное профессиональное философствование от литературного размышления о мире отличает строгость процесса. Философ не дает мысли уводить себя в безграничные, неопределенные выси абстракций, философ управляет мыслью, а не мысль философом [6]. В то время как художник преимущественно понимается как инструмент таланта, его рукой управляют неведомые ему высшие силы, а «устами движет Бог», как признается в своем поэтическом произведении М. В. Ломоносов. Философ, даже разуверившись в мощи разума, предоставляя все воле слепого жизненного порыва, излагает свое иррациональное миропонимание языком логики, опираясь на свое рациональное сознание, так как другое и не предусмотрено для него. Иначе он был бы писателем, оставляя непроясненное, обозначая его легкими штрихами, намеками, полутонами, апеллируя к струнам души, а не разуму другого человека. Философский текст может отличаться яркой образностью и метафоричностью (которая свойственна также и языку науки), но не может быть алогичным, беспредметным, бессистемным, обращенным исключительно к эмоционально-чувственной сфере читателя. При всей субъективности философского процесса его результаты всегда носят объективный характер. Так, подчеркивая значимость человека, наполняя человеческими смыслами наблюдаемые в мире процессы, философия не говорит ни о ком конкретном из людей, но ее положения универсально справедливы для каждого.

Профессиональное философствование как любое научное исследование начинается с ясной постановки проблемы. Эта постановка требует задаться целью не констатации противоречий и печалей, а выработки решения, проблема уже должна содержать в себе указание на перспективы решения.

Мы помним, что философские проблемы вечны, но это значит, что здесь и сейчас человек берет на себя исключительную ответственность творческого выбора из множества вариантов ответов, предложенных за два с половиной тысячелетия существования философской формы культуры. Конечно, философия не связана с практикой столь прочно и очевидно, как наука, достижения которой стремительно внедряются в повседневность индивида и в процессы общественного производства, но она и не манкирует практикой человеческой жизни. Так, В. А. Лекторский, полагая делом философии анализ предельных оснований познания, деятельности и оценки, подчеркивает, что неизменно «этот анализ был весьма специфичным: предельные основания непросто описывались, их выявление и описание всегда сопровождалось рекомендациями по изменению, трансформации налично сущего эмпирического состояния. Иными словами, это всегда был весьма своеобразный сплав теоретических констатаций и нормативных прескрипций (при этом нередко прескрипции выдавались за констатации), сплав исследования и проектирования» [5, с. 141]. Философия не разрабатывает химические формулы фармацевтических препаратов, не повышает КПД технических устройств, ее практическая значимость соответствует масштабу познаваемых объектов: она осмысливает имеющиеся модусы и формы культуры (включая техническую, медицинскую или правовую культуру), критически их анализирует, проектирует новые, моделирует различные социокультурные ситуации, тем самым способствуя изменениям общественно-исторических реалий.

Как любое научное исследование философствование предлагает вслед за актуализированной проблемой гипотезу или ряд гипотез, проверка которых невозможна без взвешенного выбора методики. Ремесленнику или художнику достаточен интуитивный выбор средств воплощения замысла, но ученый, философ самим родом своей деятельности нацелены на осознание интуитивных интенций, на владение методологической культурой, на обоснованный, аргументированный отбор средств, форм, способов и подходов исследования, напрямую определяющих его исход.

Отработка гипотез требует от философа соблюдения принципов всеобщности и доказательности, охвата всех возможных для исследовательского разумения позиций, в том числе полярно противоположных. В то время как в искусстве ценится неповторимость художественного образа, субъективность оформления произведения, в науке и философии принципиально значимо следование оговоренным алгоритмам (достаточно вариативным в современной рациональной культурной традиции), структурная предсказуемость представления результатов, строгая организация коммуникаций, в которых это представление только и допустимо.

Вырабатывая критерии истинности рационального познания мира, принципы организации научного знания, философия определяет, согласно технологиям научных процессов, поле нерешенных проблем и степень фальсифицируемости полученных результатов. Поднимаясь до абстрактно-теоретического уровня философского мышления, культура (человек) конструирует устойчивый образ себя, социокультурного пространства, «собирая» его по фрагментам из разнородных, множественных, нелинейно и статистически связанных между собой явлений. Это одна из функций философии – онтологический аспект связи философии с иными типами мировоззрений – моделирование реальности.

Переосмысление задач философии и хода ее развития сопряжено с динамикой культурно-исторических процессов. Философия творится в конкретной эпохе со свойственной данной эпохе спецификой проблем, исторических «вызовов». Предельно абстрактный ракурс зрения на насущную реальность, который только и возможен в философском дискурсе, позволяет ухватить главное в веке, целостное в кажущемся хаосе исторических событий.

Научность философии тоже определяется во многом философствующим субъектом и рефлексируемыми в конкретных культурных условиях объектами. Э. Гуссерль, с одной стороны, отрицает соответствие философии ее претензиям быть строгой наукой, наукой вообще. С другой стороны, видит ее назначение именно в этом – в обнаружении оснований человеческого знания при максимальной строгости, непсихологичности, выверенности анализа возможности научного знания. Сами «великие интересы человеческой культуры требуют образования строго научной философии» [7, с. 191]. Человеку недостаточно просто ориентироваться в мире, размышляет Э. Гуссерль в первом томе «Логических исследований», что обеспечивают ему так называемые «реальные науки» (прежде всего постигающие природу, обнаруживающие в окружающей действительности данные нашей чувственности вещи), человеку необходимо понимать, что находится за пределами эмпирически представленной реальности, что может быть выражено только языком символов или чистой мысли, доступном наукам идеальным. С точки зрения феноменологии Э. Гуссерля важно уяснить не насколько верны наши ощущения вещи, а что есть вещь сама по себе, и под силу это только метафизике [2]. Недостаточная логическая строгость дедуктивных наук о вещах является, по мнению немецкого феноменолога, причиной кризиса этих наук и даже европейского человечества в целом. Требуется радикальная строгость логики, которая позволит феноменологической теории дойти до сути, начал всего знания, избегая психологизма (связывающего основы знания с особенностями психики человека) в исследованиях всего сомнительного и обращаясь к проблемам ценности и смысла, не доступным иным наукам.

Надо отметить, что в современной многоуровневой онтологии предполагается проверка истинности знания при определении той действительности, которая находится в рассмотрении конкретно данного исследования. Квалификация локализованного фрагмента действительности определяет оценку суждения с точки зрения его истинности [8]. Таким образом, можно говорить о множественности, неоднородности, возможной антиномичности оснований знания. Проиллюстрируем это положение примером Н. И. Мартишиной: невозможно однозначно, достоверно и непротиворечиво утверждать или отрицать существование Деда Мороза или Гарри Поттера, а можно лишь говорить об их существовании в определенной (художественной) реальности или существовании в нескольких возможных мирах [8, с. 23–24].

Как бы ни понималась философия в разные периоды своего существования, мы имеем дело в итоге с фиксацией различных ипостасей философии, дополняющих друг друга

и обогащающих наше понимание этой формы общественного сознания. Даже позитивистское видение ее как науки, подобной другим, можно подозревать в узости, но нельзя говорить о неприменимости к природе философствования. Надо отметить, что определения ее как веселой или строгой науки не противоречат друг другу. Антоним «веселой» – «грустная», а не «строгая». Строгость семантически противопоставлена значениям «ласковость». «нежность», а в отношении проблематики научной методологии – неточности, непоследовательности, нарушениям образцов и алгоритмов. Философы, в повседневности, возможно, ироничные и остроумные, справедливо ассоциируются с образом серьезных и даже самоуверенных людей, ведь о юморе не может быть и речи, когда держишь на своих плечах истину бытия [1, с. 120]. Философы, рассуждая о смехе и строгости в философии, отмечают, что веселая философия нужна для обрушения обветшавших зданий устаревших форм культуры и возведения новых, тоже временных культурных проектов [6]. А еще «неудержимый смех отбивает у нее охоту плакать» [3, с. 22].

1. Гусейнов А. А. Все о том же – кому и зачем нужна философия? // Вопросы философии. 2017. № 7. С. 118–122.

2. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. I: Пролегомены к чистой логике / пер. с нем. Э. А. Бернштейн под ред. С. Л. Франка. Новая редакция Р. А. Громова. М. : Академический Проспект, 2011. 253 с.

3. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. М. : Ин-т экспериментальной социологии. СПб. : Алетейя, 1998. 288 с.

4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М. : Издат. дом «Территория будущего», 2005. С. 443–459.

5. Лекторский В. А. Зачем нужна сегодня философия // Вопросы философии. 2017. № 7. С. 140–147.

6. Перцев А. В. Философия как веселая наука // Перцев А. В., Черепанова Е. С. Сова Минервы над муравейником (Очерки жизненной философии). Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. С. 190–235.

7. Гуссерль Э. Философия как строгая наука // Гуссерль Э. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М. : Издат. дом «Территория будущего», 2005. С. 185–240.

8. Мартишина Н. И. Проблема Геттиера: онтологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 2(19). С. 21–24.

© Руди А. Ш., 2019

УДК 130.2:316.75
Науч. спец.: 09.00.13

***Н. В. Фёдорова***
***N. V. Fedorova***

# СТРАННИЧЕСТВО: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НЕНОРМАЛЬНОГО В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается странничество как особая черта русской культуры. Странничество для русского человека – это поиск смысла жизни, который становится образом жизни. Понимание этого явления менялось с течением времени, но при этом странничество всегда оставалось репрезентацией ненормального, которое необходимо для выстраивания нормы бытия.

*Ключевые слова:* ненормальное, образ жизни, духовные поиски, странничество.

# WANDERING: REPRESENTATION OF ABNORMAL IN RUSSIAN CULTURE

The article considers wandering as a special, characteristic feature of Russian culture. For a Russian person, wandering is a search for the meaning of life, which becomes a way of life. Understanding of the pilgrim has changed in society, while always remaining a representation of the abnormal, and at the same time necessary for the aging of the norm of being.Keywords: abnormal, way of life, spiritual quest, wandering.

*Ключевые слова:* abnormal, way of life, spiritual quest, wandering.

Проблема отклонений от нормы достаточно давно является объектом исследования ряда конкретных научных дисциплин, однако до сих пор нет единого подхода ни к определению понятия ненормального, ни к пониманию причин его функционирования в культуре, поэтому обратимся к частному случаю существования ненормального, а именно к образу жизни отдельных людей и групп, особым образом реализующих свои духовные потребности.

Поиски духовных основ жизни являются для многих людей более важными, нежели забота о теле. Эти поиски каждый ведет по-своему, иногда сам поиск превращается в образ жизни, как это происходит, например, у человека, странствующего в поисках смысла, странника.

Феномен странничества особым образом проявлен в России, у него другие смысловые оттенки, отличающиеся от западного странничества. Неоднозначность этого феномена, на наш взгляд, заложена уже в семантике слова «странничество», которая отсылает нас к странности, к странствию, к отстраненности. Странники – это всегда необычные люди, не похожие на других, демонстрирующие собственное отношение к общепринятым нормам и правилам. В русской традиции странничество всегда представляет собой причудливое сочетание нормального и ненормального у людей, скитающихся по российским просторам, оторванным от дома и семьи.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля представлен целый ряд значений этого сло-

ва и производных от него. Во-первых, странствователь (странствовательница) – путник, путешественник, путешествователь… разъезжающий по разным странам, по чужбине, чужим краям. Во-вторых, странник (странница) – странний, захожий человек с чужбины, проезжающий, прохожий, гость, ищущий временного приюта; обрекшийся на тунеядное странничество, под предлогом богомолья. В-третьих, страннонравие человека – необычайный, странный нрав. В-четвертых, страннонравный человек – охочий странствовать. В-пятых, страннообразный, странновидный – необычайный по наружности, по образу [1].

Как видим, странничество описывалось не только через поведение человека, но и через его внешний вид и нрав. Как особый культурный феномен странничество являло себя посредством людей, отличающихся от окружающего большинства инаковостью, несовместимой с традицией или нормой, особой заметностью. Это может быть чудаковатость в манере поведения и в образе жизни, эксцентричность в одежде, которые чаще всего вызывают у людей настороженность, подозрительность: ведь тот, кто осознанно противопоставляет себя миру, ставит себя вне этого мира, несет в себе что-то непонятное, а непонятное всегда пугает.

Странничество – это совершенно особая форма жизни, особое восприятие мира и пространства. Дом странника – весь мир, но и нигде он себя не чувствует как дома, дороги – это пространство, которое бескрайне и бесконечно, поэтому формой его жизни становится движение, в котором он отстраняется от пространства и времени. Его жизнь вне времени, и сам он как время течет, не останавливаясь и не поворачивая вспять.

Отчасти странник – это тот же бродяга, но первый извлекает из своего странствия духовную, жизненную или экзистенциальную ценность, а второй – заложник обстоятельств. Можно сказать, что странник воплощает саму идею странничества, идею русской души. Возможно, поэтому странничество на Руси пользовалось уважением в большей степени в народной среде, странника всегда принимали в дом, принимали как гостя, которому русский человек всегда рад. Быть гостеприимным, угостить человека «чем Бог послал» было естественным для православного человека, ведь в каждом страннике они видели посланника Божьего. Богатые люди не просто принимали странников, а даже строили страннoприимные дома, можно сказать гостиницы для странников, прежде всего странников-богомольцев. Так, у В. И. Даля мы встречаем следующее определение этого явления: «Страннолюбный человек, страннолюбивый, кто охотно принимает и покоит странных, прохожих, пришельцев, скитальцев или бродяг богомолов... Страннoприимный дом, богадельня, приют для калек, нищих» [1]. У русского народа всегда живо было представление о том, что за каждым странником может стоять Христос, а потому, принимая путника, человек принимает самого Спасителя или Его посланников. Ведь по русским народным представлениям и сам Христос — странник. Странствующий нищий или калека не были изгоями ни в представлении народа, ни в социальной структуре общества. Напротив, они обладали определенным статусом, выполняли функцию равновесия: в отношении к ним все были равны, от последнего крестьянина до царя. Вероятно, поэтому народом и была придумана история о том, как император Александр I оставил этот мир и стал странником.

Настоящий странник никогда долго не задерживался на одном месте, иначе какой же он странник. По русскому обычаю гостить можно только три дня, сверх трех дней жить за счет гостеприимства нельзя, нужно уже самому заботиться о себе, это всегда отличало настоящих странников от тех, кто хотел пожить за счет добрых людей.

Странники также выполняли функцию носителя информации. Бывая в разных городах и странах, они могли рассказать много нового, интересного и необычного, того, что человек, который ведет обычный оседлый образ жизни, традиционный для русской культуры, никогда не сможет увидеть. Долгое время странники были единственным источником информации, как политической, так и религиозной.

И все-таки основная идея странничества в России – духовная – это образ жизни, направленный на вечный поиск Бога, это в чистом виде стремление к Нему, отсюда отрешенность от мира и в тоже время связь с ним. Это отличает странников от паломников, задача которых добраться до каких-либо святых мест, поклониться святыне и вернуться назад, к прежнему образу жизни. Такие паломничества могут совершаться время от времени для приобщения к святыне, очищения, укрепления веры. Они не являются исключительно христианской традицией. В исламе каждый правоверный мусульманин должен хоть раз в жизни совершить хадж, т. е. паломничество в Мекку, на родину пророка Мухаммеда.

Более поздняя и узкая трактовка странничества, на наш взгляд, ближе к сути данного явления и позволяет понимать его как образ жизни отдельных православных людей, совершающих пешие переходы из края в край, из страны в страну, из города в город, от монастыря к монастырю. Странники и странницы посещали святые места, совершали паломничество, много видели на своем пути и об увиденном рассказывали людям. Для многих скитальцев такой образ жизни был формой духовного поиска: отрешившись от всего второстепенного, преходящего, важного лишь в житейском плане, можно было глубже постигать смысл человеческой жизни. Странники питались подаянием, спали, где придется, земных благ не имели и не стремились к ним. Как правило, они много молились, умели петь духовные песни, играть на музыкальных инструментах, лечить и пророчествовать. Странничество на Руси, как каиново скитание по земле, считалось явлением безблагодатным, и потому странников жалели. Странничество без веры, без Бога есть бессмысленное передвижение под влиянием внешних обстоятельств, а не собственного выбора, воли и миссии подвижничества [2, с. 757].

Протоиерей Михаил (Малеев) называет духовное странничество подвигом. В основе этого подвига, по его мнению, лежит любовь к Богу и стремление страдать и распинаться со Христом. Сущность этого подвига он видит в добровольном принятии странником на себя иного образа жизни для достижения высшей степени смирения, кротости и благости сердечной и тем самым для развития любви к ближнему.

Подвиг странничества произошел от подвига паломничества, как мы уже упоминали, – желания посетить святые места, поклониться святыням. Этот поход в святые места должен быть обязательно пешим, ехать – грешно. Поэтому даже

цари и другие знатные особы, направляясь на поклонение, как правило, часть пути шли пешком. Существовала и народная поговорка: «Если придешь в монастырь пешком, то примут как родненьких, а если приедешь, то, как гостей» [3].

Но странничество становилось именно образом жизни, а не временным походом, поскольку ничего другого у человека не оставалось. Нет ничего, что могло бы отвлекать от главного – поиска Бога. Странники, в отличие от паломников, не знают в пределах этой жизни цели своего странствия. Подвиг странничества – это постоянное хождение, полное нестяжательство, у них есть только посох, Библия да предостережение беречься лишней копейки [4].

Нестяжательство странников и их близость к Богу отражены в определениях преподобного Иоанна Лествичника, который понимает странничество как невозвратное оставление всего, что в отечестве сопротивляется нам в стремлении к благочестию [5] и протоирея Г. Флоровского как оправдание этого отчуждения только в том, «чтобы сделать свою мысль неразлучной с Богом»… Иначе странничество окажется праздным скитальчеством… Не должно странничество питаться и ненавистью к миру и остающимся в миру, но только прямой любовью к Богу [6].

В XIX в. появилась книга «Откровенные рассказы странника своему духовному отцу». Ее можно считать своего рода пособием по странничеству, поскольку в ней раскрыты основные принципы подвига странничества на примере странника, пытающегося понять Иисусову молитву. Автор называет его «…по милости Божьей человек-христианин, по делам великий грешник, по званию бесприютный странник» который, не имея пребывающего града, ищет грядущего [7]. То есть странничество рассматривается как призвание.

Именно в этом непонятном, но должном и сакральном, сокрытом в странниках находит свои ориентиры русская народная культура. В этом смысле странничество на Руси можно назвать подлинной «народной религией», а самих странников – «народными святыми».

На протяжении русской истории странничество во всем многообразии своих форм оставалось явлением, так или иначе находящимся в оппозиции к власти. Культ оседлости, насильственной прикрепленности к пространству, исходящий от власти, сопровождающий каждую попытку в российской истории построить империю, сменяется сопротивлением, преодолением пространства – странничеством. Также странничество – воплощение духовного поиска, который в принципе не может быть ограничен какими-либо конкретными целями, маршрутами, пространственными границами.

Странники были свободны от власти как государственной, так и церковной. Одновременно они были близки народу, поскольку не отделялись от него, постоянно были на виду. В конце концов, в таких странниках обнаруживала свои идеалы народная историческая память, и каждый человек в принципе имел возможность приобщиться к этим идеалам, даже стать странником. Подобное непосредственное и глубинное чувство не могло быть направлено, например, к формальной, административной церковной организации, поскольку она связала себя отношениями с государственной властью, тогда как странники по большому счету всегда были свободны от соблазнов земной привязанности и бытовой соотнесенности [8].

Интересно, что странник не обретает Бога, а постоянно ищет его. Посредством «странничества» разрешается конфликт между законами жизни и свободолюбивой душой человека, ибо вера – свобода, духовность свободы. А «свобода и «странник» – понятия неразделимые. Вечное «странничество», как утверждает С. Л. Франк, – «единственное человеческое дело…», которое «…только в том и состоит, чтобы вне всяких частных, земных дел искать и найти смысл жизни» [9, с. 14].

Н. А. Бердяев считал «странничество» важным элементом русского мировоззрения, самосознания, по его мнению, «Россия – страна безграничной свободы духа, страна странничества и исканий Божьей правды... Русский человек с большой легкостью духа уходит от всякой нормированной жизни. Тип странника характерен для России и так прекрасен. Странник – самый свободный человек на земле. Он ходит по земле, но стихия его воздушная, он не врос в землю, в нем нет приземистости. Странник свободен от «мира» и вся тяжесть земли и земной жизни свелась для него к небольшой котомке на плечах. Величие русского народа и призванность его к высшей жизни сосредоточены в типе странника. Русский тип странника нашел в себе выражение не только в народной жизни, но и жизни культурной, в жизни лучшей части интеллигенции. И здесь мы знаем странников, свободных духом, ни к чему не прикрепленных, вечных путников, ищущих невидимого града [10, с. 19]».

Для понимания феномена странничества и его роли в социокультурных процессах литература имеет особое значение. Странничество существовало и существует как реальная практика и как сюжетообразующий мотив художественной культуры. Характерная особенность русской культуры – ее литературоцентричность.

Начиная с пушкинского «Странника», тема странничества вошла в классические произведения русской литературы, а также и в жизнь их создателей. Совсем молодой М. Ю. Лермонтов и умудренный жизнью Л. Н. Толстой, одинокий Н. В. Гоголь, муж и отец Ф. М. Достоевский – все они были странниками. В Лермонтовской энциклопедии отмечается: «странничество – устойчивый мотив творчества поэта, органически свойственный русской литературе вообще» [11, с. 543]. Н. В. Гоголь писал о себе: «Я странник – и мое дело – только временный отдых на теплой станции! Я просто стараюсь не заводить у себя ненужных вещей» (по: [12, с. 31]). «Задумчивый странник» философ и писатель В. В. Розанов называл Ф. М. Достоевского величайшим русским странником, который довел идею странничества, инстинкт странничества, тоску его, необходимость «вот-вот сейчас взять котомку и посох и выйти» до какой-то истерики, муки, проклятий и той черты, где «вот-вот только еще стекла не полетели» [13, с. 28].

В аспекте странничества жизнь и творчество Л. Н. Толстого обретают итоговую смысловую завершенность: писатель не только в художественных произведениях обращается к этой теме, сопрягая ее с экзистенциальной проблематикой судьбы, но и сам завершает свой земной путь как странник.

Герой, пожалуй, самой проникновенной повести Н. С. Лескова «Очарованный странник» простой русский человек И. С. Флягин всю жизнь пытается постичь «красоту совершенную», он последовательно проходит стадии падения, преоб-

ражения и воскресения. В его жизни есть все: пьянство, грех, любовь, тоска, послушание, жертвенность, кротость. Его путь странника с испытаниями и страданиями приводит к пониманию ответственности за свою жизнь перед Богом и людьми.

Иное описание странников в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Поэт пишет о людях, которые сами не жнут, не сеют, а кормятся за счет оседлого крестьянина. Его описание странников схоже с одним из словарных значений В. И. Даля, на которое мы уже указывали ранее. К странникам и богомольцам автор относит попрошаек и нищих, странницворовок и странников, становящимися ключниками и домоправителями. К странникам причисляются и оседлые крестьяне, которых странниками делала нужда, и они целыми селениями осенью уходят на попрошайничество как на доходный промысел. Казалось бы, осуждая их, он в тоже время торопится их оправдать, говоря, что больше тут злосчастия, чем лжи [14, с. 208]. Автор через сочувствующих таким странникам крестьянам, показывает отношение простого народа к странникам. Крестьянин не подозрителен, он накормит и обогреет любого странника, что говорит об особом отношении людей к странникам любого толка. Ведь главной целью для странников, по мнению Н. А. Некрасова, является просвещение народа. Их рассказы слушают и дети, и старики, они для оседлых крестьян источник сведений о мире, вызывающих у них искренний, душевный отклик [14, с. 208].

В странниках Н. А. Некрасова показана вся многогранность странничества как явления русской жизни. В этом его нравоучительство, призыв к раскаянию и нравственному очищению через веру, через путь к Богу, через преодоление безбожия в себе. Странничество – особый образ жизни, обусловленный мировоззрением русского человека, которому свойственно бесконечное искание. Возможно, именно поэтому Н. Бердяев называет Россию страной бесконечной свободы и духовных далей, страной странников, скитальцев и искателей [10, с. 127].

В советской и постсоветской России странник по-прежнему остается популярным персонажем художественной культуры. При этом мотив странничества никак не соответствовал официальной советской идеологии: ведь странник неподконтролен власти, он не имеет прочных социальных связей, тогда как образцовый герой не должен быть одиночкой, он обязательно входит в состав трудового коллектива, партии, комсомола, государственной структуры и не мыслит себя в отрыве от них. Именно поэтому «возвращение» странничества в 1970–1980-х гг., по мнению С. С. Ильина, происходит в первую очередь в неофициальных, неподцензурных, «пограничных» жанрах: в литературе – в жанре фантастики, в музыке – в роке. Ряд литературных и кинематографических произведений объединяет то, что действие происходит после глобальной катастрофы, поэтому жанр получил название постапокалиптика. В центре многих произведений этого жанра оказывается герой-странник, сталкер, путешествующий по разрушенному миру с разными целями, от прагматических до духовных (А. и Б. Стругацкие «Пикник на обочине», А. Тарковский «Сталкер», К. Лопушанский «Письма мертвого человека») [15, с. 65].

В 2000-е гг. подобные сюжеты стали предметом тиражирования. Понятие «сталкерство» как русское странничество в новом культурно-историческом контексте связано не только с мессианством героя, но и с такими характеристиками странничества, как эскапизм, заключающийся в уходе в непостижимую духовую реальность и исследование физического пространства, существующего по новым законам [15].

Духовное странничество в наши дни также претерпело изменения. В наши дни странник с мешком за плечами, в котором лежат несколько духовных книг и горбушка хлеба, кажется анахронизмом. Но странничество и сейчас распространено среди верующих и близких к церкви. Путь странников с кратковременными остановками в святых местах иногда продолжается несколько лет.

Странничество и сейчас своего рода духовный подвиг, один из путей спасения наряду с монашеством или юродством. Юродство также исторически являлось одной из форм репрезентации ненормального в культуре: притворное безумие и безнравственность юродивых, их парадоксальные и зачастую предосудительные поступки направлены на привлечение внимания людей к нарушенной норме. Однако юродство отличается от странничества принципиальной привязанностью к месту, как правило, местом житийного подвига юродивых является город [16, с. 60–61]. Отголоски юродства сейчас можно найти в ряде перформативных практик современного искусства, часто осуществляющихся также в пространстве города.

Житийный подвиг странников – в пути, в скитаниях. Современное странничество остается послушанием, которое совершается по благословению духовного отца и часто с его совета. Существуют даже обязательные для всех странников нормы поведения. Им так же, как в XVIII–XIX вв., запрещено иметь что-либо свое («…своего ничего, что на них одето, то и все, и книжки, конечно, духовные»). В пути ночуют у тех, кто пустит в свой дом и не более двух ночей, если не пустят ночевать, то они на улице ночуют. Милостыню просить нельзя, но, если подают, не отказываются [17].

Итак, несмотря на кажущуюся устойчивость понимания феномена странничества, сам термин включает разнородные по характеру значения: религиозное паломничество, скитальчество, изгнанничество, творческие поиски, романтические «странствия духа». Странничество – лейтмотив русской литературы и философии, сюжетообразующий элемент русской духовной культуры, актуализирующийся в переходные периоды и демонстрирующий возможный способ преодоления кризисных ситуаций.

Две стороны странничества – бунт и эскапизм – проявляются в разных типах героев художественный произведений. Репрезентация героя-странника происходит через уход от реальности как враждебной среды и через прямую конфронтацию с властью, общепринятыми нормами, ценностями. Ожидания грядущей катастрофы актуализируют религиозную основу странничества в современный период. Странничество принимает новую для него форму – сталкерство, которое является как попыткой физического выживания и преодоления экстремальных условий гипотетического будущего, так и разрешения внутреннего кризиса, связанного с индивидуальным мировосприятием.

Обобщая сказанное, надо отметить, что ненормальное в образе жизни необходимо для выстраивания и уточнения нормы бытия. Отражая и высвечивая норму, ненормальное в бытии отдельного человека и общества способствует пересмотру существующих в данном обществе критериев нормы и ненормального, способствует их корректировке в соответствии с требованиями времени.

1. Странник // Толковый словарь живаго великорускаго языка Владимира Даля. URL: http://slovardalja.net/word.php?wordid=39268 (дата обращения: 22.12.2017).

2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.

3. Малеев М. Подвиг странничества. URL: http://rusderjavnaya.ru/news/podvig_strannichestva/2016-04-06-2326 (дата обращения: 16.12.2017).

4. *Иеромонах Серафим (Параманов)*. URL: http://azbyka.ru/dictionary/15/paramonov_o_palomnichestve_i_strannichestve-all.shtml (дата обращения: 16.12.2017).

5. О нестяжании. URL: http://lib.pravmir.ru/library/readbook/937#part_3261 (дата обращения: 16.12.2017).

6. *Протоирей Г. Флоровский.* URL: http://www.vehi.net/florovsky/puti/ (дата обращения: 16.12.2017).

7. Откровенные рассказы странника духовному своему отцу. URL: https://azbyka.ru/fiction/otkrovennye-rasskazy-strannika-duxovnomu-svoemu-otcu (дата обращения: 16.11.2017).

8. Дорофеев Д. Введение в историю странничества в западноевропейской и русской культурах. URL: http://anthropology.rchgi .spb .ru/dok16.htm (дата обращения: 22.12.2017).

9. Франк С. Л. Смысл жизни. М. : Правда, 1990. 608 с.

10. Бердяев Н. А. Судьба России. М. : Изд-во МГУ, 1990. 240 с.

11. Лермонтовская энциклопедия / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); науч.-ред. совет изд-ва «Совет. энцикл.»; гл. ред. В. А. Мануйлов; редкол.: И. Л. Андроников, В. Г. Базанов, А. С. Бушмин, В. Э. Вацуро, В. В. Жданов, М. Б. Храпченко. М. : Совет. энцикл., 1981. 746 с

12. Золотусский И. Гоголь. М. : Молодая гвардия, 1984. 527 с.

13. Розанов В. В. О происхождении некоторых типов Достоевского (Литература в переплетениях с жизнью). М. : Директ-Медиа, 2015. 95 с.

14. Некрасов Н. А. Собр. соч. : в 4 т. М. : Правда, 1979. Т. 3. 415 с.

15. Ильин С. С. Странничество в позднесоветской художественной культуре: поэтика и репрезентация : дис. ... канд. культурологии. М., 2013. 232 с.

16. Горнова Г. В. Антиномии города : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2011. 214 с.

17. Разенков А. Странничество и наше время. URL: https://www.proza.ru/2009/08/22/71 (дата обращения: 15.12.2017).

© Федорова Н. В., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

***Л. В. Чеснокова***
***L. V. Chesnokova***

# ОПЫТЫ ДЕПРИВАЦИИ В РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье рассматриваются аспекты депривационного опыта (отсутствие возможности иметь приватное пространство) в российской культуре. Указывается на психологическую потребность в приватности как возможности для человека самостоятельно устанавливать границы между собой и окружающим миром. Отмечается существование потребности в наличии приватного пространства для физического тела, территории, личных вещей, временных привычек, социальных связей и духовных ценностей. Отсутствие такого права (например, тюремный опыт или опыт проживания в коммунальной квартире) приводит к нарушению личных границ, агрессии или виктимному поведению. Невозможность иметь личное жилое пространство ведет к безбытности человека, его безразличному отношению к окружающей обстановке. Неуважение к личной свободе и приватной сфере гражданина является одной из характеристик тоталитарного государства.

*Ключевые слова:* приватное пространство, публичное пространство, депривация, личные границы, коммунальная квартира, дом, быт, российская культура.

# EXPERIENCES OF DEPRIVATION IN THE RUSSIAN CULTURE

The article conciders the experiencies of deprivation (lack of possibility to have a private space) in the Russian culture. A psychological need in privacy as possibility to independently set one's own boundaries between the person and the world around is noted. It is noted that there is a need for a private space for the physical body, territory, personal belongings, temporary habits, social connections and spiritual values. The lack of such possibility (e.c. experience of life in prison or communal flat) leads to the breach of personal borders, aggression or victimity. The impossibility to have a personal dwelling space leads to rootlessness of a person, his indifference to conditions of life. Disrespect for a personal freedom and the private sphere of citizens is one of the characteristics of a totalitarian state.

*Keywords*: private space, public space, deprivation, personal borders, communal flat, home, everyday life, Russian culture.

Privat (от латинского *privare* – «отделенный», privatum – «собственное») означает область человеческой жизни, которая не является открытой для общества. Приватное, как правило, используется в качестве антонима публичному или общественному пространству. Публичное пространство – то, на которое у всякого есть право (общественный транспорт, кафе, магазины и т. п.). Приватное – «свое», персональное пространство. Это область жизни, отделенная от сферы пуб-

личного, где человек может развивать отношения с другими на желательной ему социальной дистанции. Здесь отсутствуют внешний контроль и наблюдение. Неуважение к приватному пространству является одной из важнейших характеристик тоталитарных систем. В демократическом государстве общество должно гарантировать «неприкосновенность приватности, обеспечивать саму ее возможность как интегральной составляющей общего блага и не вмешиваться в нее, не пытаться изменить природу индивидуальности» [1].

Отношение к приватному пространству имеет обусловленные культурой, эпохой и социальным слоем вариации. Границы и содержание того, что является приватным, различаются у разных культур и индивидуумов. Защита приватной сферы является обязанностью современного государства. Однако такое благо, как неприкосновенность личности стала возможной для широких слоев населения совсем недавно. «Исторический путь закрепления этого права как закона, а потом и международного стандарта, был растянут на несколько столетий, и развитие общества, его политических и социальных благ, постепенно приводил к возвышению роли человека, его прав и свобод, как высшей ценности» [2, с. 19].

Потребность в наличии закрытой от посторонних людей сферы усиливалась в результате политических, экономических и культурных изменений в ходе модернизации. В эпоху Нового времени вместе с процессом индивидуализации появляется современный человек. Постепенно снижается значимость коллективных ценностей, появляется разделение публичного и приватного пространства. Приватная сфера становится важной для отдыха, общения с близкими людьми и личностного развития. Наличие приватного пространства является важным условием формирования психически стабильной личности. Право на приватность дает чувство безопасности, свободы и самоуважения, а также умение устанавливать и защищать личные границы.

В 1890 г. в США юристы С. Уоррен и Л. Брандейс написали статью «Право на приватность», в которой они провозгласили право индивида на уединение. Мыслям и эмоциям человека требуется защита, выражаемая в «праве быть оставленным в одиночестве» («righttobeletalone»). «Оно подобно праву не быть подвергаемым угрозам и физическому насилию, праву не быть посаженным в тюрьму, праву не быть ложно обвиненным в чем-либо, праву не быть оклеветанным» [3, p. 82] (пер. наш. – *Л. Ч.*). Имеется в виду возможность для индивида выбрать уединение от других, если он этого хочет, и право быть защищенным от чужих взглядов в приватном пространстве, например в собственном доме. На сегодняшний день право не подвергаться несанкционированным вторжениям в приватную сферу со стороны государства, общества или других лиц является частью законодательства во всех развитых странах.

С. К. Нартова-Бочавер связывает с приватностью два понятия: территориальность и персонализацию. Территориальность основана на фиксации некоторого пространства, вынесенного за пределы телесности человека (например, своя комната или рабочее место). Собственная территория присутствует и в животном мире как относительно безопасный участок, где животное свободно передвигается, кормится, выводит потомство. Это пространство помечается звуковыми или обонятельными сигналами и защищается от конкурентов. У человека тоже есть участок, который контролируется индивидом или группой индивидов (семьей). Но если животные живут в природной среде, то человек – в искусственно созданной. Границы его жилища также помечаются – с помощью дверей, стен, заборов и т. п. Приватная территория защищается от вторжения правовыми или этическими нормами. Владелец регулирует поведение других на своей территории. Персонализация – это маркировка приватного пространства, уведомляющая окружающих о его принадлежности индивиду. Человек производит в принадлежащей ему среде определенные изменения «как способ воздействия на окружение с целью преобразования его в свое, как возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на окружении» [4, с. 87]. Персонализация делает среду не анонимной, а личной, носящей отпечаток собственных вкусов и ценностей.

А. Высоковский определяет функции дома как территориального ядра личного мира. Это «ощущение социальной, физической, психологической защищенности; обеспечение индивидуальности среды, служащей для экспозиции «себя» внешнему миру и для создания персонализированной среды, точно соответствующей вкусам и смыслам ее обитателей» [5, с. 163]. Обустроенное по своему вкусу пространство дает чувство защищенности и уюта. Иначе возникает ощущение казенного помещения, которое выглядит как «дом, и не знающий, что мой, как госпиталь или казарма» (М. Цветаева). Дома человек чувствует себя укрытым от контроля и наблюдения, тревог и напряжений внешнего мира. Персонализация пространства способствует поддержанию идентичности. В потребности в приватном пространстве кроется желание иметь контроль над физическим и социальным окружением, самостоятельно устанавливать дистанцию между собой и внешним миром. Давая человеку возможность регулировать собственное взаимодействие со средой, приватность является одной из важнейших потребностей.

Защищают личное пространство условные границы – место взаимодействия «Я» и «не Я», благодаря наличию которых человек может отгородиться от своего социального окружения. Прочность и гибкость границ позволяет чувствовать себя уверенно в ситуациях социального взаимодействия. Напротив, если нет четких границ, может возникать агрессия к предполагаемой угрозе извне или формироваться виктимность. Границы помогают осознать пределы личной ответственности и компетентности. Неспособность осознавать личные границы, с одной стороны, приводит к тому, что человек не может защищать собственную неприкосновенность, а с другой стороны, не уважает личного пространства других людей.

С. К. Нартова-Бочавер называет психологическое пространство с целостными границами суверенным, а с нарушенными границами – депривированным (от англ. *deprive* – лишать), имеющим тот же корень, что и приватность, и означающим лишение права на приватное пространство. «В широком смысле слова депривируется потребность в приватности, то есть возможности управлять потоком информации и взаимодействием с миром» [4, с. 105]. По ее мнению, существуют шесть измерений психологического пространства личности: физического тела, территории, личных вещей, временных привычек, социальных связей, ценностей. «По отношению к телу чаще говорят

о жестоком обращении или насилии, по отношению к территории – о вторжении, по отношению к системе ценностей – об идеологическом давлении» [4, с. 122]. Чаще всего, если происходит нарушение личных границ, оно затрагивает все сферы. По силе оно может различаться от игнорирования вплоть до физического уничтожения человека. Постоянные нарушение приватности могут привести к таким психическим нарушениям, как агрессия, пассивность, виктимное поведение, равнодушие.

Часто нарушения пространства происходят в условиях перенаселенности, скученности, делающими невозможным наличие приватности. Наиболее значительное нарушение психологического пространства происходит в местах заключения. Вот как описывает Ф. М. Достоевский жизнь в остроге: «Мне всегда было тяжело возвращаться со двора в нашу казарму. Это была длинная, низкая и душная комната, тускло освещенная, с тяжелым, удушающим запахом. Не понимаю теперь, как я выжил в ней десять лет. На нарах у меня было три доски: это было все мое место. На этих же нарах размещалось в одной нашей комнате человек тридцать народу. Зимой запирали рано; часа четыре надо было ждать, пока все засыпали. А до того – шум, гам, хохот, ругательства, звук цепей, бритые головы, клейменые лица, все – обруганное, ошельмованное» [6, с. 10].

В качестве наиболее тяжелого испытания писатель называет невозможность побыть одному. «Например, я бы никак не мог представить себе: что страшного и мучительного в том, что я во все десять лет моей каторги ни одной минуты не буду один? На работе всегда под конвоем, дома с двумястами товарищей и ни разу, ни разу – один» [6, с. 11]. Вынужденное общее сожительство оказывается даже более мучительным, чем суровый сибирский климат и каторжный труд. Все заключенные страдают от этого, пусть даже и бессознательно. Тюремная система не ведет к исправлению человека, а вызывает многочисленные психологические нарушения. Заключенные инстинктивно пытаются найти какое-то личное занятие, личную собственность, чтобы сохранить свою психику. «Без своего особенного, собственного занятия, которому он предан был всем умом, человек в остроге не мог бы жить. Да и каким способом весь этот народ, насильно сведенный сюда, оторванный от общества и от нормальной жизни, мог бы ужиться здесь? От одной праздности развились бы в нем такие преступные свойства, о которых он прежде не имел и понятия. Без труда и без законной собственности человек не может жить, развращается, обращается в зверя. И потому каждый в остроге, вследствие естественной потребности и чувства самосохранения, имел свое мастерство и занятие» [6, с. 18].

В более мягком виде опыт территориальной депривации можно увидеть в вынужденном проживании в тесных условиях. Скученность, проживание нескольких поколений на небольшой территории представляют собой типичный советский и российский опыт. В СССР существовал значительный дефицит жилья. После революции, в связи с ускоренной модернизацией и индустриализацией, массы людей хлынули в города. Стали создаваться коммунальные квартиры из бывшего собственного жилья. Эта «война дворцам» была борьбой против привилегий дворянства и способом установления коллективного образа жизни, лежавшего в основе советской идеологии. В первые годы после революции был разработан план по обобществлению жилья: семьям приходилось делить домашнее пространство с чужими людьми.

С 1920-х гг. возникли новые типы жилья, которые должны были произвести перемены в менталитете. Конструктивисты стремились к тому, чтобы полностью избавиться от приватной сферы с помощью возведения домов-коммун. В домах были приватные и общие помещения, например: общие блоки для стирки, ванные, столовые и кухни. С их помощью должен был произойти переход индивидуума к коллективному образу жизни. Город рассматривался как гигантская лаборатория, в которой «эгоистические импульсы индивида преобразовывались бы таким образом, чтобы люди функционировали как единое коллективное тело или машина» [7, s. 466]. Стремление к частной собственности воспринималась советским государством как буржуазный пережиток, противоречащий принципам нового строя, в основе которого лежал принцип коллективизма. Определенный минимум приватности и свободы предоставлялся лишь узкому кругу привилегированных лиц (руководителям партии и правительства, творческой и научной элите и т. п.

Коллективистская идеология не предполагала никакого «the right to be let alone». Разрушение интимности частной жизни, слом личных границ дает возможности контроля, власти над личностью. Поэтому настолько острым было желание людей советской эпохи получить собственное жилье, где можно было бы спрятаться от всевидящего ока коллектива. Многочисленные катастрофы XX в., тоталитаризм, лагеря, войны, ощущение враждебности окружающего мира усиливают потребность в собственном доме. «Дом мой! Мой дом – моя крепость! Как мудры англичане, первые понявшие эту истину. На твоей маленькой территории существуют только твои законы. Четыре стены и крыша прочно отделяют тебя от любимой отчизны... Коротки часы обеда и позднего вечера, но нет в твоем доме ни сановных надутых дураков, ни прицепчивых злых юношей. То, что составляло работу инженер-полковника, включало в себя столько мук, унизительных положений, насилий над волей, что он охотно бы пожертвовал этой работой, если бы мог – а оставался бы только в своем маленьком уютном мирке, в своем доме» [8, с. 559].

Несмотря на несомненные успехи в образовании, здравоохранении, развитии промышленности и науки, советское государство отказывало своим гражданам в уважении к их личным свободам. У М. А. Булгакова пресловутый квартирный вопрос, испортивший людей той эпохи, предстает не только в бытовом, но и в философском аспекте. Идеальный образ дома изображен в романе «Белая гвардия», где квартира Турбиных является последним прибежищем посреди рушащегося мира. По словам Лариосика, «у них тепло и уютно, в особенности замечательны кремовые шторы на всех окнах, благодаря чему чувствуешь себя оторванным от внешнего мира» [9, с. 223]. Однако тем острее ощущается хрупкость дома, куда в любой момент могут ворваться чужие люди. В повести «Собачье сердце» профессор Преображенский, понимая тенденции эпохи, с горечью отмечает, что пропал Калабуховский дом.

В пьесе «Зойкина квартира» уже нет той интимности, приватности личного пространства. Всем заправляет управ-

дом, который говорит о себе: «Я всюду могу проникнуть». Здесь даже спальня, «одно из самых интимных пространств личности утрачивает функцию защиты. Разрушение интимности дома представляет собой фундамент возникновения антиутопического пространства, поскольку это тесно связано с контролем над личностью» [10, с. 216]. Стремление человека к покою приватного пространства отражено в романе «Мастер и Маргарита». Маргарита говорит Мастеру: «Смотри, вон впереди твой вечный дом, который тебе дали в награду… Я знаю, что вечером к тебе придут те, кого ты любишь, кем ты интересуешься и кто тебя не встревожит... Ты будешь засыпать, надевши свой засаленный колпак, с улыбкой на губах» [11, с. 300–301].

Яркой приметой советской эпохи были коммунальные квартиры. В исследовании И. Утехина отмечается, что территория коммунальной квартиры делится на приватное (свои комнаты) и публичное (общая кухня, туалет, коридор) пространство. Часто одна комната приходилась на несколько поколений семьи, будучи одновременно гостиной, спальней, детской и кабинетом. Очевидно, что в таком помещении существовала лишь очень относительная приватность. Публичное пространство коммунальной квартиры – это общие помещения, которые одновременно принадлежат всем и никому в отдельности, что вызывает к ним специфическое отношение: жильцов редко беспокоит грязь или отсутствие ремонта. «Ремонт в местах общего пользования производится только жилконторой и почти исключительно в случаях, требующих безотлагательного вмешательства… Чем дальше от приватного пространства комнаты, тем меньше заинтересованность в порядке» [12].

Особенность коммунальной квартиры, по мнению И. Утехина, заключается в том, что граница приватного и публичного пространства проницаема, а публичное пространство прозрачно. Соседи одновременно и «свои» и «чужие»: они видят друг друга в разных ситуациях, неприемлемых для нормальных отношений. Осведомленность соседей касается не только быта, но и самых разнообразных сфер жизни друг друга: профессиональных занятий, привычек, отношений в семье, вкусов и мнений. Сфера приватного в коммунальной квартире часто подвергается вторжениям. Повседневное взаимодействие в местах общего пользования неизбежно заставляет производить довольно интимные действия в присутствии соседей. Жители коммунальной квартиры предстают друг перед другом в домашней одежде, непричесанными (например, утром в очереди в ванную комнату), т. е. в виде, в котором недопустимо было бы показаться на улице. Чувство приватности, предполагающее «стыд и смущение в случаях, когда на глаза чужим попадает что-то, что считается неуместным для их глаз, имеет у жителей коммуналки особую конфигурацию» [12]. Не имеющий опыта коммунальной жизни человек испытывает крайне неприятные ощущения.

И. А. Бродский в своем эссе «Полторы комнаты», замечает, что коммунальная квартира «обнажает самые основы существования: разрушает любые иллюзии относительно человеческой природы» [13]. Посетитель коммунальной квартиры остро чувствует ненормальность такой жизни, в то время как у ее жителя деформировано это восприятие. Поэтому проживание в коммунальном сообществе приводит к формированию личности, которая постоянно вынуждена приспосабливаться к невозможности избегнуть присутствия других людей. То есть коммуналка формирует особый тип личности, характеризующейся неумением соблюдать как свои, так и чужие личные границы. По словам Л. А. Якушевой, коммуналка «становится синонимом массового безразличия, отчуждения при видимости некой общности, а также беспардонного вмешательства в частную жизнь» [14, с. 125]. Такая жизнь оказывает негативное влияние на психику.

Коллективизм, связанный с тем, что в условиях нашей страны долгое время человек мог выжить только в общине, породил соответствующие установки, провозглашающие преобладание общественных интересов над частными. Это привело к пренебрежению личными интересами человека, в том числе его приватной сферой. Идеология традиционно осуждала стремление к личному благополучию, покою и комфорту как проявление мещанства. Все связанное с бытом и домашним обустройством воспринималось как нечто недостойное человека, который должен стремиться к высшим ценностям. Слово быт «легко приобретает отрицательную коннотацию: быт понимается как обозначение мелочей повседневной материальной жизни, недостойной внимания человека, имеющего подлинные духовные интересы, и противопоставляется бытию, обозначающему глубинные основы существования» [15, с. 178]. Быт понимается как нечто преходящее и незначительное в противоположность вечности бытия.

Тем не менее человек испытывает потребность как в публичном, так и в приватном пространстве. Когда одна из сфер начинает развиваться за счет другой, происходят деформации как личного, так и общественного сознания. «Стремление перевести человека на казарменное положение, выставляя жизнь индивида на всеобщее обозрение, когда большая часть жизни проводится у станка, на собраниях, в бараках строек века, — все это превращает одухотворенный мир в безразличную взаимозаменяемость» [16]. Домашний очаг превращается в место общего пользования. Отсутствие возможности иметь приватное пространство, как это часто случалось в российской культуре, вызывает разрушение личных границ, агрессивное или виктимное поведение. Обобществление жилища приводит к безбытности человека, его безразличному отношению к месту своего обитания, коммунальному сознанию.

---

1. Кравченко И. И. Приватность // Новая философская энциклопедия : в 4 т. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8928 (дата обращения: 07.01.2019).

2. Пржиленский И. В. Частная жизнь в культуре современного российского общества: социологический анализ : автореф. дис. … канд. социол. наук. Майкоп, 2010. 26 с.

3. Warren S. D., Brandeis L. D. The right to privacy // Philosophical dimensions of privacy: An anthology (ed. by F. Schoeman). Cambridge: CambridgeUniversityPress, 2007. P. 75–104.

4. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М. : Прометей, 2005. 312 с.

5. Высоковский А. А. Уют – не герой // Жилище в России: век XX – архитектура и социальная история / под ред. У. Брумфильда и Б. Рубла. М. : Три квадрата, 2002. С. 162–183.

6. Достоевский Ф. М. Записки из мертвого дома. Омск : Омское книжное издательство, 1982. 304 с.

7. Figes O. Nataschas Tanz. Eine Kultur geschichte Russlands. Berlin : Berlin Verlag, 2003. 720 s.

8. Солженицын А. И. В круге первом. Омск : Кн. изд-во, 1991. 716 с.

9. Булгаков М. А. Белая гвардия // Булгаков М. А. Белая гвардия. Жизнь господина де Мольера. Рассказы. М. : Правда, 1989. С. 27–295.

10. Ли С. О. Мотив «Дом-Антидом» в пьесе Булгакова «Зойкина квартира» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. Т 80. С. 214–218.

11. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. А. Избранное. М. : Просвещение, 1991. С. 5–311.

12. Утехин И. В. Очерки коммунального быта. М. : ОГИ, 2004. URL: http://www.fedy-diary.ru/?page_id=4177 (дата обращения: 07.01.2019).

13. Бродский И. А. Полторы комнаты // Новый мир. 1999. № 2. URL: http://lib.ru/BRODSKIJ/rooms.txt (дата обращения: 07.01.2019).

14. Якушева Л. А. Московская коммуналка как художественный образ // Столицы и столичность в истории русской культуры. Ярославль : ЯГПУ, 2006. С. 123–126.

15. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. О пошлости и прозе жизни // Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки русской культуры, 2005. С. 175–202.

16. Климова С. В. Кризис и дом // Социальный кризис и социальная катастрофа : сб. материалов конф. СПб. : С.-Петерб. философское об-во, 2002. С. 35–38. URL: http://anthropology.ru/ru/text/klimova-sv/krizis-i-dom-0 (дата обращения: 04.07.2018).

© Чеснокова Л. В., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

***М. К. Чуркин***
***M. K. Churkin***

# СТАНОВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: СИБИРСКИЙ ВАРИАНТ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX–НАЧАЛО XX ВЕКОВ)*

В работе выявляются факторы формирования региональной культуры научных исследований в условиях внутренней колонизации второй половины XIX – начала XX вв. Установлены главные препятствия для развития интеллектуальных сил региона, обоснованы социокультурные обстоятельства деятельности региональной интеллигенции, влияние имперских колонизационных задач на складывание сообщества деятелей науки. При решении ключевых задач исследования выявлены коммуникативные стратегии научного сообщества Западной Сибири и Степного края, в частности Омска, формирующегося в условиях государственной колонизации. Включение интеллигенции в региональный образовательный и общественно-политический процесс инициировало привлечение локальной группы к экспертной работе и наиболее предметно реализовалось в научно-исследовательской деятельности научного сообщества. Обосновано положение, в соответствии с которым продолжительный опыт совместной работы на научном и общественно-политическом поприще активно способствовал росту общественного самосознания ученых, их профессиональной идентичности, а также исследовательской культуре.

*Ключевые слова*: научное сообщество, регион, культура исследований, коммуникативные стратегии, профессиональная идентичность.

# FORMATION OF REGIONAL CULTURE OF SCIENTIFIC RESEARCHES: SIBERIAN VARIANT (SECOND HALF OF THE XIX-BEGINNING OF THE XX CENTURIES)*

The work identifies factors of the formation of a regional culture of scientific research in the conditions of internal colonization of the second half of the XIX – early XX centuries. The main obstacles for the development of the intellectual forces of the region were established, the sociocultural circumstances of the regional intelligentsia, the influence of the imperial colonization tasks on the formation of the community of scientists were substantiated. When solving the key tasks of the research, the communicative strategies of the scientific community of Western Siberia and the Steppe Territory, in particular, the city of Omsk, which is being formed in the conditions of state colonization, are revealed. The inclusion of the intelligentsia in the regional educational and socio-political process, initiated the involvement of the local group in expert work and was most substantively realized in the research activities of the scientific community. The position is justified, according to which the long-term experience of joint work in the scientific and socio-political field has actively promoted the growth of the public self-consciousness of scientists, their professional identity, and also the research culture.

*Keywords:* scientific community, region, research culture, communication strategies, professional identity.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-49-550002 «Стратегии и практики реализации образовательной политики Российской империи в Омском Прииртышье (вторая половина XIX – начало XX в.)».

* The article has been prepared with the financial support provided by RFBR, project No. 18-49-550002 «Strategies and practices for the implementation of the educational policy of the Russian Empire in Omsk Priilrtyshye (the second half of the nineteenth – the beginning of the twentieth century)».

Становление научной традиции и формирование исследовательской культуры представляют собой сложный и многослойный процесс, поскольку сама наука, являясь системным образованием и выступая как знание и как деятельность, так или иначе подчинена широкому спектру взаимодействующих и взаимосвязанных факторов. В данном отношении рефлексия социокультурных, политических, мировоззренческих условий, сопутствующих институционализации науки и научно-исследовательских практик, дает возможность составить представление об универсальных и уникальных характеристиках генезиса и развития научных процессов, их общих признаках и региональных особенностях.

Применительно к российскому опыту формирование культуры научных исследований тесно соотносилось с логикой исторического процесса, в частности, с колонизацией как главным фактором отечественной истории [1, с. 50]. Перемещение населения и форм государственной жизни от центра к периферии далеко не всегда сопровождалось простой трансляцией моделей управления, организации социально-экономической деятельности и общественно-политических отношений в контексте колонизуемых территорий. Отдаленность и, как следствие, условная «отдельность» придавали ярко выраженные черты своеобразия социокультурному пространству инкорпорируемых территорий, охватывая все сферы жизни, не исключая области научного знания и научно-исследовательской традиции.

Выдающийся исследователь Сибири Н. М. Ядринцев, характеризуя интеллектуальную атмосферу колонизуемого региона в своем историко-публицистическом очерке «Общественная жизнь Сибири», писал: «Жизнь нашей страны (Сибири. – *М. Ч.*) вовсе не носит отпечатка той блестящей цивилизации, которые вырабатывают передовые народы и которой рукоплещет мир; напротив, наша жизнь представляет грустную картину захолустья, свойственную всем дальним провинциям, составляющим Империю русскую» [2, с.15]. В фундаментальном монографическом исследовании «Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении» он же сформулировал тезис о зачаточном состоянии общественных и умственных интересов в местных условиях, равнодушии к образованию, примитивности литературных и эстетических потребностей, нравственном «оцепенении» сибирского общества [3, с. 446–447].

В то же время, рассуждая о потенциале Сибири, многие исследователи и государственные деятели неоднократно подчеркивали, что в русской колонизации Зауралья изначально лежало прогрессивное начало, когда «сибирское население, рассыпавшись по широким пространствам нашей земли, проводило жизнь в борьбе с природой и дикими народами Сибири… и это был героический период нашей истории… в авантюризме и искании приключений выразилось желание лучшего, стремление к улучшению своего быта и созданию жизни на новых началах» [4, с. 15]. М. М. Сперанский именовал Сибирь страной Дон-Кихотов, страной, которая «достойна и по всем отношениям требует государственных соображений» [5, с. 76–77].

В областническом дискурсе С. С. Шашков, вслед за А. П. Щаповым, большое внимание уделял вопросу интеллектуалов, полагая, что их наличие является неотъемлемой предпосылкой прогресса общества. По мнению Шашкова, для реализации общественных задач крайне важную роль выполняет система периодической печати, позволяющая интеллектуалам образовываться и восполняться, обмениваться идеями и влиять на общество, выполняя таким образом свою главную функцию.

Фактически до 1870-х гг. формирование научного сообщества в Западной Сибири и Степном крае, в том числе и в Омске, было затруднено неукорененностью интеллектуальных сил в регионе. О бессистемном, случайном характере деятельности интеллигенции много писал уже упомянутый Н. М. Ядринцев, определяя ее в качестве «летучей» [6, с. 93]. Именно подвижность сообщества образованных людей являлась объективным препятствием для консолидации интеллектуалов в профессиональное сообщество с обретением эффективных каналов коммуникационных отношений. Симптоматично, что существование данной проблемы признавалось и на ведомственном (государственном) уровне. Так, проблему частой смены преподавательских кадров в училищах и гимназиях, предлагалось решить путем привлечения к работе в образовательных учреждениях сибирских уроженцев, привыкших к местному климату, и не ожидающих срока возвращения в Россию [7, с.109].

Однако положение образованного человека в сибирском обществе по-прежнему оставалось сложным: «…среди невежественной среды, полной грубых недостатков, он являлся одиноким, не имел почвы, не было даже небольшого кружка людей, к которым он мог бы примкнуть и признать в них свое отечество… Понятно, что многие образованные люди находили единственным спасением своих сил бегство из Сибири …» [3, с. 451]. Совершенно очевидно, что структурирование образованных кадров Сибири в профессиональное сообщество тесным образом было привязано к колонизационному процессу, зависело от имперского понимания задач колонизации, в рамках которых регион рассматривался как неотъемлемая часть общегосударственного социокультурного пространства.

К середине 1870-х гг. в основном была подготовлена почва для принятия практических решений в области аграрного вопроса, применительно к степным местностям колонизуемого региона. По сути дела, впервые Западная Сибирь и Степной край становятся плацдармом реализации имперских проектов по «правильной», с акцентом на аграрное освоение, колонизации. Данные мотивы в полной мере вписывались в сформировавшееся утверждение, сообразно с которым русская земля – это место, где «прошел плуг пахаря». Перенаправление вектора колонизации в степные области привело к изменению статуса и облика ряда городов, в частности Омска. Город, выполнявший с конца 1830-х гг. преимущественно военно-административные задачи, взял на себя и функции научно-экспертного центра, что материализовалось в учреждении в 1878 г. Западно-Сибирского отдела Русского Императорского географического общества (далее – ЗСОИРГО), расквартированного в городе.

Стартовый этап экспедиционной и научно-академической работы ЗСОИРГО практически совпал по времени с процессом формирования широкой правительственной программы земледельческой колонизации Сибири. Известно,

что с конца 1870 – начала 1880-х гг., когда относительное аграрное перенаселение и крестьянское малоземелье, усиленные в качестве фона аграрно-экологическим кризисом, приняли реальные очертания, выразившись в резком росте вольно-народных миграций за Урал, государство предпринимает ряд практических мер, направленных на придание хаотическому народному движению форм колонизационного освоения. Очевидно, что ориентация центральной власти в решении переселенческого вопроса исключительно на нормативно-правовое регулирование миграций или ставка на «голое» администрирование в регуляции крестьянских переселений без учета общественных настроений вряд ли могло поспособствовать выработке четкого плана действий по организации хозяйственной и социокультурной инкорпорации Сибири в состав российского государства.

В исследуемый хронологический период постепенно складываются объективные предпосылки для совместной деятельности власти и общества в колонизационном вопросе, а ее практическим выражением стало учреждение, экспедиционная и научная работа ЗСОИРГО. Характерно, что возникновение отдела, справедливо приписываемое инициативе Западно-Сибирского генерал-губернатора Н. Г. Казнакова, стало возможным не только в силу административного «порыва», но было предуготовлено функционированием «Общества исследователей Западной Сибири» как первой корпорации местных краеведов и общественных деятелей. В предшествующий учреждению ЗСОИРГО в Омске период именно представителями научной общественности, такими как Н. М. Ядринцев, И. Я. Словцов, И. Ф. Бобков, Г. Е. Катанаев, А. И. Сулоцкий и др., была проделана плодотворная работа по преодолению так называемого сибирского общественного «абсентеизма», что способствовало консолидации научного сообщества и представителей властных структур.

Симптоматично, что изначально отдел был ориентирован на тесное сотрудничество с имперскими властями, и этот факт инициировал детальное исследование естественно-географических условий степных территорий, в том числе и в контексте земледельческого освоения. В период с 1878 по 1890 г. обществом было организовано в общей сложности 8 крупных экспедиций (Ю. А. Шмидт, П. В. Путилов, Н. Н. Балакшин, Г. Г. Анзимиров и др.), в число задач которых входило изучение пространств Степного края в природно-географическом, климатическом и земледельческом отношении [8, с. 81–83]. Активная деятельность ученых-экспедиционеров позволила развеять многие мифы о бескрайности территорий, пригодных для земледельческой обработки и, как следствие, неограниченных возможностях по расселению в регионе мигрантов.

Соотнесение практики научных изысканий с проведением землеотводных работ убедило значительную часть администрации, включенной в организацию водворения переселенцев в том, что обширные пространства Степного края лишь ареально пригодны для размещения земледельцев. Так, было установлено, что устройство переселенческих поселков в Акмолинской области целесообразно в северной части Омского уезда, в средней части Петропавловского уезда, в средней и западной части Кокчетавского уезда, на северных окраинах Акмолинского и Атбасарского уездов. В Семипалатинской области исследования возможностей организации земледелия, проводимые в течение нескольких десятилетий вплоть до 1902 г., показали, что годными для устройства переселенческих поселков являются не более 5 % территории (в основном в границах Усть-Каменогорского уезда), что составляло 360 тыс. десятин из осмотренных 7 млн десятин [9, с. 232–233].

Деятельность ЗСОИРГО была отмечена участием в ней когорты выдающихся исследователей, связанных непосредственно с Омском и составивших основу научного сообщества. Уроженец Омска Николай Михайлович Ядринцев – неутомимый путешественник и исследователь, внес весомый вклад в осмысление колонизационного потенциала Сибири, в том числе ее степных районов. Управделами ЗСОИРГО долгие годы работал преподаватель географии Сибирского корпуса офицер Михаил Васильевич Певцов, участник экспедиции в Джунгарию. Бывший воспитанник Омского кадетского корпуса Григорий Николаевич Потанин совершил ряд экспедиций в Северную и Восточную Монголию, открыв для науки малоизвестные и совсем неизученные земли Внутренней Азии. В своих четырехтомных «Очерках Северо-Западной Монголии» он впоследствии дал детальные описания природы и экономики края. Иван Яковлевич Словцов в 1876–1877 гг. участвовал в поездках по киргизской степи с чиновником по особым поручениям при генерал-губернаторе Западной Сибири Н. Н. Балкашиным, а в 1878 г. объехал Кокчетавский уезд Акмолинской области. За путевые заметки об этой поездке, опубликованные в «Записках ЗСОИРГО», путешественник был награжден серебряной медалью Географического общества.

Разнонаправленная деятельность ЗСОИРГО содействовала не только экспедиционной работе. Эффект экспедиционных и научных изысканий значительно усиливался популяризаторской деятельностью членов ЗСОИРГО, что естественным образом способствовало становлению и развитию культуры исследования, общим фоном формирования которой являлись открытость и плюрализм мнений, способствующие не только распространению среди образованной части населения, в частности представителей агрономической практики, информации о природе, географических и климатических особенностях Западной Сибири, но и осознанию сопричастности региональным общественно-политическим и культурным процессам.

Основным результатом стало формирование исследовательской культуры и идентичности, консолидация ученых, отработка подходов к осмыслению логики колонизационного процесса в регионе.

Можно констатировать, что экспедиционная и научно-академическая деятельность ЗСОИРГО во второй половине XIX – начале XX вв. в сфере исследования природно-географических условий Западной Сибири имела не только теоретическое, но и вполне осязаемое прикладное значение, чему активно способствовала популяризация этих материалов. В условиях интенсивного земледельческого освоения, аграрной колонизации региона подобная деятельность охватывала широкие слои представителей агрономического сообщества, распространялась в среде переселенческих чиновников и крестьянских начальников, воплощаясь опосредованно в земледельческой практике сельского населения.

Важным условием становления культуры исследования в условиях имперской инкорпорации Сибири и отдельных ее регионов являлась деятельность по организации системы низшего, среднего и высшего образования.

Во-первых, необходимо отметить, что русская колонизация Зауралья и ее регионов во второй половине XIX – начале XX вв. реализовывалась в условиях устойчивых сепаратистских «фобий» и культуртрегерских лозунгов создания «большой русской нации». В этой связи практики русификации, давшие малый эффект в Западном крае, стали важным элементом образовательной политики на восточных окраинах империи. Культуртрегерская логика стала фундаментом инородческого образования в Сибири и в тех ее регионах, где индигенные группы населения были представлены массово (Омск и Омское Прииртышье). Несмотря на то, что опыт создания сельскохозяйственных школ и интернатов большинством современников признавался неудачным [10; 11; 12], сам факт существования данной проблемы активно стимулировал научную полемику, а в либеральном ее сегменте способствовал преодолению эволюционистских штампов, настраивал исследователей на длительную экспертную работу по изучению образа жизни, традиций, стратегий, практик экономического и социокультурного поведения «инородцев», что очевидно оказывало действенное влияние на состояние научной рефлексии и исследовательскую культуру.

Во-вторых, существенным фактором становления и усложнения региональной исследовательской культуры стала практика организации в Сибири гимназического образования, реализуемая в условиях демократических реформ середины и второй половины XIX в. Одним из ключевых принципов гимназического образования являлся универсализм: важной частью учебной программы было изучение языков и естественно-математических дисциплин. Разумеется, «окраинная» специфика давала о себе знать: «учителя пили горькую, или, переженившись на кухарках, погрузились в прозаическую домашнюю жизнь»… но вместе с тем, «молодые преподаватели участвовали в работе общественных организаций, читали лекции, открывали воскресные школы, библиотеки» [13, с. 45–46]. Следует сказать и о том, что контингент преподавателей гимназий формировался только из выпускников университетов, что позитивно влияло на продвижение принципов многосторонности и фундаментальности образования, утверждение таковых в других сферах, в частности системе военного образования (Сибирский кадетский корпус).

Продолжительные практики совместной работы на научном и общественно-политическом поприще, общность образовательного опыта постепенно переформатировали сообщество ученых в корпорацию с признаками общей профессиональной идентичности и исследовательской культуры,что предопределяло выбор коммуникативных стратегий в решении судьбоносных проблем региона. Так, местная интеллигенция интенсивно включалась в дискурсы по университетскому вопросу, а также строительству Транссибирской магистрали.

В течение двадцати лет велось обсуждение университетского вопроса, шла борьба сибирских городов за право обладания первым университетом, происходило обсуждение ряда организационных вопросов деятельности будущего учреждения. Важнейшим коммуникативным транслятором идей образованной части общества, становилась сибирская периодическая печать. Такие издания, как «Восточное обозрение», «Сибирь», «Сибирская газета», «Сибирские отголоски», Тобольские, Томские, Акмолинские областные ведомости, становились как инструментом формирования и коррекции общественного мнения, так и своеобразным коммуникативным контентом, в рамках которого обсуждались и вырабатывались различные общественно-политические проекты, инициируемые сибирской интеллигенцией. Так, например, вопрос о месте строительства университета, по сути, становился важнейшей частью дискурса о соотношении географических, геополитических и культурных композиций в определении центров Сибири и роли отдельных городов в данном процессе. Об интенсивности полемики и включенности в нее образованной части сибирского общества свидетельствует, например, тот факт, что только в 1876 г. газета «Сибирь» четырежды освещала полемический конфликт между городами-претендентами. Смысл большинства публикаций сводился к несостоятельности претензий Омска [14], в частности, констатировалось, что слух об устроении университета в Омске произвел тягостное впечатление на сибиряков, живущих в Петербурге [15]. В 1875 г. газета опубликовала подробности решения университетского вопроса в Сибири, сопровождаемые авторитетным мнением генерал-губернатора Н. Г. Казнакова о необходимости даровать Сибири университет, самым удобным пунктом для которого являлся бы Томск [16]. Симптоматично, что решение вопроса о месте строительства университета в пользу Томска было прокомментировано в прессе как важный факт роста общественного самосознания и культурно-профессиональной идентичности сибирской интеллигенции. Корреспонденты «Сибирской газеты» удовлетворенно констатировали: «…Это был первый случай в истории Сибири, когда голос ее общественного мнения был выслушан и принят во внимание при решении такого важного общегосударственного вопроса» [17]. Существенно, что решение университетского вопроса связывалось с осуществлением в Сибири тех реформ, которые уже реализовывались в Европейской России. Наконец, открытие высшего учебного заведения открывало возможности дальнейшей консолидации научных сил региона и перспективам изменений культурной среды Сибири, что наиболее предметно отразилось в компетентных рекомендациях представителей научного сообщества по вопросу строительства сибирской железной дороги, экспедиционной деятельности по подготовке переселенческих участков вдоль линии будущей магистрали. Не случайно, что проведение ветки Транссиба через Омск воспринималось в сибирском обществе как судьбоносное событие, венчавшее усилия не только правительственных кругов, но и как явление культурного характера, связанное с участием интеллигенции [18].

Таким образом, деятельность ЗСОИРГО, имперские практики, направленные на формирование образовательной структуры (низшие и средние учебные заведения), строительство университета и проведение железной дороги стали во многом поворотными вехами в жизни регионального научного сообщества с точки зрения его консолидации,

формирования профессионального престижа и становления исследовательской культуры. Наличие в пределах Западной Сибири и отдельных ее территорий широкого круга образованных людей приводило к их активному вовлечению в работу общественно-политического, исследовательского и просветительского характера.


1. Ключевский В. О. Соч. : в 9 т. Т. 1. Курс русской истории / под ред. В. Л. Янина. М. : Мысль, 1987. Ч. 1. 430 с.

2. Ядринцев Н. М. Общественная жизнь Сибири // «Я сын девственной и могучей страны…». Сборник статей, очерков, фельетонов Н. М. Ядринцева. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. 244 с.

3. Ядринцев Н. М. Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении. Новосибирск : Сибирский хронограф, 2003. 555 с.

4. Словцов П. А. Историческое обозрение Сибири. Новосибирск : Вен-Мер, 1995. 670 с.

5. Исторические сведения о деятельности графа М. М. Сперанского в Сибири с 1819 по 1822 год / собр. В. Вагиным : в 2 т. СПб. : Тип. Второго отделения Собственной Е. И. Канцелярии, 1872. Т. 1. 801 с.

6. Летучая интеллигенция // Сборник избранных статей, стихотворений и фельетонов Н. М. Ядринцева. Красноярск: Тип. Енисейского Губ. Союза Кооперативов, 1919. С. 93–98.

7. Чуркина Н. И. Этапы становления и особенности сибирского учительства // История образования и просвещения в Западной Сибири : сб. научных статей и материалов VII региональной науч.-практ. конф., посвященной столетию первого омского педагогического музея. Омск : Амфора, 2007. С. 103–113.

8. Записки ЗСОГРГО. Т. XXXIX. Юбилейный. Омск : Изд. Зап.-Сиб. Отдела Гос. Русского Географического О-ва, 1927. 160 с.

9. Кауфман А. А. Переселение и колонизация: [С прил.]. СПб. : Тип. т-ва«Общественная польза», 1905. 444 с.

10. Остафьев В. А. Очерк Акмолинской области // Сведения о Сибири. СПб., Б. м., 1897. 151 с.

11. Седельников Т. И. Борьба за землю в киргизской степи (Киргизский земельный вопрос и колонизационная политика правительства). СПб. : Изд. С. Дороватовского и А. Чарушникова, 1907. 79 с.

12. Алекторов А. Из истории развития образования среди киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей // Журнал министерства народного просвещения. 1905. № 11–12. Ноябрь. С. 154–191.

13. Цит. по: Чуркина Н. И. История становления и развития образования в Западной Сибири (XVIII – начало XX вв.). Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. 172 с.

14. Сибирь: еженедельная газета. Иркутск. № 7, 10, 12.

15. Там же. 1876. № 23.

16. Там же. 1875. № 1.

17. Сибирская газета. Томск. 1888. № 55.

18. Степной край: общественно-литературная газета. Омск. 1894. № 28.


© Чуркин М. К., 2019

УДК 224:271
Науч. спец.: 09.00.13

***С. М. Шумило***
***S. M. Shumilo***

# РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ С. А. ДЕМЧЕНКОВА «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ ВЕЛИКИХ ПРОРОКОВ (БИБЛЕЙСКАЯ ПРОФЕТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В “ЖИТИИ” ПРОТОПОПА АВВАКУМА)»

Рецензия на монографию С. А. Демченкова «Последний из великих пророков (библейская профетическая традиция в “Житии” протопопа Аввакума)», вышедшую в издательстве «Центр гуманитарных инициатив» в 2018 г. Рассмотрена общая структура работы, ее содержание по главам, в первой из которых прослеживается генезис профетического жанра, во второй, наиболее дискуссионной, Житие протопопа Аввакума исследуется с точки зрения его соответствия разным литературным традициям, в третьей дается анализ Жития с точки зрения воплощения в нем профетических интенций. В рецензии делается вывод, что монография представляет интерес для широкого круга читателей.

*Ключевые слова:* протопоп Аввакум, раскол, старообрядчество, пророчество, пророк, профетия, С. А. Демченков.

# REVIEW ON MONOGRAPHY OF S. A. DEMCHENKOV «THE LAST OF GREAT PROPHETS (BIBLICAL PROFETIC TRADITION IN “THE LIFE (ZHITIE)” OF AVVAKUM)»

The review is devoted to the monograph by S. A. Demchenkov “The Last of the Great Prophets (biblical prophetic tradition in “the Life of Avvakum”), published by the Center of Humanitarian Initiatives in 2018. The general structure of the work, its contents by chapters, are reviewed in the first of which the genesis of the prophetic genre is traced, in the second, the most debatable, the Life of Avvakum, is examined from the point of view of its correspondence to different literary traditions, the third gives the analysis of the Life of Avvakum from the point of view of its prophetic intentions. The review concludes that the monograph is of interest to a wide range of readers.

*Keywords:* Protopope Avvakum, schism, Old Believers, prophecy, prophet, S. A. Demchenkov.

Житие протопопа Аввакума – текст, который на протяжении многих лет привлекает внимание медиевистов и теоретиков литературы. Проблемы, поднятые в Житии, впоследствии станут центральными для русской философии: отрицая науку и философию как «внешнюю мудрость», Аввакум задается вопросами о смысле духовности. Дискуссионным является вопрос о жанровой принадлежности Жития. Исследователи рассматривают его и с точки зрения соответствия основным жанровым характеристикам агиографических произведений, проповеди, хожения, автобиографии и проч., и как контаминацию разных жанров. Ученые предлагают взглянуть на его жанровые особенности с ретроспективной позиции, т. е. искать соответствия в древнейшей литературе, и, напротив, с перспективной – видеть в Житии предпосылки к возникновению принципиально новой жанровой формы, которая затем разовьется в литературе. Дискуссионность обозначенной проблемы определяет несомненную актуальность темы, рассматриваемой С. А. Демченковым в монографии, посвященной отражению профетических традиций в Житии протопопа Аввакума [1].

Работа разделена на три части. Первая, наиболее общая, посвящена собственно жанру пророчества, его возникновению в древнееврейской среде, особенностям его развития. Исследователь уделяет особенное внимание соотношению жанра пророческого повествования и апокалиптического произведения. Отдельно он останавливается на книгах пророков Исаии, Иезекииля, Даниила. Нельзя не отметить широкое освещение автором историографии вопроса: исследователь глубоко погружается в историю пророческих видений и воззваний, апеллирует к работам востоковедов и возможной связи пророчества с шаманизмом и указывает на принципиальные отличия профетических практик и произведений от древних религиозных действий кочевых племен. Результатами первой главы стало уяснение четких жанровых границ пророческого повествования.

Вторая глава представляется нам наиболее дискуссионной в монографии: автор рассматривает Житие протопопа Аввакума с точки зрения его соответствия разным литературным традициям. Этот вопрос предлагается решать методом глубокого проникновения в особенности мировосприятия Аввакума: был ли он человеком Нового времени, которое принесло с собой и создание новых жанров, или же оставался хранителем средневекового мировоззрения, которое обусловило неприятие им Никоновой реформы? Интересны изыскания исследователя в области орфографических принципов XVI–XVII вв. Рассуждая об Аввакумовом отношении к языку, автор предлагает вспомнить некоторые изменения значения слов, вызванные изменением их написания, и на этом фоне пытается объяснить столь строгое отношение Аввакума к правописанию, приведшее к известному церковному расколу.

Особенного внимания заслуживают наблюдения автора над влиянием Библии на древнерусские литературные произведения. Несмотря на широкую исследованность этой темы в медиевистике, С. А. Демченкову удается лаконично и очень емко описать суть того обращения древнерусских писателей к Священному Письму, которое определило уникальность славянских средневековых литератур.

В третьей главе исследователь переходит к непосредственному анализу Жития протопопа Аввакума с точки зрения воплощения в нем профетических интенций. Автор рассматривает поочередно целевые установки автора, отношения автора с его героем и читателем, а также особенности сюжетно-композиционного строения произведения. Литературоведческий анализ Жития выполнен на очень высоком уровне: С. А. Демченков скрупулезно и точно подсчитывает все случаи отражения в Житии жанровых особенностей пророческого повествования, все соответствия библейским образцам и профетические тенденции этого произведения. Интересными и заслуживающими особенного внимания являются выводы автора о том, кем именно представлял себя Аввакум, какую миссию возлагал на себя, создавая свое уникальное произведение. С. А. Демченкову удается уяснить эти представления Аввакума благодаря внимательному анализу тех литературных источников и параллелей, к которым прибегает гонимый протопоп, описывая свою жизнь. Исследователь видит в Житии Аввакума двойной символизм: автор ощущает себя не только пророком, но и кем-то вроде мессии, который своими страданиями может предотвратить скорое наступление Апокалипсиса.

Одним из наибольших успехов рецензируемой монографии нам представляется рассмотрение Жития Аввакума в широком контексте других средневековых произведений: автор начинает с контекста древнееврейских пророчеств и других, канонических и неканонических, книг Святого Письма; во второй главе, попутно с изложением главной мысли, исследователь предлагает читателям интереснейшие изыскания о Поучении Владимира Мономаха, Слове о Законе и Благодати митрополита Илариона, Хожениях игумена Даниила и Афанасия Никитина. В третьей главе привлечен и контекст старообрядческих произведений. Идея контекстуальности, вписанности любого средневекового произведения в большой корпус переводных и оригинальных литературных произведений Slavia Orthodoxa, на наш взгляд, является одной из самых актуальных в современной литературной медиевистике.

Монография написана живым, легким языком и рассчитана на широкий круг читателей. Автор демонстрирует умение доступно и просто рассказать о довольно сложных вопросах формирования жанра профетического повествования, межжанровых отношений, особенностях средневекового сознания и мировосприятия. Думается, труд С. А. Демченкова станет ярким событием в истории изучения Жития протопопа Аввакума и формирования жанров в литературе Древней Руси.

---

1. Демченков С. А. Последний из великих пророков (библейская профетическая традиция в «Житии» протопопа Аввакума). М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2018. 256 с.

---

© Шумило С. М., 2019

# ЯЗЫКОЗНАНИЕ

***Максимюк Е. В.***
Функциональная трансформация жанра «просьба» в условиях официального общения при векторе взаимодействия «женщина-мужчина» (на материале сериала «Деффчонки»)

***Овчинникова К. Н.***
Ночь в поэтической картине мира Олжаса Сулейменова

***Орлова Н. В., Шифрова Е. С.***
Актуальные значения местоимений в устной спонтанной речи пожилых людей

***Сарангаева Ж. Н.***
Эмблематическое выражение концепта *брак* в калмыцкой, русской и английской лингвокультурах

***Сечнев С. А.***
Стилистическая адаптация заимствованных слов в русском языке

***Хантакова В. М., Швецова С. В.***
О статусе эпонимных единиц в английской офтальмологической терминологии

***Чибышева О. А.***
Лингвокультурные особенности концептов Silence и Тишина (на материале фразеологических единиц английского и русского языков)

***Шарихин Е. Ю.***
Об одном явлении в семантике наречий на *-тельно* в русском языке XIX века

УДК 81`23
Науч. спец.: 10.02.01

***Е. В. Максимюк***
***E. V. Maksimyuk***

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА «ПРОСЬБА» В УСЛОВИЯХ ОФИЦИАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ВЕКТОРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ЖЕНЩИНА-МУЖЧИНА» (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «ДЕФФЧОНКИ»)

В статье эксплицируется гендерно маркированная трансформация жанра «просьба». Была выявлена склонность к манипуляции. Описана креативность подходов в попытке женщины повлиять на психоэмоциональное состояние и поведение собеседника. Ведущая функция жанра «просьба» в гендерном аспекте была определена как извлечение выгоды путем эмоционального воздействия с целью изменения линии поведения собеседника. Анализ учитывал ведущие типы эмоционального фона и способы интенсификации речи, тип детерминации и оценочную шкалу, критерии оценки и ведущий канал восприятия, когнитивно-прагматические функции. Были раскрыты и описаны трансформации с учетом ценностно значимых компонентов. Проанализирована корреляция жанра с эмоциональным фоном и эмоциональным отношением. При анализе учитывались прагматические установки и ценностные регистры. Дискурсом для анализа послужил сериал «Деффчонки».

*Ключевые слова:* жанр, трансформация, манипуляция, когнитивно-прагматические функции, способы интенсификации речи, ценностные регистры.

# FUNCTIONAL TRANSFORMATION OF GENRE «FAVOR» IN OFFICIAL COMMUNICATIVE BACKGROUND DURING WOMAN INTERACTION WITH MAN (BASED ON SERIAL «DEFFCHONKI»)

The article explicates gender marked transformation of genre «favor». Manipulation tendency was revealed through the analysis. A wide variety of ways in female attempts to change and influence on psycho and emotional state was described. The core function of genre «favor» in gender aspect was determined as reaping the benefit by emotional influence in order to change the behavior of the interlocutor. A great attention was paid to the types of emotional correlation and ways of speech intensification, core types of determination, value scale, value criteria, main perception channel, cognitive and pragmatic functions.Genre correlation with emotional background and motional attitude was analyzed. Pragmatic and value registers were taken into consideration.Serial “Deffchonki” was taken as the discourse for the analysis.

*Keywords*: Gender, transformation, manipulation, cognitive and pragmatic functions, ways of speech intensification, value registers.

В статье с опорой на достижения лингвистики [1; 2; 3; 4; 5] осуществляется анализ функциональной трансформации жанра «просьба», учитывающий ситуацию общения и гендерные характеристики коммуникантов. Так, в фокусе нашего внимания будут ситуации официального общения при векторе взаимодействия «женщина-мужчина». Эмпирическим материалом исследования послужил сериал «Деффчонки», представляющий в комедийной форме современный социальный контекст, в том числе распространенные речеповеденческие сценарии. Особое внимание будет уделено первой серии, так как она своей целью имеет включение зрителя в событийный континуум, погружение с целью удерживания внимания в течение всего сериала. Отметим, что попытка жанрового анализа речи героев сериала уже предпринималась нами – был исследован жанр упрека [6].

Анализ речевого поведения предполагает обязательную опору на компоненты коммуникативной ситуации (адресат, адресант, их социальные роли и интенции; хронотоп, предмет речи и др.), определяющие речеповеденческий сценарий.

В условиях прямой межгендерной коммуникации при векторе взаимодействия «женщина-мужчина» и в условиях бытового, и в условиях делового общения самым частотным жанром оказывается *просьба*. Подросткам со свойственным им эгоцентризмом свойственна когнитивная глухота, когда они не хотят слышать и принимать отрицательную форму ответа:

(Василиса обращается к мужчине милиционеру) *Можно забрать свою сестру, ее сегодня ваши менты, то есть милиционеры, замели, то есть задержали? Можно ее освободить?*

(Милиционер) *Нет!*

(Вася). *А меня к ней посадить?*

(Милиционер) *Нет!*

Современный подросток отличается тем, что он мгновенно начинает подбирать альтернативные пути решения:

(Василиса обращается к мужчине милиционеру) *У Вас есть сын? А он случайно не сатанист? У меня есть диск. Мерлин Менсон. Последний альбом. Ценность. Шеф, командир, начальник, может, договоримся?*

(Милиционер) *Нет!*

Подобный коммуникативный подход позволяет подросткам менять ситуацию (реальность):

(Маша) *Мама сказала, что посадила тебя в поезд с приличными людьми.*

(Вася) *Я потом с одной бабкой поменялась за сотку. Делов-то!*

При этом акцент можно сделать именно на коммерческом способе решения вопросов – предложении материальных благ в обмен на услугу.

Статус женщины может служить для нее самой основанием для замены просьбы на требование и угрозы в качестве аргумента:

(Леля обращается к милиционеру) *Быстро! Кто здесь старший? У Вадима Петровича сейчас встреча с министром, поэтому отпускаем сестер Бобылкиных по-быстрому! Что, есть желание самим поговорить?*

Разберем эту ситуацию.

**Основная функция** – вызвать страх, навести смуту; оказать негативное психоэмоциональное воздействие на собеседника. Основная мотивация – спасение близких (проверка действенности своего социального статуса).

**Эмоциональный фон**: возмущение.

**Ведущий тип детерминации** – пространственно-временной: наречия *быстро* и *по-быстрому* эксплицируют желание изменить ход действий в пространстве. Чем быстрее будут протекать события, тем меньше времени на их анализ. Цель – запутать людей с целью извлечения собственной выгоды (извлечения друзей из заточения).

**Оценочная шкала:** мера оценки – статус и его прерогатива.

**Шкала биполярная:** бесстрашность и моральная устойчивость для адресата – это «+», для адресанта – это «–». Трусость и моральная неустойчивость для адресата – это «–», для адресанта – это «+».

**Ведущий канал восприятия:** визуальный – экскламативная форма выражает крайнюю степень возмущения, вызванную крайней степенью раздражения от происходящего.

**Цель –** запугать и ввести в заблуждение.

**Интенсификаторы:**

− экскламативная форма высказывания*;*
− императивные конструкции;
− интонация (возмущение и покровительство);
− наречия образа действия (*быстро, по-быстрому*);
− местоимение в значении наречия образа действия (*сами*).

В случае коммуникативного провала женщина не преминет обратиться к **лести:**

(Леля обращается к милиционеру) *Ну, что вам стоит? Вы же такой влиятельный мужчина!*

**Основная функция** – вызвать чувство гордости; оказать положительное психоэмоциональное воздействие на собеседника. Основная мотивация – спасение близких (проверка действенности женского очарования).

**Эмоциональный фон**: надежда.

**Ведущий тип детерминации** – пространственный; пространство концентрируется на одной фигуре (*вам, вы*), от которой зависит все. Цель – возвысить человека ради извлечения собственной выгоды (извлечения друзей из заточения).

**Оценочная шкала:** мера оценки – статус и его прерогатива.

**Шкала биполярная:** моральная устойчивость для адресата – это «+», для адресанта – это «–». Гордыня и моральная неустойчивость для адресата – это «–», для адресанта – это «+».

**Ведущий канал восприятия:** визуальный – возвеличивание человека в собственных глазах.

**Цель –** уверить человека в его могуществе.

**Интенсификаторы:**

− экскламативная форма высказывания*;*
− риторический вопрос, несущий легкий упрек и подчеркивающий ничтожность просьбы (*ну что вам стоит*);
− интонация (жалобная, просящая);
− аффективное определение (*влиятельный*);
− выделительное местоимение (*такой*);
− множественные этикетные обращения (*вы, вам*);
− междометия и частицы побудительного характера (*ну, же*)

Женщина может облечь свою **просьбу даже в форму одолжения**:

(Леля обращается к милиционеру) *Ну что, вам тупо денег дать, что ли?*

**Основная функция** – вызвать коммерческую заинтересованность собеседника. Основная мотивация – спасение близких (проверка собеседника на степень корысти).

**Эмоциональный фон**: досада.

**Ведущий тип детерминации** – эмоциональный: псевдоотстранение от заинтересованности коммерческого обмена и одновременно презентация самого предложения. Цель – заинтересовать людей собственной выгодой.

**Оценочная шкала:** мера оценки – жадность.

**Шкала биполярная:** моральная устойчивость для адресата – это «+», для адресанта – это «–». Жадность и моральная неустойчивость для адресата – это «–», для адресанта – это «+».

**Ведущий канал восприятия:** визуальный – образ материального блага.

**Цель –** соблазнить, ввести в искушение.

**Интенсификаторы:**

− частица разговорная (*ну что*) употребленная при выражении одобрения чего-либо;
− определитель образа действия (*тупо* в значении *просто*).

Часто просьба женщины носит «сверхэкспрессивный» характер (**мольбы**) и его сопровождает оправдание:

(Павловна обращается к системному администратору) *Умоляю убери. … Это случайно, я тряпочкой протирала и нечаянно не на ту кнопочку нажала.*

**Основная функция** – вызвать жалость и сочувствие у собеседника. Основная мотивация – спасение себя от негативных последствий.

**Эмоциональный фон**: паника.

**Ведущий тип детерминации** – эмоциональный: эмоционально суггестивное обращение *(умоляю),* передающее горячую просьбу о милости, милосердии. Цель – возвысить собеседника, вызвать жалость к себе. Шаг второй – максимально снять с себя вину, переложив ее на обстоятельства. Лексически этому способствуют обстоятельства образа действия (*случайно, нечаянно*).

**Оценочная шкала:** мера оценки – сострадание.

**Шкала межгендерная:** женщина приписывает себе отрицательное качество (*неловкость*), чтобы мужчина почувствовал в себе положительное (*силу, покровительство*).

**Ведущий канал восприятия:** визуальный – объектная визуализация событий (*тряпочкой протирала, кнопочку нажала*).

**Цель –** возвысить, зародить желание опекать, помогать.

**Интенсификаторы:**

− императив аффективного характера (*умоляю*);
− наречия образа действия (*случайно, нечаянно*).

Женское оправдание дает мужчине коммуникативные основания для дальнейшего самоутверждения, реализующегося в жанре упрека:

(Системный администратор обращается к Павловне) *А почему Игорь Михайлович тебя на свой десктоп поставил. У вас роман?.. Почему ты ему тряпочкой протираешь, а мне нет?*

Разбудить в мужчине эмоциональность, это еще не значит усыпить его бдительность и рациональность:

(Павловна) *Потому что я его секретарь. Логично?*

(Системный администратор) *Логично.*

(Павловна) *И письмо нужно убрать!*

(Системный администратор) *Какое письмо?*

(Павловна) *Неважно.*

(Системный администратор) *Сейчас опять нелогично. Ты меня толкаешь на должностное преступление, и я должен понимать мотив.*

Эмоциональной мотивации для мужчины недостаточно, поэтому просьбы женщины зачастую сопровождаются **обещаниями:**

(Системный администратор) *Что мне за это будет?*

(Павловна) *Я схожу с тобой в кино.*

Помимо положительной эмоциональной мотивации, женщины используют и отрицательный эмоциональный заряд в качестве мотивации к реализации их просьбы. Достичь необходимого психоэмоционального состояния помогает **упрек,** внутри которого укромно спрятано **предложение**:

(Павловна обращается к директору) *Просто компания у нас немножечко совковая. … В нормальных компаниях вместе с зарплатой выдают расчетный табель, и никаких вопросов!.. В расчетном табеле все понятно, все видно, кто сколько отработал, сколько пропустил и сколько полагается. … А в Америке такой принцип работает повсеместно.*

**Основная функция** – вызвать чувство неполноценности у собеседника и тут же указать на путь исправления. Основная мотивация – самопрезентация.

**Эмоциональный фон**: желание помочь.

**Ведущий тип детерминации** – эмоциональный: мягкое уничижение и одновременно презентация предложения, способного, по мнению говорящего, поменять состояние дел. Цель – заинтересовать людей и мотивировать их на принятие собственного предложения.

**Оценочная шкала:** мера оценки – современность.

**Шкала биполярная:** соответствие зарубежным нормам и стандартам – это « + », несоответствие – это «–».

**Ведущий канал восприятия:** с одной стороны, эмоционально-оценочный, постоянное апеллирование к нормативной шкале, где вас позиционируют находящимися за пределами нормы, а свое предложение, наоборот, помещают в центр нормативной зоны. С другой стороны, для соблюдения корректности говорящая выводит себя пространственно за рамки своего предложения (*у нас* – местоимение *мы* передает позиционирование говорящим себя частью коллектива, подвергающегося критике), подменяя себя другими локализаторами предложения (*в нормальных компаниях, в Америке, повсеместно).* Третий задействованный канал восприятия – визуальный (многократная визуализация количества – *все видно, сколько отработал, сколько пропустил, сколько полагается).*

Внутри предложения также латентно содержится **обещание** в инверсивной форме, но легко вычленяемой:

(Павловна обращается к директору) *Просто компания у нас немножечко совковая. … В нормальных компаниях вместе с зарплатой выдают расчетный табель,* ***и никаких вопросов!..*** *В расчетном табеле все понятно, все видно, кто сколько отработал, сколько пропустил и сколько полагается. … А в Америке такой принцип* ***работает повсеместно****.*

**Цель –** убедить в целесообразности внедрения предложения.

**Нейтрализаторы:**

− вводная конструкция (*просто*, означающая легко, без усилий, несложно);

− количественные определители (*немножечко, никаких, все*).

Интенсификаторы:

− локальный определитель (повсеместно);

− противительная конструкция с союзом *а*.

В проанализированном дискурсе была зафиксирована функциональная трансформацию жанра просьбы в условиях официального общения при векторе взаимодействия «женщина-мужчина» в зависимости от условий коммуникации и адресата в:

− предложение,

− угрозу,

− обещание,

− комплимент,

− одолжение,

− упрек.

Основной целью выступает манипуляция и игра на:

− отцовских чувствах,

− страхе перед вышестоящим начальником,

− чувстве собственного достоинства,

− склонности к стяжательству,

− жалости,

− мотивированности личного характера.

Широкий спектр трансформации маркирует психоэмоциональный синкретизм женского коммуникативного поведения с элементами девиантного поведения, несвойственного классическим канонам жанра просьбы. Происходит предикативная интенсификация за счет использования экскламативных синтаксических конструкций (*Быстро! Побыстрому*!). Выход за рамки жанра маркирован и лексически предикатными формами (*договоримся, тупо дать*). Интонационная поляризованность (от апелляции к чувствам до апелляции к разуму (*Умоляю убери. … Это случайно…Потому что я его секретарь. Логично?)* эксплицирует смену тактики и стратегии речевого поведения с целью достижения поставленной цели. Проанализированный дискурс ярко иллюстрирует функциональную динамику жанров, способных выполнять в определенном контексте функцию просьбы. Замена выполняет когнитивно-прагматическую функции интенсификации и эвфемизации высказывания.

---

1. Дементьев В. В. Коммуникативная генристика: речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып. 3. С. 18–40.

2. Баранов А. Г. Двукомпонентность когниотипа в жанровой специфичности // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : Изд-во Гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1999. С. 49–55.

3. Седов К. Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : Изд-во Гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1999. С. 14–28.

4. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 237–280.

5. Гольдин В. Е. Проблемы жанроведения // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : Изд-во Гос. учеб.-науч. центра «Колледж», 1999. С. 4–6.

6. Максимюк Е. В. Психоэмоциональное содержание жанра упрека (гендерный аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 11 (188). С. 18–24.

© Максимюк Е. В., 2019

УДК 81.37
Науч. спец.: 10.02.01

***К. Н. Овчинникова***
***X. N. Ovchinnikova***

# НОЧЬ В ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА

В статье рассмотрены особенности концепта «ночь» в поэтической картине О. Сулейменова. Проведен детальный анализ ряда произведений автора. Выявлены особенности индивидуально-авторского восприятия пространства ночи и построена модель концепта «ночь».

*Ключевые слова:* концепт «ночь», модель времени, индивидуально-авторская картина мира.

# NIGHT IN THE OLZHAS SULEIMENOV'S POETIC PICTURE OF THE WORLD

The article discusses the features of the concept of "night" in the poetic picture of O. Suleimenov. A detailed analysis of a number of the author's works is carried out. The features of individual author's perception of the space of night are revealed and the model of the concept "night"is constructed.

*Keywords:* concept "night", model of time, individually author's picture of the world.

Время как универсальная категория бытия исследуется во многих науках: философии, истории, этнографии, этнолингвистике, когнитивной лингвистике, литературоведении и др. Традиционно выделяются два вида времени: циклическое (вращающееся по кругу) и линейное (эволюционирующее). В языковой картине мира обе модели времени находят свое отражение (см. об этом [1; 2; 3] и др.).

Каждый из нас ощущает себя во времени. Оно «активно по отношению к человеку, тогда как человек пассивен в отношении времени... которое движется относительно человека, осознающего себя в неподвижном пространстве» [4]. В поэтической картине мира соотношение «человек – время» приобретает особое звучание. Поэт осмысляет и пространственно-временной континуум, и место человека в нем; наполняются авторскими смыслами универсальные концепты пространства и времени (опыт анализа авторской интерпретации концептов представлен, например, в [5]).

Объектом нашего исследования выступает концепт «ночь» в творчестве казахского поэта Олжаса Сулейменова.

Основное значение лексемы *ночь*, зафиксированное в словарях («часть суток от вечера до утра» [6, с. 347]), составляет содержание традиционной трактовки ночи. Разумеется, в такой «незамутненной» интерпретации упоминание ночи встречается в текстах О. Сулейменова. Нас, однако, будут интересовать ассоциативные, образные, чувственные и коммуникативные смыслы концепта, являющиеся индивидуально-авторскими; попытаемся выявить эти смыслы.

Начнем со стихотворения «Волхвы» (здесь и далее поэтические тексты цитируются по [7]):

*Теплый, тихий, багряный вечер,*
*Ночь тревожная, дикая, дивная…*

Вечер и ночь – явления, взаимозаменяющие друг друга. В данном тексте они образуют оппозицию. Адъективы, характеризующие их, имеют прямо противоположную семантику: *теплый, тихий – тревожная, дикая.* В то же время сама ночь изображена противоречиво: *дикая – дивная.*

Лексема *ночь* в традиционном употреблении сочетается с адъективами *темная, светлая* либо их синонимами. В стихотворении «Я таю над ночными городами...» О. Сулейменов, акцентируя оттенок ночи, использует метафору *трава полита темнотой*. Уже в названии стихотворения мы видим связь концептов «ночь», «город» и «полет». В тексте глагол *пролетаю* намеренно заменен лексемой *таю.* Выбор такого глагола передает смысл растворения в пространстве ночи. В самом поэтическом тексте концепт «ночь» присутствует опосредованно в виде фона, на котором разворачивается ночной полет лирического героя на самолете и его мысленное перемещение в пространстве и времени.

Города внизу близки поэту. В его восприятии крепка связь, воспроизводимая через цепочку Париж – вечный город – Европа – Азия – Родина – родные огни – история. История героя, связанная с историей народа – это его жизнь *(При свете ламп историю мою…).*

Пространство ночи предстает в исследуемой картине мира как светлое, поскольку освещено огнями земли. Лексема *ночь* в сочетании с лексемой *огонь* расширяет свою нейтральную семантику *(Огни земные, как снежинки тают…; Годами оседая над огнем…; Огни, все те же рыжие огни!..; Огни мелькают…).* Автор не случайно актуализирует концепты «ночь» и «свет»: они тесно связаны в его сознании. Прослеживается динамика (ночь – огонь – земля – снег – движение), репрезентирующаяся через пространственное

и временное движение *(Годами оседая над огнем…).* Полет самолета в небе – горизонтальное перемещение в пространстве, полет хрупких снежинок – вертикальное.

К традиционному значению огня (источник тепла и света) добавляется дополнительный метафорический смысл. *Огни земные* – лучи света в темном царстве ночи. Огонь – связующее звено между прошлым и настоящим, между разными частями пространства. Что-то знакомое в темном пространстве ночи и далеком пространстве земли. Цветовая характеристика огня (*рыжий*) указывает на жар костров. Огонь искусственный сменяется естественным. Костры как маяки, знаменующие о спокойствии и мирной жизни на земле (*Кизячными кострами полыхают…*). Автор использует метафору: *огни – глаза ночей, подкрашенные хной*, – соединяя в этих строках родное, чужое, ночь, свет, огонь.

В цитируемом выше стихотворении «Я таю над ночными городами...» Сулейменов не дает оценочной (положительной или отрицательной) характеристики ночи. Напротив, в стихотворении «Актер и ночной город после премьеры» концепт «ночь» актуализирован во взаимодействии с концептами «ложь» и «притворство» с помощью негативной семантики текста, в которой ночь превращается в *лженочь*. Такое перевоплощение задано уже в заглавии лексемой *актер* и далее разворачивается в тексте, создавая картину всеобщего притворства *(Притворяется мост черной радугой, // притворяется лондонским дождь…; А болезнь притворяется гриппом… // Эта женщина – недоступной…; Человек притворяется штатским…; Как же грустному притвориться грустным?).*

Развертывание идеи притворства – фон для передачи смысла игры. Ночь подобна актерской игре на сцене: каждый играет свою роль, притворяясь кем-то или чем-то *(Притвориться бы принцем датским!..; Надоело играть до смерти…; Согласитесь, талант – притворство…).* Следовательно, ночь в данном случае репрезентируется через взаимосвязь концептов «ложь – притворство – игра – талант», сходных по смысловому составу.

Трагический смысл передается посредством развертывания лексической цепочки *грустный – угрюмый – печальный – несчастный – отчаянный.* Лексемы *радость* и *повезло* используются лишь один раз, при этом автор акцентирует смысл «радость и везение достигаются путем самопожертвования». Поэт не использует сослагательное наклонение, но дважды представляет причинно-следственную связь: если мы угрюмы, то вы радостны, если печальны – вам повезло *(Мы угрюмы, чтобы вам было радостно. // Мы печальны, чтоб вам повезло!).* Лексема *ночь* встречается лишь в заглавии стихотворения. Состояние лирического героя (актера) и состояние ночного города – две взаимосвязанные пространственные линии текста.

Таким образом, ночь, в понимании автора, – сцена, на которой разворачиваются внутренние (внутреннее состояние усталости, разочарования лирического героя) и внешние (город) пространственные сценарии.

В стихотворении «Дикое поле» актуализированы смысловые компоненты концепта «ночь», связанные в художественном сознании лирического героя с трагизмом социально-политической ситуации родного края.

*Мы, казахи, на этой каторге родились.*
*Мы прошли испытание*
*дымом костров и копытами,*
*в переулках ночных –*
*испытания горла ножом…*

В этом случае ключевое значение ночи имеет исторический характер. С помощью лексемы *ночь* автор актуализирует смыслы «испытание, опасность». Речь идет об испытаниях казахского народа, издревле подвергавшегося гонениям, нападениям других племен и народов.

Очень часто в текстах Сулейменова ночь связна с совмещением разных временных пластов: настоящего и прошлого. Ночь, когда-то прошедшая в жизни лирического героя (чаще всего самого Сулейменова), символизирует воспоминания о детстве, родных краях, как, например, в стихотворении «О своей первой мальчишеской страсти»: *Но сейчас вспоминается мне – // Ночь, саманный, без ставень, дом….* Такие описания наполнены семантикой темноты, тишины и спокойствия, связаны с пространством детства, родного дома.

Пространственно-временной континуум присутствует во многих поэтических текстах Сулейменова. В стихотворении «Песня над песком» он выражен наиболее ярко. В пространство пустынной ночи вторгается фигура всадника на коне и нарушает законы молчаливой пустыни: неприкосновенность скал и их первозданный вид, тишину и одиночество пустынного царства *(Я к скале подойду // И ножом, как язычник, // Заклинанья шепча, // Что-то вырежу я…; Топот скроет молчанье…).*

Автор использует форму императива: *прости, пусть услышит, назови, успокойся.* Концепт «ночь» связан в данном тексте с концептом «пустыня» (она олицетворяется автором: *Пусть услышит пустыня Рыжая)* и концептом «одиночество», представленного образами птицы, солнца, веры человека:

*Над пустыней стоят одинокие соколы,*
*Над пустыней застыли мохнатые беркуты,*
*Над пустыней парит августовское солнце –*
*Одинокие образы человеческой веры.*

Одиночество пустыни воссоздано через статичное состояние пространства и его объектов. Статика заменяется динамикой движения скакуна и всадника *(Кони ноги ломают // Вот такими ночами…).*

Универсальный, стандартный цвет ночи, в нашем понимании, – темный, черный. Именно этим обусловлено цветовое восприятие ночи как непроницаемой, беспросветной. В стихотворении «Русь Врубеля» Сулейменов выходит за рамки традиционного цветового восприятия ночи. Ночь в июле приобретает брусничный цвет *(И брусничные ночи, // и россыпь огней…).* Концепт «ночь», что бывает крайне редко в творчестве автора, обозначен в данном поэтическом тексте с помощью прямого значения соответствующей лексемы; его актуализация связана с временной характеристикой *(Ночь июльская. Ивы. И месяц раскосый….).*

На основе проведенного анализа можно построить модель ночного пространства в поэтической картине Сулейменова, выделяя субъективные смыслы восприятия автором ночи. В большинстве стихотворений присутствует автокоммуникативная модель с собственным автором-говорящим, обозначенным первым лицом и необозначенным адресатом.

Повествование ведется от первого лица. Элементами ассоциативного поля концепта «ночь» являются следующие:

ночь – темное пространство, освещенное знакомыми огнями, искусственным и естественным светом;

ночь – тревожное, дикое, дивное время;

ночь – неплохая;

ночь – время для лжи, игры и притворства;

ночь – воспоминания о детстве;

ночь – одинокая, тихая, молчаливая, объединенная с пространством пустыни;

ночь – брусничная июльская, как временной отрезок;

ночь – трагичное, опасное время.

Образный слой концепта соответствует мифологическому восприятию ночи. Чувственные смыслы ее также субъективны, основаны на чувствах внешних (зрительных, слуховых) и внутренних (одиночество, душевные переживания, страх, опасность, спокойствие и т. д.).

Мы проанализировали лишь малую часть стихотворений Сулейменова. Более детальная картина концепта «ночь» может быть реконструирована после подробного анализа всех поэтических текстов автора. Поэтом создается особое мифологическое пространство ночи, иногда автобиографичное и историческое. Концепт «ночь» является одним из смыслообразующих элементов в структуре языковой личности автора.

1. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М. : Гнозис, 1994. 344 с.

2. Михеева Л. Н. Время как лингвокультурологическая категория. М. : Флинта: Наука, 2006. 96 с.

3. Рябцева Н. К. Аксиологические модели времени // Логический анализ языка: язык и время. М. : Индрик, 1997. С. 78–95.

4. Успенский Б. А. Семиотика истории. Семиотика культуры. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ysp/01.php (дата обращения: 12.01.2019).

5. Бутакова Л. О. Поэтический текст Т. Белозерова сквозь призму концепта времени // Слово – текст – контекст. Литературоведческие штудии. Омск : Изд-во ОмГУ, 2000. Вып. 2. С. 39–43.

6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Оникс: Мир и образование, 2009. 736 с.

7. Сулейменов О. Собр. соч. : в 7 т. Т. 1. Стихотворения. Алматы : Атамура, 2004. 480 с.

© Овчинникова К. Н., 2019

УДК 811
Науч. спец.: 10.02.01

***Н. В. Орлова, Е. С. Шифрова***
***N. V. Orlova, E. S. Shifrova***

# АКТУАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЙ В УСТНОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ*

На материале разговорной речи женщин старше 60-ти лет проанализированы актуальные значения местоимений. Обоснован выбор единиц анализа. Известен вывод о том, что в письменном изложении историй пожилые люди избирают высокий уровень абстракции из-за сокращения объема информации, которую они могут обработать (C. Adams). В местоимениях пуст денотативный компонент значения, что делает их пригодными для абстрагирования информации и дает возможность проверить указанное утверждение. Анализ устных высказываний с местоимениями не обнаружил коммуникативно неоправданной обобщенности в подаче информации. Отсутствие детализации в результате использования местоимений обусловлено иерархией смыслов, требующей «свертывать» несущественную информацию. В контекстах местоимения актуализируют значения рутинных действий или моделируют будущие события, что коррелирует с языковыми правилами их употребления и содержанием речи.

*Ключевые слова:* устная речь, пожилой человек, местоимение неизвестности, нереферентное местоимение, обобщенность и детализация информации.

# CURRENT VALUESOF PRONOUNS IN THE ORAL SPONTANEOUS SPEECH OF ELDERLY PEOPLE*

On the material of colloquial speech of women older than 60 years old, the actual meanings of pronouns are analyzed. The choice of units of analysis is justified. A well-known conclusion is that older people choose a high level of abstraction because of a reduction in the amount of information they can process (S. Adams). In the pronouns, the denotative component of the value is empty, which makes them suitable for abstracting information and makes it possible to verify this statement. The analysis of oral statements with pronouns did not reveal a communicatively unjustified generalization in the presentation of information. The lack of detail as a result of the use of place names is due to a hierarchy of meanings requiring the “roll up” of irrelevant information. In contexts, pronouns actualize the meanings of routine actions or model future events, which correlates with the language rules of their use and the content of speech.

*Keywords:* oral speech, an elderly person, a pronoun of obscurity, a non-referential pronoun, generalization and specification of information.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00507 «Пожилой человек в современных русскоязычных дискурсах: комплексное лингвистическое исследование»

* The article has been prepared with the financial support provided by RFBR, project No. 18-012-00507 «An elderly person in modern Russian-language discourses: a comprehensive linguistic study».

Вопрос о том, существует ли специфика в языке лиц пожилого возраста, а если существует, то в чем выражается, до сих пор открыт. В докладе Всемирной организации здравоохранения недвусмысленно утверждается, что «нет типичного пожилого человека» [1, с. 6]. В какой степени этот тезис относится к речевой деятельности русскоговорящих пожилых, еще предстоит выяснить. В русистике пожилой человек изучался в немногочисленных исследованиях, посвященных языковой концептуализации его образа [2; 3; 4], фрагментам его языкового сознания [5; 6] и буквально в единичных работах – как автор текстов и субъект дискурса [7; 8; 9]. Обзор лингвистических исследований по теме, сделанный отечественным автором Н. Н. Лантюховой, отсылает главным образом к англоязычным работам [10]. К резюмирующим положениям обзора, которые в той или иной степени пересекаются с проблематикой настоящей статьи, относятся следующие: устная речь с возрастом изменяется меньше, чем письменная; изложение историй пожилыми, по сравнению с молодыми, происходит на более абстрактном уровне из-за сокращения объема информации, которую человек может обработать (вывод сделан на материале письменной речи со ссылкой на исследование C. Adams [11]).

Последнее замечание обусловило наше обращение к функционированию в речи лиц пожилого возраста местоименных слов. В языковом значении этой группы ослаблен или отсутствует денотативный компонент, что делает их потенциально пригодными для выражения обобщенности либо неопределенности в тех случаях, когда говорящий не хочет / не может / не способен детализировать информацию. Кроме того, в части употреблений местоимения не реализуют системно-языковые значения – дейктические, анафорические, референциальные, а становятся прагматемами, значения которых определяются контекстом [12]. Такая нестабильность их семантики в дискурсе может выявить нетривиальные смыслы. Выявление того, в каких актуальных значениях функционируют местоимения в речи пожилых информантов, является целью статьи.

Согласно распространенной периодизации, как пожилой определяется возраст от 60 лет; как старческий – от 75 лет; лица в возрасте 90 лет и старше называются долгожителями [13]. Наше исследование проведено на материале диктофонных записей спонтанной речи четырех женщин в возрасте от 63 до 67 лет: В. Я. – 63 года; Л. С. – 63 года, Л. А. – 64 года, Л. Я. – 67 лет. Объем материала составляет у В. Я – 59 мин 01 сек.; у Л. Я. – 58 мин. 29 сек.; у Л. А. – 33 мин. 57 сек.; у Л. С. –12 мин. 25 сек.

Фактографическую базу исследования составила подборка высказываний из 334 единиц, включающая местоимения на *-то* (112), *-нибудь* (16), а также местоименные слова *там* (99), *всё* (93), *сюда* (8), *туда* (6). При отборе материала для анализа мы исходили из следующего: 1) наиболее пригодны для абстрактного представления информации местоимения неизвестности и неопределенности (у информанток это местоимения на *-то* и *-нибудь*); они и были рассмотрены наиболее подробно, в совокупности языковых и прагматических значений; 2) другие местоимения рассматривались как дополнительный материал и только в прагматических значениях, связанных со способом представления информации в аспекте детализации. Так, не анализировались контексты с реализацией языковых значений *всё* и *там* (которых оказалось большинство) и употребления *там* в хезитативной функции, но при этом рассматривались контексты *всё* и *там* в функции заменителя перечислительного ряда. Сам перечень «дополнительных» местоимений ограничен единицами, которым свойственна прагматическая функция абстрагирования информации. В него, например, не вошло местоимение *этот,* имеющее прагматические значения хезитатива, а также средства выражения негативной оценки объекта номинации.

В исследованиях, легших в основу Проекта корпусного описания русской грамматики [14], атрибуция анализируемых слов имеет вид: местоимения неизвестности (*что-то, какой-то, где-то, куда-то* и др.); нереферентные неопределенные местоимения (*что-нибудь, какой-нибудь*), местоимения дальнего указания (*там, туда*), местоимение ближнего указания (*сюда*), местоимение всеобщности (*всё*).

Начнем с контекстов, в которых местоимения употребляются в языковых значениях (значения указаны по статьям Е. В. Падучевой [15; 16]).

В примерах (1–4) реализуется основное языковое значение местоимений с аффиксом *-то* – значение неизвестности. Интересно, что в материале отражаются ситуации незнания или неосвоенности новых реалий (1–3). В примере (1) речь идет о звуковом уведомлении сотового телефона с помощью *чё-то* информант сообщает о нем как о неизвестном объекте. В примере (2) информант Л. Я. реагирует на сообщение о том, что можно оплачивать коммунальные услуги по интернету, а не стоять в очереди на почте. Л. Я. не представляет, как это делается, у кого и где этому можно научиться. Поэтому она моделирует фрейм ‘обучение новым способам оплаты’, используя местоимения неизвестности: *кто-то, кого-то, где-то.* В примере (3) Л. Я. не может справиться самостоятельно с «управлением» сотового телефона и обращается к собеседнице за помощью; местоимением *чё-то* обозначена неосвоенная техническая функция. (С учетом адресата – молодой девушки – менее вероятна интерпретация, согласно которой информантка применяет интродуктивную референцию, т. е., говоря *чё-то покажу,* указывает на известный ей самой, но неизвестный адресату объект.) В примере (4) значение неизвестности дополняется значением неважности объекта для говорящего:

*(1) Л. Я.: Ну вот / булькнуло* ***чё-то*** */ я думала это* ***чё-то*** *это у тебя //*

*(2) Л. Я.: Может* ***кто-то кого-то где-то*** *научил / но всегда/ после пенсии всегда народ //*

*(3) Л. Я.: Кстати вот я тебя щас / покажу* ***чё-то*** *// Вот когда разговариваешь / красная линия же идет / красная линия вот здесь вот идет // Когда звонок прошел вот так вот /звонок прошел / здесь красная линия/да? // Я а-а-а-э не хочу разговаривать с этим человеком / и нажала вот сюда / а разговор все идет и идет //*

*(4) В. Я.: Вот / «Ва-банкъ» приходит, там еще* ***какая-то*** *есть // Потом* ***еще какие-то*** *в ящик ложат.*

В примерах (5–6) *где-то* и *чё-то* употреблены в языковом значении ‘приблизительно’. В (5) приблизительность подачи информации не обусловлена незнанием точного положения дел; в (6) информант не помнит более точную цифру:

*(5) Л. Я.: Ну… / может быть /* ***где-то*** *раз в неделю/ на этой неделе еще не было ни разу / но раз в неделю конкретно бывает //*

*(6) В. Я.: Потом смотрю, сколько же килограмм стоит* // ***Чё-то*** *триста или пятьсот ли рублей килограмм стоит / этих конфет //*

В примере (7) *чё-то* употреблено в языковом значении ‘почему-то’, выделяемом у формы именительного падежа этого местоимения:

*(7) Л. Я.: А* ***чё-то*** *я их не вижу / в рулоне / в рулоне // Там прямо написано «Дружок» //*

В примерах (8–11) реализуется нереферентное неопределенное значение, которое у местоимений с *-нибудь* является основным, а у местоимений неизвестности с *-то* – неосновным. Оно фиксируются Е. В. Падучевой в [15] у *кто-то, где-то, когда-то, что-то,* хотя в последнем случае – только в контексте вопросительной конструкции. У наших информантов местоимения с *-то* регулярно выступают в значении местоимений с *-нибудь.* В примере (8) *какой-нибудь вопрос* не соотнесен ни с каким конкретным объектом в мире говорящего. В примерах (9) и (10) *чё-то* и *кто-то* употребляются в значении ‘что-нибудь’ и ‘кто-нибудь’ соответственно. В (10) также встречаются значения неизвестности (у *где-то когда-то*). Информантка не помнит, откуда у нее информация о диалоге про слова *крайний* и *последний*, при этом ей важнее выразить свое неприятие одного из них. В высказывании (11) использование местоимений встраивается в выражение нереальной модальности. Мысль о том, что при хорошем самочувствии возникают мечты и планы, выражается лексически (*аж рвёшься весь*) и грамматически (*бы переделал*), а нереферентное неопределенное значение местоимений с *-то* усиливает значение нереальной модальности:

*(8) В. Я.: Наталья вот каждый день звонит / как правило/ вот Васина мать / всегда / каждый божий день / Ирка звонит мне / может Людка позвонить* ***по какому-нибудь*** *вопросу //*

*(9) Л. Я.: прихожу / на обед* ***чё-то*** *делаю / если ничего не сварено / и сплетни смотрю, сижу //*

*(10) Л. Я.: А я вот /* ***где-то когда-то****… /* ***кто-то*** *подойдет спросит / ну /* ***где-то*** *читала или в кино видела /* ***кто-то*** *подойдет спросит: «Кто последний?» // «Последних нет, кто крайний?» // Вот так еще говорят // Я в принципе даже не понимаю такого слова «крайний».*

*(11) В. Я.: А так-то чё / день-два хорошо / кажется у-у-у* ***чё-то*** *бы переделал /* ***чё-то*** *бы* ***куда-то*** */ аж рвешься весь //*

Далее рассмотрим случаи, когда местоимения употребляются в прагматических значениях, определяемых речевым и неречевым контекстом.

В примере (12) речь идет о том, что от ребенка (*человеческого фактора, человека*), когда он повзрослеет, можно ждать помощи, и этим ребенок отличается от собаки (*этого*), за которой ухаживает В. Я. Вопрос о том, когда и каким образом ребенок пригодится, не развивается в ее речи. В данной ситуации футуристическое событие моделируется настолько абстрактно, что во фрейме помощи затруднительно выделить отдельные слоты (*где-то* и *чё-то* вряд ли являются указаниями на место и событие):

*(12) В. Я.: Это человеческий фактор / я ещё раз объясняю / это человек / он хоть в дальнейшем* ***где-то чё-то когда-то*** *пригодится / а этот / ну согласись / правильно?//*

В следующем примере (13) местоимения *какая-то*, *чё-то*, *куда-то* не выражают языковых значений неизвестного признака, события, места. У местоимения *какой-то* в [15] выделены значения ‘небольшой’, ‘не заслуживающий внимания’, ‘неважно какой’. В совокупности *какая-то*, *чё-то* и *куда-то*, как нам кажется, выражают идею повседневных рутинных действий, возможно не стоящих того, чтобы о них говорить. *Чё-то куда-то сходила* (все три слова произносятся быстро и без паузы) воспринимается как информация об однотипных повторяющихся событиях, некоторые из которых далее называются. Аналогичную функцию иллюстрирует пример (14) из речи другой информантки, где используется *чё-нибудь.* Отличие от (13) состоит в том, что в (14) перечень конкретных действий предваряет их обобщение, а для семантического «подытоживания» используется специальный глагол с диффузной семантикой (*шарашусь*). Авторам высказываний (13) и (14) хорошо известны, привычны собственные действия, обработка вербализуемой информации не составляет для них труда. Остается предположить, что местоимения неизвестности с *-то* в (13) и нереферентное неопределенное местоимение *че-нибудь* в (14) усиливают значение рутинности действий. Будучи необходимыми, они включаются в соответствующие высказывания даже вопреки грамматике (*чё-то сходила; чё-нибудь шарашусь*):

*(13) В. Я.: А как чем [занимаюсь]? Ну, стирка* ***какая-то****, уборка там /* ***чё-то куда-то*** *сходила // Вот вчера сходила за квартиру заплатила, в магазин сходила.*

*(14) Л. С.: Потом / а / заношу дров / качаю воды / потом иду управляться / управлюся / дров принесу к завтрашнему дню ну и всё / а тут дома / Вот так вот* ***чё-нибудь*** *шарашусь целый день //*

О местоимениях с *-нибудь* Е. В. Падучева говорит, что «они употребляются в контексте операторов, которые “снимают” утвердительность, – в гипотаксической позиции; в контексте вопроса, будущего времени, императива, сослагательного наклонения, условия, нереальной модальности, дизъюнкции, дистрибутивности, узуальности» [16]. Комментируя пример (11), мы уже обращали внимание на способность местоимений с нереферентным неопределенным значением выражать нереальную модальность, «оформляя мечты». Наша интерпретация примеров (13–14) является развитием этого наблюдения в отношении узуальности. Понятие узуальности конкретизируется в прагматических смыслах ‘повторяемость, привычность, рутинность действия или ситуации’. В связи со сказанным вернемся к примеру (9), который иллюстрировал системно-языковые значения местоимений. Автор высказывания использует *чё-то* в зафиксированном в [15] значении нереферентного неопределенного местоимения и одновременно использует условную конструкцию: *Л. Я: …прихожу / на обед* ***чё-то*** *делаю /* ***если ничего не сварено*** */ и сплетни смотрю, сижу.* Условная конструкция способствует развитию у местоимения того же прагматического значения повторяемости, привычности, рутинности действия или ситуации.

Часть прагматических значений местоимений приходится на случаи аппроксимации. Данная функция предполагает замену части перечисления или всего перечисления одной лексической единицей. В нашем материале с помощью местоимений-аппроксиматоров говорящие выражают идею

высокой степени проявления, интенсивности, масштабности чего-либо.

В примере (15) информантка В. Я. говорит о большой нагрузке на работе, где она выполняет обязанности уборщицы:

*(15) В. Я.: У меня зал, в моем распоряжении. Огромнейший <…> // Там у нас буфет // Столько стаканов у нас там ворохом / то под стулом /* ***то чё / то там*** */ то на подоконнике //*

В приведенном высказывании трижды употреблено *там*: в первых двух случаях в языковом анафорическом значении (*зал – там, буфет – там*), в третьем случае – в прагматической функции аппроксиматора. Во фрагменте *то под стулом / то чё / то там / то на подоконнике* местоимение *там* (а также лексема *чё*) употреблены не в языковых значениях: для анафорического употребления *там* условий уже нет, *там* не указывает на отдаленность от говорящего (*чё* вообще не предназначено для выражения пространственных значений). В контексте подразумевается перечисление мест, где студенты оставляют стаканы, но говорящий ограничивается двумя (*под стулом, на подоконнике*), остальные позиции заполняются лексическими единицами с пустыми денотатами:

В примере (16) В. Я. выражает свою оценку нынешней жизни бывшей коллеги, о которой заботится сын:

*(16) В. Я.: Она говорит: я отдыхаю / вот ездила в Чернолучие /* ***то туда то сюда*** */ он ее одел / обул / у нее шуба красивая там* ***всё /*** *и она говорит: у-у-у я живу вообще кум-королю.*

В этом высказывании *туда, сюда* не имеют дейктического значения дальнего и ближнего указания, *всё* не указывает на универсальный тип референции. В речи информантки *то туда, то сюда*, а также *всё* – аппроксиматоры, с помощью которых представлен перечислительный ряд. При этом выбор аппроксиматоров усиливает впечатление высокой степени благополучия. Для оформления перечислительного ряда использованы векторные антонимы *туда, сюда* и лексема со значением всеобщности. *Туда* и *сюда* задают границы пространства путешествий – значительные, по мнению говорящего; *всё* гиперболизирует информацию. Ср. с возможными аппроксиматорами, которые В. Я. не выбрала: **и в другие места*, **и другие вещи*.

То же семантическое следствие имеет аппроксиматор *всё – всё* в высказывании (17):

*(17) Л. А.: Да нормально (смеется) / каждую субботу / мне строго надо* ***всё*** *протереть / все подоконники* ***/ всё /*** *но пол я мою раз в неделю только / я только раз мою в неделю / а тем более сейчас ни скотины ничего.*

Некоторые прагматические значения неопределенных местоимений и местоимений неизвестности сложно квалифицировать с точки зрения выполняемой функции. Местоимения с аффиксом *-то* могут совмещать языковое значение неизвестности с прагматическим, как в примере (18), где *чё-то* заполняет паузу хезитации:

*(18) В. Я.: Как говорят // ты молодой, пока в душе* ***чё-то****…* [припоминает, не вспомнила].

Близко к хезитативному употребление *где-то* в примере (19):

*(19) В. Я.: Вот то-олько засыпаю* ***/*** *звонок / вот знаешь / как будто кто-то веревочку дергает* ***/*** *То-олько маленько* ***где-то*** */ опять звонок //*

К каким же выводам приводит исследование функционирования местоимений, которые рассматривались как потенциально пригодные для абстрактной подачи информации из-за нежелания/невозможности/неспособности ее детализировать?

Использование местоимений неопределенности, как правило, является результатом иерархического построения дискурса, в том числе разговорного, который стал объектом нашего исследования. О важном говорится с использованием денотативно нагруженной лексики, о несущественном – как бы пунктиром (см. пример 4). К не заслуживающему внимания информанты относят привычные для них рутинные действия, которые оформляются в дискурсе местоимениями неопределенности или неизвестности в значении неопределенности (примеры 9, 13, 14). Контекстуально-прагматическое значение рутинности того, что объективируется местоимениями неопределенности, основано на системно-языковых правилах их употребления, а именно типичности для них контекстов узуальности. Диктумное содержание соответствующих высказываний не дает оснований полагать, что их авторы не способны детализировать информацию – они, скорее, не считают нужным это делать.

Согласно правилам функционирования местоимений неопределенности в языке, они тяготеют к будущему времени. Контекстуально-прагматическим развитием этой закономерности в нашем материале стал футурологический сценарий (пример 12). Свойство данных местоимений употребляться в высказываниях ирреальной модальности воплотилось в мечте одной из информанток *свернуть горы* (пример 11). Иначе говоря, языковая система и правила языка в обоих случаях оправдывают данный способ организации информации. Что касается (11), то детализация представляется излишней еще и потому, что фактически речь идет о рутинной домашней работе, хорошо известной участницам диалога.

Местоимения неизвестности в основных значениях в проанализированном материале употребляются в ситуациях незнания (примеры 1, 2, 3, 4, 6, 10), к которым в части случаев приводит сбой памяти (примеры 6, 10). Анализ конкретных примеров выявляет в этом материале пласт технических и социальных новшеств (1, 2, 3), что гипотетически дает основание для суждений социолингвистического, но не психолингвистического характера. В ситуации, где проявляется забывчивость, может быть реализована основная целевая программа, а забытый факт представляться как неважный (10).

Случаи аппроксимации как одного из зафиксированных в материале прагматических значений местоимений подтверждает мысль о тесном взаимодействии «строевых» единиц дискурса и семантики. Во всех контекстах (примеры 15, 16, 17) аппроксиматоры являются выразительными средствами, усиливая значения интенсивности, гиперболизации и т. д.

Таким образом, в результате анализа снимается предположение о том, что обобщенная подача информации с помощью местоимений является результатом неспособности информантов к детализации; показано, что особенности функционирования и семантики этих единиц отражают иерархию смысловых программ дискурса, реализацию правил языка, оценочные интенции говорящих.

Материал выявил различие информантов по интенсивности включения изучаемых единиц в дискурс, но лингвоперсонологические наблюдения не были задачей представленного исследования.


1. Всемирная организация здравоохранения, 2015 г. Резюме. Всемирный доклад о старении и здоровье. URL: https://docviewer.yandex.ru (дата обращения: 15.01.2019).

2. Литвиненко Ю. Ю. Концепт *возраст* в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира : автореф. дис. … канд. филол. наук. Омск, 2006. 22 с.

3. Салимьянова И. В. Образ пожилого человека в русской языковой картине мира : автореф. дис. … канд. филол. наук, Омск, 2011. 21 с.

4. Никитина Л. Б. Языковая концептуализация перехода к возрасту старости // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2(24). С. 58–63.

5. Рогожникова Т. М. Ассоциативный эксперимент с испытуемыми преклонного возраста (1989 г.) // Галерея ассоциативных портретов / Рогожникова Т. М. и др. ; под общ. ред. Т. М. Рогожниковой. Уфа : УГАТУ, 2009, 448 с. С. 53–56.

6. Касаткина Т. Ю. Специфика развития значения слова в геронтогенезе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2007. 23 с.

7. Лантюхова Н. Н. Изучение синтаксиса лиц позднего возраста с использованием формально-грамматических параметров анализа текста // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2016. № 4(273). С. 144–148.

8. Orlova N. V. Word search and its results in oral speech of elderly people // Journal of Literature and Art Studies. Volume 8, Number 6, June 2018 (Serial Number 79). P. 951–957.

9. Шифрова Е. С. Возрастное измерение дискурса: самопрезентация пожилых // Молодежь третьего тысячелетия : сб. науч. ст. / [отв. ред. С. В. Белим]. Омск : Изд-во Ом. гос. унта, 2018. С. 1530–1534.

10. Лантюхова Н. Н. Синтаксические особенности письменной речи лиц пожилого и старческого возраста // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. 2017. № 27. С. 24–26.

11. Adams C. Qualitative age differences in memory for text: Alife-span development perspective // Psyhology and Aging. 1991. № 6. P. 323–336.

12. Богданова- Бегларян Н. В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. 2014. Вып. 3(27). С. 7–20.

13. Лантюхова Н. Н. Некоторые проблемы возрастной периодизации развития личности в современных научных исследованиях // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 30 сентября 2015 г. Нефтекамск : НИЦ «Наука и образование», 2015. С. 53–55.

14. Проект корпусного описания русской грамматики. URL: http://rusgram.ru (дата обращения: 15.01.2019).

15. Падучева Е. В. Местоимения неизвестности. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. М. 2016. URL: http://rusgram.ru (дата обращения: 12.02.2019).

16. Падучева Е. В. Нереферентные местоимения на -*нибудь*. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. М. 2015. URL: http://rusgram.ru (дата обращения: 12.02.2019).


© Орлова Н. В., Шифрова Е. С., 2019

УДК 81-23
Науч. спец.: 10.02.20

***Ж. Н. Сарангаева***
***Zh. N. Sarangaeva***

# ЭМБЛЕМАТИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА БРАК В КАЛМЫЦКОЙ, РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье эмблематические признаки лингвокультурного концепта «брак» рассматриваются на материале маркированной лексики (фразеологических единиц, идиом, пословиц и поговорок, диалектной лексики) калмыцкого, русского и английского языков. Исследование показало, что данный концепт обладает различными аксиологическими реакциями. В калмыцком языке отсутствует прямое обозначение данного концепта. Его значение реализуется парадигматически, т. е. посредством смежных понятий. В русском и английском языках данных концепт выражается как в прямых, так и метафорических значениях лексических сочетаний.

*Ключевые слова:* эмблематическое выражение, концепт, брак, калмыцкий, русский, английский язык, лингвокультура, фразеологическая единица.

# EMBLEMATIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT MARRIAGE IN KALMYK, RUSSIAN AND ENLGISH LINGUOCULTURES

In this article the emblematic characteristics of the linguistic and cultural concept “marriage” is described on the material of emotionally-marked lexemes (phraseological units, idioms, dialects) of the Kalmyk, Russian and English languages. The investigation reveals that this concept has different valuable features and axiological reactions. According to the investigation, this concept hasn’t got a direct designation in the Kalmyk language. Its meaning is realized with the help of paradigmatic means, through the related nominations. In the Russian and English languages this concept is expressed both in the direct (nominative) and metaphorical (figurative) meanings of the lexical combinations

*Keywords*: emblematic expression, concept, marriage, the Kalmyk, Russian, English language, linguistic and cultural studies, phraseological unit.

Ментальные образования, или концепты, имеют различную природу и основаны на опыте человека, как личном, так и общественном. Эти образования многомерны и могут быть освещены с различных позиций.

Описание концепта представляет собой специальные исследовательские процедуры, включающие в первую очередь толкование значения его имени и ближайших обозначений. Предметом данного исследования является описание эмблематических (не прямых) наименований концепта *брак* в калмыцком, русском и английском языках.

В отличие от калмыцкого языка, в русском и английском существуют прямые обозначения концепта *брак*. Так, в толковом словаре русского языка слово *брак* имеет следующие толкования:

**Брак** – семейный союз мужчины и женщины; супружество. Состоять в браке. Вступить в брак. Сочетаться браком. Регистрация, расторжение брака. Брак по любви, брак по расчету. Церковный брак (брак, заключаемый в церкви, по религиозным обрядам). Законный брак (заключенный по принятым законом правилам). Гражданский брак (не оформленный официально). Смешанный брак (брак между лицами разных национальностей). Фиктивный брак (являющийся фикцией; мнимый). Брак вдогонку (шутл. о супружестве, связанном с беременностью невесты) [1, с. 94].

Согласно данным этимологического словаря М. Фасмера, слово *брак* происходит из старославянского *бракъ* в значении «женитьба» от глагола *брати*, т. е. «брать» [2, с. 206]. Глагол *брати* первоначально использовался в значении «нести», в контексте женитьбы означал «схватить», «похитить». Основу брака у древних славян составляло похищение девушки из другого рода или племени. В древнерусском слово *брак* используется в значении «свадьба», «пир», «супружество». В современном русском произошло сужение значения этого слово: лексема *брак* означает только «супружество».

В английском языке понятие «брак» определяется так:

1) the relationship that exists between a husband and a wife: It was his second marriage. They have a very happy marriage. Her first two marriages ended in divorce;

2) a ceremony in which two people are married to each other: Many friends and relatives were present at their marriage; a priest who has performed many marriages;

3) a close union of or between two things: a marriage of sweet and spicy flavours; a marriage of science and art; a marriage between form and function [3, p. 1024].

Таким образом, основное обозначение рассматриваемого концепта «брак/marriage» совпадает в русском и английском языках, поскольку оба слова характеризуют «законный союз», «воссоединение через церковь», «пиршество» и т. д. В английском языке понятие «marriage» уточняется в метафорическом значении «тесное единение», «тесный союз».

Эмблематическое содержание концептов заключается в его проявлении в маркированных лексико-фразеологических, сленговых и диалектных единицах. Эмблемой как семиотическим явлением считается «легко узнаваемый и однозначно понимаемый знак, определяющий принадлежность того или иного объекта к определенному классу» [4, с. 56]. Эмблема выступает как особое измерение общения, связанное с определенными способами воздействия, информирования и самопрезентации.

Рассматриваемый нами концепт «брак» в калмыцких, русских и английских фразеологических единицах имеют множественное эмблематическое выражение. Так, в калмыцком языке концепт «брак» выражается через понятие «место обитания», «жилище»:

*нутг-усн болх* – вступить в брак, заключить брачный союз (букв. кочевье – вода становиться) [5, с. 34];

*гер авлһн* – жениться (букв. приобретение кибитки);

*гер-мал болх (болхцхах)* – вступить в брак, пожениться; обзавестись семьей и хозяйством (букв. юрта-скот или дом-скот становиться) [5, с. 16].

Отдельные наименования получают понятия «брак сына» и «брак дочери». Брак/свадьба сына обозначается фразеологизмом *күн болх* (букв. «стать человеком»), *неерән дуудулх* (букв. «прославлять имя»). Данные фразеологические выражения свидетельствует о том, что вступление в брак имеет оценочно-статусное значение. Калмыки говорят: «*гер мал уга күн гендн нохад орхнь дор* – человек, не имеющий ни юрты, ни скота, хуже бродячего пса» [6, с. 56].

Брак и свадьба дочери обозначается фразеологизмом *хәрд һарх* («выйти замуж»), где слово *хәр* означает «посторонний», «незнакомый», «чужеземный» [7, с. 589]. Буквально фразеологизм *хәрд һарх / хәрд һазрт мордх* переводится как «выходить в незнакомую, чужую сторону». Таким образом, родной (отчий) дом, родная семья ассоциируется с родной землей (*эврә һазр* – букв. «своя земля»), а дом и семья мужа – с чужой землей (*күүнә һазр*) или «землей, полной страдания» (*зовлңгта һазр*) [8, с. 218].

В калмыцком языке понятие брака выражается через наименования предметов быта, например постельных принадлежностей. Словосочетание *сочетать браком молодых, поженить* переводится фразеологизмом *деринь негдүлх*, что буквально означает «подушку объединять» или *көл-дер негдх* «вступать в брак» (букв. «ноги-подушки объединять»). Свадебный обряд с подушкой особенно значим у монгольских народов. У калмыков существует специальный обряд *дер йорәлһн* («благословение подушки»), который организуют перед проводами невесты из родительского дома. Данный обряд сопровождается произнесением специальных благопожеланий: «Чтобы изделие долго служило тем, кому оно предназначено, а адресаты жили долго и счастливо и оставили большое потомство» (со слов информанта, опрошенного во время исследования).

Идея заключения брака передается также через наименование приданого невесты. Так, фразеологизм *көнҗл хувалцҗ* используется в значении «выйти замуж» (букв. «разделить одеяло»). В данном контексте «одеяло» символизирует многодетность.

Понятие «замужество» выражается в значении фразеологического сочетания *мин сиикән хәәх* «искать подходящую невесту» (букв. «подходящую серьгу искать»). В традиционной культуре калмыков такие украшения, как серьги (*сиик*), кольца (*билцг*) и накосные подвески (*токуг*) являлись знаками состоятельности и богатства невесты, поэтому эти предметы были обязательными. В калмыцкой пословице говорится: *күүкнь авхла, сиикинь чигн авдг* – «если берут девушку в жены, то берут ее серьги». Более того, калмыки верили, что эти украшения обладали определенной магической силой и защищали «жизненную силу супругов» [9, с. 240].

В русской и английской лингвокультурах концепт «брак» реализуется через понятие «узы» в значении «тесные связи, отношения, объединяющие кого-либо»: рус. *связать себя узами брака*; англ. *to* ***tie the knot*** «соединить узами брака, совершить брачный обряд».

Архетип узла активно используется в метафорическом обозначении брака: *надеть хомут / ярмо* – «вступать в брак» (о семейной жизни как о тяжелом совместном труде) [10, с. 389], *splice* – поженить, повенчать (досл. «соединять, сращивать концы каната») [11, с. 326], *yoke* – «соединять, сочетать», yoked **in marriage – «соединенные узами брака» (досл. «впрягать в ярмо»)** [там же, с. 755], *to* ***buckle to / buckle with*** – «поженить (досл. «скреплять пряжкой») [Там же, с. 286].

Данные лексические сочетания происходят из разных сфер бытования. Например, английский глагол *to* ***splice*** – «жениться, венчаться» относится к морской терминологии и означает особый метод соединения концов каната, а русские фразеологизмы *чета и упряжка, надеть хомут* восходят к крестьянскому быту.

Значение слова *брак* в русском и английском языках реализуется через наименования предметов одежды: рус. *до/после венца* (об обряде венчания, бракосочетания), *идти под венец* – «выходить замуж, жениться», *увести невесту из-под венца* – «помешать бракосочетанию с кем-либо»; англ. *cast* ***cloths together*** – «сбросить одежду», *clog together* – «жениться повторно» (от *clog* – «башмак на деревянной подошве»).

В диалектной фразеологии русского языка в связи с браком неоднократно упоминаются головные уборы. Например, фразеологизм *вкинуть шапку в лохань* в псковском диалекте означает отказ невесты при сватовстве» [12, с. 79], «идти / вести под венец» [1, с. 117].

Идея брака в русской лингвокультуре также выражается через соматические фразеологизмы: *просить руки и сердца* в значении «сделать предложение о вступлении в брак», *давать руку* в значении «соглашаться на брак дочери во время сватовства», *голову завязать, связать* – «выйти замуж» и т. д.

В русской и английской лингвокультурах отмечается большое количество фразеологических единиц, характеризирующих положительные и отрицательные стороны брака:

рус. *как в масле кататься*, *как в раю быть* [10, с. 239, с. 571], *покухать* (попробовать) *горького и сладкого*, *кулаки есть* (быть битым), *жить как в смоле кипеть*, *как в соль сесть* и т. д. [12, с. 149, с. 115, 155];

англ. *one* ***stone cannot grind corn*** «одной рукой и узла не завяжешь», *cat-and-* ***dog life*** – «жизнь кошки и собаки (вечная склока)» [13, с. 172, 98].

Русские фразеологизмы сообщают о принудительном и добровольном решении заключения брака [12]:

*дать сковородником* – «выдать замуж против воли, насильно» [с. 616], *идти волей* (т. е. по любви) [с. 100], *жениться не на судьбе* [с. 650], *выйти замуж через силку* (через силу) [с. 110].

Также в русской картине мира отмечаются обозначения, характеризующие брак с согласия и без согласия родителей (см. например: [14]):

*выходить с добром*, *уйти с согласия*, *уйти по добру*, *уйти уходом* (т.е. выйти замуж без согласия родителей), *с гулянки* (т. е. выйти замуж без сватовства и согласия родителей), *окрутиться вокруг куста проруби, выходить из греха* и т. д.

Отдельные наименования получает скорый брак: *как игрушку играть* (о несерьезном поступке), *черт гнал*, *выскакивать замуж скок-скок как гвоздок*, *бежать беюм* (выходить замуж вопреки воле родителей) и т. д. Приведем пример употребления последнего фразеологизма: *Коли не согласные, не благословят, тада надо бежать беюм* (цит. по: [15, с. 10]).

В английском языке брак расценивается как усилие, преодоление трудностей, риск:

*marriage* ***goes by contrasts*** – «крайности сходятся» (о вступающих в брак), *two-****way street*** – «взаимозависимое положение», *marriage* ***makes or mars a man*** – «женитьба – поворотный момент в жизни, человек женится на счастье или на горе» [16, с. 490].

Отдельные наименования получают браки, характеризующие союз с лицом более низкого социального положения и происхождения, т. е. мезальянс, например: *a* ***bread-and-cheese marriage*** – «брак с бедняком», *a* ***marriage of convenience*** – «брак по расчету», *a* ***left-handed marriage*** – «морганатический брак» [16, с. 491].

В английском языке выделяется ряд фразеологических единиц, происхождение которых связано с определенными прецедентными ситуациями:

*a* ***Gretna-Green marriage*** – «брак между убежавшими возлюбленными без соблюдения установленных законом формальностей (по названию пограничной деревни в Шотландии, где разрешалось заключение подобных браков) [11, ч. 2, с. 73], a *Scotch* ***marriage*** – «шотландский брак, брак без заключения формальностей, путем объявления себя мужем и женой в присутствии свидетелей» [16, с. 491].

В рассматриваемых лингвокультурах выделяются фразеологические единицы, описывающие возрастные особенности брачующихся.

Например, в калмыцкой лингвокультуре незамужняя девушка расценивается как обуза, помеха: *күүкн көгшрхлә герин зута****hул, үмсн икдхлә hулмтин зутал*** – «если девушка состарится – обуза для семьи, если накопится много золы – помеха очагу» [6, с. 55].

В русской лингвокультуре о незамужних девушках говорят следующее: *засидеться в девках, старая дева*, *христова невеста* (об оставшейся в девицах, не вышедшей замуж), *девушка девущая*, *белая (красная) косоплетенка*, *невеста без места*, *досталось мыть покойников* (о старой деве, которой уже не выйти замуж), *как сорока на березке* и др. [10]:

1. *Прежде оставались в девках только горбатые и хромые, а теперь не берут даже красивых и богатых* [17, с. 286].

2. *Наливки какие были! водки! Квасы! – восторгалась тетенька Ольга Порфирьевна, которая в качестве Христовой невесты смолоду около хозяйства ходила* [18, с. 260].

В отношении возраста жениха/мужа иронично подчеркивают *не первой молодости* в значении «не молодой, пожилой».

В английском языке незамужних называют *on* ***the shelf,*** *mark-****ripe*** в значении «остаться в девицах, не выйти замуж» [11, p. 223].

Идея о возрастной разнице подчеркивается в следующих изречениях: *don't waste a fresh haft on an old blade* – «не стоит портить свежую рукоятку о старое лезвие» [19, с. 52], *liked veal better than beef* – «любил телятину больше говядины» [Там же, с. 101] (пер. наш. – *Ж. С.).*

Таким образом, в рассматриваемых лингвокультурах эмблематическое выражение данного ментального образования раскрывается в различных выражениях оценочной коннотации с выделением этнокультурно-значимых моментов отражения мира. В калмыцкой лингвокультуре не существует прямого обозначения концепта «брак», но детально уточняются значения понятий «брак/свадьба сына и дочери». В русской и английской лингвокультурах подробно описываются как положительные, так и негативные стороны брака. С одной стороны, брак расценивается как необходимое и приятное событие, с другой – ассоциируется с опасным и рискованным предприятием.

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. редактор С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. I (А – Д). М. : Прогресс, 1986. 576 с.

3. Webster's Dictionary Advanced Learner's English Dictionary. Publisher: Merriam-Webster, Inc., 2008. 2014 p.

4. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. Волгоград: Перемена, 2012. 448 с.

5. Краткий калмыцко-русский словарь глагольных фразеологизмов / сост. Г. Ц. Пюрбеев. М. ; Элиста, 1971. 62 с.

6. Пословицы, поговорки и загадки калмыков России и ойратов Китая / сост. и пер. Б. Х. Тодаевой. Элиста: Джангар, 2007. 839 с.

7. Калмыцко-русский словарь / под ред. Б. Д. Муниева. М. : Рус. яз., 1977. 768 с.

8. Борджанова Т. Г. Обрядовая поэзия калмыков (система жанров, поэтика). Элиста: Калмыцкое кн. изд-во, 2007. 592 с.

9. Бакаева Э. П. К вопросу о знаковой функции украшений в культуре калмыков // Монголоведение. Элиста: Калмыцкий институт гуманитарных исследований РАН, 2003. С. 238–250.

10. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М. : Астрель, 2007. 828 с.

11. Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. М. : Рус. яз., 1994. Т. III (R – Z). 832 с.

12. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Словарь псковских пословиц и поговорок. СПб.: Норинт, 2001. 186 с.

13. Маргулис А., Холодная А. Русско-английский словарь английских пословиц и поговорок. London, 2000. 494 с.

14. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.

15. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / отв. ред. А. И. Федоров. Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1983. 232 с.

16. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.

17. Чехов А. П. Бабье царство // Чехов А. П. Полное собр. соч. и писем: в 30 т. М. : Наука, 1977. Т. 8. 396 с.

18. Салтыков-Щедрин М. Е. Собр. соч. : в 20 т. М. : Художеств. лит., 1975. Т. 17. 624 с.

19. A Complete Collection of English Proverbs. By J. Rapp. Published by Forgotten Books. London, 2013. 319 p.

© Сарангаева Ж. Н., 2019

УДК 81'373.45
Науч. спец.: 10.02.01

***С. А. Сечнев***
***S. A. Sechnev***

# СТИЛИСТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме изменения стилистических характеристик заимствованных слов в процессе их функционирования в русском языке. Подобные изменения рассматриваются как один из способов адаптации иноязычной лексики к лексической системе языка-реципиента. Выявлены основные виды данного процесса.

*Ключевые слова:* заимствованные слова, адаптация заимствованных слов, стилистическая адаптация, стилистическая окраска.

# STILISTIC ADAPTATION OF LOANWORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of changing the stylistic characteristics of borrowed words in the process of their functioning in the Russian language. Such changes are considered as one of the ways of adaptation of foreign language vocabulary to the lexical system. The main types of this process are revealed.

*Keywords:* loan words, adaptation of loan words, stylistic adaptation, stylistic nuance.

В ходе процесса заимствования многие иноязычные слова под влиянием новых условий переживают различные изменения, в том числе семантические. Нередко семантическая адаптация сопровождается изменением *стилистической окрашенности* слова.

Источниками материала, представленного в статье, послужили Большой толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова [1] и толковые словари иностранных языков [2; 3; 4].

Стоит отметить, что данная тема недостаточно освещена в научной литературе. Одним из немногочисленных исследований является работа Р. М. Светловой [5], в которой на материале арабизмов выделяются две основные группы заимствованных слов в зависимости от сохранения либо изменения стилистической окрашенности.

**1. Слова, сохраняющие в заимствующем языке стилистическую окраску прототипа в языке-источнике.**

Сюда исследователь включает слова *жираф, кофе, магазин, мечеть, мумия, цифра* и др., нейтральные как в языке-доноре, так и в языке-реципиенте [5, с. 20].

Наш материал показывает, что к этой же группе относятся следующие лексемы: *бойкот* (англ. *boycott*), *гаубица* (нем. *Haubitze*), *гепард* (фр. *guépard*), *карт* (англ. *cart*), *молескин* (англ. *moleskin*), *паркинг* (англ. *parking*), *прейскурант* (нем. *Preiskurant*), *раут* (англ. *rout*), *талисман* (франц. *talisman*) и многие другие.

В отдельных случаях при заимствовании возможно сохранение первоначальной окраски лексемами, не относящимися к нейтральным. Так, слово *driver* «a computer program that makes it possible for a computer to use other pieces of equipment such as a printer» (компьютерная программа, которая позволяет компьютеру использовать другие части оборудования, такие как принтер) имеет в толковом словаре английского языка помету *specialized* [2]. Рус. *драйвер* «служебная программа, обеспечивающая взаимодействие других программ с различными устройствами ЭВМ» также имеет помету *спец*. [1, с. 282].

**2. Слова, изменившие стилистическую окраску в процессе заимствования.**

В эту группу Р. М. Светлова включает, например, слово *кайф,* прототипом которого является арабское فيك (kajf). В современном русском языке слово *кайф* «всегда остается либо шутливым, либо осудительным», в то время как в арабском языке оно является нейтральным и не имеет оценки [5, с. 20–21].

В этой группе мы выделяем три подгруппы в зависимости от стилистической окраски, которую заимствованное слово приобретает в русском языке. При этом мы ориентируемся на пометы, используемые в Большом толковом словаре русского языка и характеризующие книжную (*книжн., офиц., публиц., трад.-поэт., нар.-поэт, трад.-лит., спец.*) либо разговорную (*разг., разг.-сниж., фам., трад.-нар., нар.-разг., проф., жарг.*) форму языка, а также передающие эмоционально-экспрессивную оценку (*высок., одобр., ласк., почтит., шутл., неодобр., ирон., пренебр., уничиж., презрит., бранно, грубо, вульг.*) [1, с. 15–16].

**а) Лексемы, получившие в русском языке *книжную* окраску.**

Например, слова *декодер, контроллер, скруббер, стартер, тандем, танк* и *тестер* становятся специальными терминами.

Лексема *decoder* имеет в английском языке нейтральное значение: «a piece of equipment that allows you to receive particular television signals» [2] (часть оборудования, которая позволяет вам получать определенные телевизионные сигналы). В русском языке слово *декодер* получает значение «дешифратор» и помету *спец*. [1, с. 247].

Англ. *controller* также имеет нейтральное значение: «a person who controls something, or someone who is responsible for what a particular organization does» [2] (человек, который что-то контролирует, или тот, кто несет ответственность за то, что делает какая-то конкретная организация). У русского слова *контроллер* отмечаются уже два значения: *спец.* «прибор для регулирования работы электродвигателя (в трамваях, троллейбусах, электровозах, подъемниках и т. п.)» и *информ*. «компьютерная подсистема, управляющая работой подключенных к ней периферийных устройств и каналов связи» [1, с. 452].

Лексема *scrubber* имеет в английском языке значения «an object for scrubbing things to clean them» (предмет для чистки вещей) и «a system or piece of equipment for removing substances that are harmful to the environment from a gas» (система или часть оборудования для удаления из газа веществ, которые вредны для окружающей среды) [2]. В русском языке слово *скруббер* теряет первое значение, а второе значение, сходное с исконным («приспособление, устройство для очистки газов и промышленных ископаемых»), получает помету *спец*. [1, с. 1203].

Лексема *starter* имеет значения «a small dish served as the first part of a meal» (маленькое блюдо, служащее первой частью еды), «something used to begin something» (что-то, начинающее что-то) и «a person, animal, or organization that is involved at the beginning of an activity, especially a race» (человек, животное или организация, которая участвует в начале деятельности, особенно гонки) [2]. У рус. *стартер (стартёр)* также отмечаются три значения: «тот, кто дает сигнал старта», «электрическое устройство для пуска двигателя внутреннего сгорания» и *спец.* «устройство, механизм (бортовой или наземный) для запуска двигателя самолета» [1, с. 1261].

Англ. *tandem* имеет одно общеупотребительное значение: «a bicycle made for two people who sit one behind the other» [2] (велосипед, сделанный для двух человек, которые сидят один за другим). У русского *тандем* отмечаются два значения: «1. *Спец.* Машина, механизм, в котором однородные устройства расположены последовательно на одной оси. *Тандем-паровоз. Тандем-машина. Тандем-велосипед* (двухместный, с двумя седлами, расположенными одно за другим). 2. О двух лицах, объединенных общим делом, действующих сообща» [1, с. 1305]. Таким образом, первое значение шире, чем в английском языке (обозначает не только велосипед, но и другие механизмы), а второе значение является абсолютно новым.

Рус. *танк* «*спец.* специально оборудованный резервуар (бак, цистерна и т. п.) для хранения или транспортировки жидкостей» [1, с. 1305] происходит от английского нейтрального *tank* «a container that holds liquid or gas» [2] (контейнер, который содержит жидкость или газ).

Англ. *tester* имеет общеупотребительные значения «a person or a machine that tests something» (человек или машина, который (которая) проверяет что-то) и «a small container of a product that you can try in order to see if you like it» (небольшой контейнер с продуктом, который вы можете

попробовать, чтобы понять, нравится ли вам это) [2]. В русском языке слово *тестер* также имеет два значения, но первое из них становится *специальным*: «1. *Спец.* Электроизмерительный прибор для проверки и наладки радиоэлектронной аппаратуры. 2. Устройство, система, программа для контроля за обследуемым объектом» [1, с. 1321].

Слова *гелертер, декаданс, каннибал, нонсенс, трайбализм, тренд* и *трюизм* получают в «Большом толковом словаре русского языка»под ред. С. А. Кузнецова помету *книжн*.

Нем. *Gelehrter* имеет нейтральную окраску и значение «jemand, dergelehrtist» [3] (ученый). Рус. *гелертер* получает значение «ученый, обладающий широкими, но книжными, оторванными от жизни знаниями; ученый-педант, оторванный от практики, условий реальной жизни» и *книжную* окраску [1, с. 197].

Франц. *décadence* имеет два общеупотребительных значения: «état d'une civilisation, d'une culture, d'une entreprise, etc., qui perd progressivement de sa force et de sa qualité; commencement de la chute, de la degradation» (состояние цивилизации, культуры, предпринимательства и т. д., которые постепенно теряют свою силу и качество; начало падения, деградации) и «période historique correspondant au déclin politique d'une civilization» (исторический период, соответствующий политическому упадку цивилизации) [4]. Рус. *декаданс* также имеет два значения, но уже *книжных*: «упадок, культурный регресс» и «декадентство» («общее название направлений в литературе и искусстве конца XIX — начала XX в., отличающихся настроениями безнадежности, неприятия жизни, индивидуализмом») [1, с. 246].

Франц. *cannibale* также имеет два общеупотребительных значения: «qui mange la chair humaine; anthropophage» (тот, кто ест человеческую плоть; людоед) и «qui se conduit comme un sauvage, avec cruauté» (тот, кто ведет себя как дикарь, жестоко) [4]. У русского *каннибал* отмечаются два аналогичных французским значения («людоед» и «крайне жестокий человек»), но уже с пометой *книжн*. [1, с. 414].

Лексема *nonsense* в английском толковом словаре не имеет стилистических помет. Отмечаются два значения: «an idea, something said or written, or behaviour that is silly or stupid» (идея, что-то сказанное или написанное, или поведение, которое выглядит глупо) и «language that cannot be understood because it does not mean anything» (язык, который нельзя понять, потому что он ничего не значит) [2]. В русском языке слово *нонсенс* имеет одно значение, сходное с первым значением английского прототипа: «бессмыслица, нелепость». При этом у слова появляется помета *книжн*. [1, с. 656].

Английское слово *tribalism* имеет два общеупотребительных значения: «the state of existing as a tribe, or a very strong feeling of loyalty to your tribe» (форма существования племени или очень сильное чувство верности своему племени) и «a very strong feeling of loyalty to a political or social group, so that you support them whatever they do» (очень сильное чувство лояльности к политической или социальной группе; поддержка их, что бы они ни делали) [2]. У русского *трайбализм* отмечается абсолютно иное значение с пометой *книжн.*: «враждебное отношение одной этнической группы к другой» [1, с. 1338].

Слово *тренд* заимствовано из английского языка, где *trend* имеет общеупотребительные значения «a general development or change in a situation or in the way that people are behaving» (общее развитие или изменение ситуации или поведения людей) и «a new development in clothing, make-up, etc» (новое развитие в одежде, макияже и т. д.) [2]. В русском языке отмечается лишь *книжное* значение «преобладающая тенденция, направление развития, течения чего-л. (общественного мнения, моды и т. п.) [1, с. 1342].

Англ. *truism* имеет нейтральное значение «a statement that is so obviously true that it is almost not worth saying» (утверждение, которое так очевидно, что не стоит его произносить) [2]. Рус. *трюизм* сохраняет исконную семантику «общеизвестная, избитая истина», но получает помету *книжн*. [1, с. 1349].

Заимствованные слова на русской почве могут получить также помету *офиц.*

Нем. *Proviant* имеет нейтральное значение «auf eine Reise, Wanderung mitgenommener Vorrat an Lebensmitteln» [3] (питание для путешествия, похода). В русском языке слово *провиант* имеет схожее значение «продовольствие, продукты для армии, экспедиции, похода и т. п.», при этом лексема получает помету *офиц*. [1, с. 1001].

Англ. *summit* «an important formal meeting between leaders of governments from two or more countries» [2] (важная формальная встреча между лидерами правительств двух или более стран) не имеет стилистических помет. У рус. *саммит* отмечаются значения «1. *Офиц*. Конференция, совещание, собрание глав государств и правительств <…> 2. *Публиц*. Встреча, совещание руководителей республик, областей [1, с. 1142].

**б) Лексемы, получившие в русском языке *разговорную* окраску.**

В частности, примером становятся лексемы *авангардизм, актер, бедлам, импорт, кварц, снайпер, фан* и *фольклор*.

*Авангардизм* – заимствование из французского языка, где *avant-gardisme* имеет нейтральное значение «fait d'être à l'avant-garde politique, littéraire, etc.; attitude de ceux qui se veulent d'avant-garde» [4] (передовое положение в политике, литературе и т. д.; положение тех, кто хочет быть впереди). В русском языке слово имеет два значения: нейтральное «общее название тех течений в искусстве XX в., для которых характерна попытка преодолеть устоявшиеся традиции и принципы классического реализма за счет новых форм и средств художественного выражения» и *разг*. «стремление какой-л. общественной группы к главенствующей роли в чем-л.» [1, с. 24].

Франц. *acteur* имеет значения «ersonne dont la profession est d'être l'interprète de personnages à lascèneou à l'écran; comédien» (человек, чья профессия – изображать персонажей на сцене или экране; комик) и «personne qui participe activement à une entreprise, qui joue un rôle effectif dans une affaire, dans un événement; protagonist» (человек, который активно участвует в деле и который играет эффективную роль в процессе, в происшествии; главный герой) [4]. В русском языке слово *актер* имеет не только нейтральное значение «профессиональный исполнитель ролей в театральных представлениях или в кинофильмах», но и *разговорное* «о том, кто притворяется кем-л. или каким-л., скры-

вая истинные мысли, чувства и т. п., или позирует, рисуется в расчете на благоприятное впечатление, успех у окружающих» [1, с. 33].

Лексема *бедлам* (англ. *bedlam* «a noisy situation with no order» [2] (ситуация шумного беспорядка) сохраняет в русском языке значение, близкое к исконному («о большом шуме, беспорядке, неразберихе, хаосе где-либо») [1, с. 64], но получает *разговорную* окраску.

Английское слово *import* имеет два нейтральных значения: «goods bought by one country from another» (товары, купленные одной страной в другой стране) и «the action of bringing goods or fashions into a country» (доставка товаров или одежды в страну) [2]. В русском языке у слова *импорт* отмечаются уже три значения: «1. Ввоз в какую-л. страну товаров из-за границы <…> 2. собир. *Разг*. Ввозимые из-за границы товары, изделия <…> 3. Общее количество или общая стоимость товаров, доставленных в страну; ввоз» [1, с. 390]. Таким образом, значение, сходное с первым английским значением, получает *разговорную* окраску.

Нем. *Quarz* имеет значения «in verschiedenen Arten vorkommendes, in reinem Zustand farbloses, hartes und sprödes kristallines Mineral» (твердые и хрупкие кристаллические минералы разных видов, бесцветные в чистом виде) и «Quarzkristall, besonders als elektronisches Bauelement» (кварцевый кристалл, особенно в качестве электронного компонента) [3]. В русском языке слово, помимо сходного с первым немецким значением «бесцветный минерал, встречающийся в виде кристаллов и сплошных зернистых масс; двуокись кремния», получает также *разговорное* значение «облучение кварцевой лампой» (ср.: *лечить кварцем*) [1, с. 425].

Английская лексема *folklore* имеет нейтральное значение «the traditional stories and culture of a group of people» [2] (традиционные истории и культура группы людей). Русское *фольклор*, помимо общеупотребительных значений «устное народное творчество; литературные произведения, созданные народом» и «разные виды народного творчества, народное творчество вообще», обретает также *разговорное* значение «фольклористика» (ср.: *экзамен по фольклору* [1, с. 1428].

Нередко иноязычные слова получают и другие пометы (*проф., жарг.* и прочие).

Толковый словарь английского языка отмечает у лексемы *sniper* значение «someone who shoots at people from a place where they cannot be seen» [2] (тот, кто стреляет в людей из того места, где его не видно). В русском языке слово *снайпер* имеет близкое к исконному значение «стрелок, владеющий искусством меткой стрельбы, маскировки и наблюдения», а также получает *профессиональное* значение «спортсмен, без промаха забивающий гол в ворота, корзину противника» (ср.: *снайпер баскетбольной команды*) [1, с. 1221].

Английское слово *fan* имеет значение «someone who admires and supports a person, sport, sports team, etc.» [2] (кто-то, кто восхищается и поддерживает человека, вид спорта, спортивную команду и т. д.). В русском языке лексема *фан* получает сходное с английским значение («фанат»), но с пометой *жарг*. (ср.: *фан футбола, рок-музыки. Фаны окружили певца после концерта*) [1, с. 1415].

**в) Лексемы, получившие *эмоционально-экспрессивную* окраску.**

Стоит отметить, что заимствованные слова могут получить как положительную (*авиатор, эстафета*), так и отрицательную (*макулатура, сноб, бюргер, позёр*) эмоциональную окраску.

Рус. *авиатор* восходит к франц. *aviateur*, имеющему два нейтральных значения: «personne qui pilote un avion» (человек, который пилотирует самолет) и «del'armée del'air, appartenant ou non au personnel navigant» (солдат военно-воздушных сил, входящий или не входящий в экипаж) [4]. В русском языке слово имеет значения «летчик» (с пометой *высок.*) и нейтральное «специалист в области авиации» [1, с. 25].

Лексема *эстафета* заимствована из французского языка, где слово *estafette* имеет общеупотребительное значение: «militaire qui portait les dépêches» [4] (военный, который передает донесения). В русском языке слово получает уже три новых значения, из которых лишь первое в некоторой степени связано с исконным: «срочная почта, доставлявшая письма, донесения специальными нарочными, обычно конными, сменявшими друг друга в пути; сами письма, доставленные таким способом» (с пометой *ист.*), «соревнование спортивных команд в беге, плавании и т. п., в котором на определенном этапе один спортсмен, сменяясь, передает другому условленный предмет» и *высокое* «о традициях, передаваемых от одного поколения другому» (ср.: *принять, подхватить эстафету. Эстафета лучших начинаний. Эстафета поколений*) [1, с. 1526].

Немецкое слово *Makulatur* имеет нейтральные значения «поврежденные при печати листы», «отработанная бесполезная бумага (например, газеты, старые документы и т. д.)» и «смесь пасты и мелко разорванной бумаги, которая наносится на стену перед обоями» [3]. Русское *макулатура* имеет общеупотребительное значение «старые газеты, книги, бумажные отходы и т. п., предназначенные для переработки в качестве вторичного сырья на бумажных фабриках», а также *пренебрежительное* «о бездарном, не имеющем никакой ценности произведении литературы, публицистики, драматургии и т. п.» [1, с. 514].

У англ. *snob* отмечается лишь одно, нейтральное, значение:«a person who respects and likes only people who are of a high social class, and / or a person who has extremely high standards who is not satisfied by the things that ordinary people like» [2] (человек, который уважает и любит только людей высокого социального класса и / или человек, который имеет чрезвычайно высокие стандарты, которого не удовлетворяет то, что любят обычные люди). Рус. *сноб* имеет уже два значения: нейтральное «в России до 1917 г.: о человеке, стремившемся строго следовать вкусам, манерам и т. п. высшего общества и с пренебрежением относившемся ко всему другому» и *неодобрительное* «человек, считающий себя носителем высшей интеллектуальности и изысканных вкусов» [1, с. 1223].

Нем. *Burger* имеет общеупотребительное значение «in der Gemeinde, in der er wohnt, geborener Bürger, der im Unterschied zu einem Zugezogenen bestimmte politische Vorrechte hat» [3] (гражданин, родившийся в обществе, в котором он живет, и имеющий, в отличие от новичков,

определенные политические прерогативы). Рус. *бюргер* имеет уже два значения: нейтральное «*ист.* В Германиии некоторых других странах: городской житель» и *неодобрительное* «обыватель, мещанин» [1, с. 108].

Франц. *poseur* имеет четыре общеупотребительных значения: personne dont la profession est de faire la pose de certains équipements (человек, чья профессия состоит в установке определенного оборудования); personne qui pose, dépose quelque chose (человек, который укладывает либо удаляет что-то); maçon plus spécialement habilité à mettre en place les pierres de taille (каменщик, уполномоченный устанавливать размер камней) и ouvrier qui exécute les travaux d'entretien des voies ferrées (работник, обслуживающий железные дороги) [4]. В русском языке слово *позёр* имеет лишь одно значение с пометой *неодобр.:* «человек, любящий принимать позу, старающийся произвести впечатление своим поведением, словами, внешностью» [1, с. 890].

Таким образом, исследованный в статье материал позволяет сделать вывод о продуктивности такого языкового явления, как стилистическая адаптация заимствованной лексики.

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

2. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата обращения: 16.02.2018).

3. Duden. URL: https://www.duden.de/ (дата обращения: 11.02.2018).

4. Dictionnaire français. URL: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais (дата обращения: 19.02.2018).

5. Светлова Р. М. Рецепция арабских прототипов в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 22 с.

© Сечнев С. А., 2019

УДК 811
Науч. спец.: 10.02.20

***В. М. Хантакова, С. В. Швецова***
***V. M. Khantakova, C. V. Shvetsova***

# О СТАТУСЕ ЭПОНИМНЫХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОЙ ОФТАЛЬМОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье представлено авторское решение проблемы о статусе эпонимных единиц с использованием идеи описания смысла языковых выражений через множество их синонимических преобразований. Выявление и уточнение синонимии между эпонимными единицами и описательными терминами позволили признать за языковыми единицами с эпонимным компонентом статус термина и выявить многомерность и неоднородность их значения, в котором смысловые компоненты выражены не только эксплицитно, но и имплицитно. Обосновывается значимость обращения к более широкому опыту открытия заболевания или разработки нового метода диагностики и лечения при определении смыслового объема терминов. Определяется перспективность проблемы для переводоведения.

*Ключевые слова:* термин, эпонимный термин, офтальмологический эпонимный термин, имя собственное, смысл, значение.

# ON THE STATUS OF EPONYM UNITS IN ENGLISH OPHTHALMOLOGICAL TERMINOLOGY

The article presents the author's solution on the problem of the status of eponym units using the idea of describing the meaning of linguistic expressions through a variety of their synonymous transformations. The identification and refinement of the synonymy between eponym units and descriptive terms allowed us to recognize the status of the term for linguistic units with an eponym component and to reveal the multidimensionality and heterogeneity of their meaning, in which the semantic components are expressed not only explicitly but also implicitly. The authors substantiate the importance of addressing a wider experience of discovering a disease or developing a new method of diagnosis and treatment in determining the semantic volume of terms. для переводоведения: The perceptivity of theproblem for translation science is determined.

*Keywords:* term, eponym term, ophthalmological eponym term, proper name, meaning, sense.

В статье на примере английской медицинской терминологии исследуются эпонимные термины и их место в научном дискурсе и профессиональной картине мира. Рассматриваемый вопрос, помимо прочего, крайне значим для переводоведения, так как проблема установления соотношения между национальными терминосистемами остро стоит в современных социокультурных условиях, когда глобализация науки, ее интернационализация требуют от специалиста международной профессиональной мобильности. Эпонимные термины известны различным национальным медицинским терминологиям (ср. рус. *болезнь Боткина*, *миобластома Абрикосова, синдром Кандинского-Клерамбо, синдром Богорада* и др.), при этом задача установления соответствия терминов невыполнима без анализа самого языкового явления.

Эпонимные термины, существующие среди многочисленных разрядов специальной лексики, не раз становились объектом внимания лингвистов. Неугасающий интерес к разряду лексики, сочетающей в себе признаки термина и имени собственного, обусловлен дискуссионностью ряда вопросов, связанных с определением статуса и места эпонимных терминов в профессиональной языковой картине мира [1, с. 72].

Теоретического осмысления требуют вопросы передачи научной информации терминами-эпонимами, представления эпонимной информации в терминах, соответствия эпонимного термина требованиям, предъявляемым к идеальному термину, и появления синонимии между ними. На фоне очерченного круга проблем спорными (и небезосновательными) выглядят предложения ограничить употребление эпонимных терминов в научном дискурсе в силу кажущейся уязвимости их смыслового объема прежде всего из-за утраты прозрачности значения и, как следствие, информационной неопределенности, ведущей нередко к снижению понятийности в терминологии [2, с. 68]. Считается, что в силу неопределенности и малоинформативности эпонимные термины затрудняют и замедляют взаимопонимание, поскольку требуются «сложная расшифровка и исторический комментарий» термина [3, с. 189]. Научное познание и связанная с ним необходимость трансляции информации, которая заключена прежде всего в терминах, в том числе и в эпонимных, обусловливают определение статуса эпонимных единиц, выяснение причины востребованности в терминологии моделей образования терминов с именем собственным. В этой связи выяснение и изучение смыслового объема эпонимных терминов требуют тщательного изучения, что составляет целевое назначение данной статьи.

Безусловной базой исследования материала является уже имеющийся опыт разработки содержательной составляющей терминов, представляющей многослойное образование, аккумулирующее языковую и научно-специальную информацию [4, с. 90]. При этом, признавая термин средством фиксации и передачи научной информации, следует остановиться на небольшом, но значимом уточнении: термин не всегда проявляет себя как совершенное средство передачи информации, что отражается, как бы этому ни противились исследователи, в наличии синонимии между терминами. Примеры многочисленных синонимичных терминов дают импульс к более глубокому осмыслению содержательной стороны терминов, упорядоченных в координатах определенного научного понятия.

В этой связи другой теоретической базой при описании смыслового объема эпонимных терминов избирается предложенная в ряде логико-философских и лингвистических работ идея описания смысла языковых выражений через множество их синонимических преобразований [5; 6; 7]. Согласно этой идее, «то, что обычно называется толкованием значения высказывания, есть просто произнесение синонима, формулируемого более ясным языком, чем оригинал» [5, p. 199] (здесь и далее перевод наш. – *В. Х., С. Ш.*). В связи с этим определение смысла языковых выражений в логико-философских исследованиях возможно исходя из множества толкований-перифраз: «Если мы принимаем как данное отношение синонимии, то понятие значения легко вывести следующим образом: значение выражения есть класс всех выражений, синонимичных с данным» [8, p. 43]. Сходная методика описания смысла языковых выражений прослеживается в лингвистических исследованиях при описании синонимии слова, предложения, текста [6, с. 10; 9, с. 125; 10, p. 19]. Понимание термина как языковой единицы для наименования специального понятия делает закономерным применение опыта лингвофилософского осмысления роли синонимии в исследовании его смысла.

При этом выявление и установление синонимических отношений между терминами, в том числе и эпонимными, основывается на достижениях современной терминологии вообще и офтальмологической терминологии в частности [11, с. 12]. Здесь, во-первых, выявлены и описаны способы образования офтальмологических терминов, среди которых наблюдается тенденция образования терминов с именем собственным в их составе; во-вторых, систематизирован огромный по объему и многообразный по составу пласт эпонимных единиц по направлениям медицины. Эпонимными терминами в офтальмологии обозначаются заболевания, синдромы и симптомы (*Behr desease – болезнь Бера, Crouzon desease – болезнь Крузона, Albright syndrome – синдром Олбрайта*), методы исследования и операции (*Komberg method – метод Комберга, McReynolds – метод Мак-Рейнольдса, Trantas operation – операция Трантаса*), инструменты и оборудование (*Danberg iris forcept – пинцет Данберга, Graefe cataract knife – катарактный нож Грефе*). В-третьих, выявлены случаи синонимии в офтальмологической терминологии, а также ее виды. К первому виду относится синонимия между описательными и эпонимными терминами (*Best's disease – Vitelliform macular dystrophy, Best vitelliform macular dystrophy*; *Leber disease – Leber's hereditary optic neuropathy; Leber's optic atrophy, Hereditary optic neuroretinopathy*). Второй вид синонимии представлен синонимией только между эпонимными терминами (*Adson syndrome – Naffziger syndrome, Apert-Callais syndrome – Cushing syndrome* и др.). Предметом нашего интереса в настоящей работе является синонимия первого вида – синонимические отношения между описательными и эпонимными терминами. Синонимия, как известно, связана с установлением принципов информационного выбора в относительно *однородном* смысловом поле, что априори предполагает существование диалектического единства смыслового тождества и различия между ними.

Обратимся в этой связи к эпонимной единице *Coats' disease* (*болезнь Коатса*) и ее двум ближайшим синонимам *exudative retinitis* и *retinal telangiectasis* (*эксудативный ретинит, телеангиэктаз сетчатки*), которые обозначают заболевание, проявляющееся в форме одностороннего ретинита и характеризующееся скоплением экссудата между сетчаткой и сосудистой оболочкой глаза, кровоизлияниями на поверхности сетчатки. Сопоставление дефиниций *Coats' disease* и ближайших синонимов в различных специальных словарях и справочной медицинской литературе позволяют говорить о совпадении их смыслового объема. Совпадение проявляется в том, что все они называют заболевание, которое определяется как «…is a developmental retinal vascular anomaly consisting of leaking telangiectatic and aneurysmal retinal vessels with associated lipid exudation, which frequently occurs in one eye of otherwise healthy boys in the first decade of life» («…аномалия развития сосудов сетчатки, состоящая из протекающих телеангиэктатических и аневризматических сосудов сетчатки с ассоциированной липидной экссудацией, которая часто встречается на одном глазу у здоровых мальчиков в первом десятилетии жизни») [12, p. 313].

В дефиниции эпонимного термина *Coats' disease* есть, как правило, отсылка к его синонимам, и в этом нет ничего необычного, поскольку в офтальмологической терминологии, как и в самой системе языка, также задействованы механизмы притяжения смыслов в однородном смысловом пространстве, что делает возможным привлечение описательных синонимов к объяснению эпонимного термина. Смысловые компоненты эпонимного термина и его синонимов оказываются взаимосвязанными при описании заболевания, что и находит отражение в дефиниции. Эти механизмы, с одной стороны, создают возможность упорядочения терминологии [13, p. 156], с другой – способствуют их уточнению и тем самым прояснению сути описываемого заболевания. Так, в дефиниции эпонимного термина *Coats' disease* приведены в скобках его синонимы *exudative retinitis* и *retinal telangiectasis*: «Coats' disease (also known as exudative retinitis or retinal telangiectasis, sometimes spelled Coates' disease), is a rare congenital, nonhereditary eye disorder, causing full or partial blindness, characterized by abnormal development of blood vessels behind the retina» («Болезнь Коутса (также известная как экссудативный ретинит или телеангиэктазия сетчатки, иногда пишется как болезнь Коутеса) – это редкое врожденное, ненаследственное заболевание глаз, вызывающее полную или частичную слепоту и характеризующееся аномальным развитием кровеносных сосудов, находящихся за сетчаткой») [12, p. 313].

Безусловно, привлечение терминологических знаков *exudative retinitis* и *retinal telangiectasis* при дефиниции эпонимного термина *Coats' disease* основано на их смысловом тождестве, но его можно констатировать при каком-либо различии в смысловом объеме терминов. Без такого различия уточнение одного термина другим представляется необоснованным и неинформативным, и речь скорее всего будет идти о неоправданной тавтологии в дефинициях. Так, в термине *exudative retinitis* представлена информация о выходе жидкой части крови через сосудистую стенку в воспаленную ткань. В другом описательном термине *retinal telangiectasis* речь идет о стойком расширении сосудов сетчатки глаза. Эпонимный термин и описательные термины тесно связаны между собой, но при этом не сводимы друг к другу абсолютным образом, что свидетельствует о востребованности каждого из них в офтальмологической терминологии. Это значит, что словосочетания, содержащие в себе признаки термина и имени собственного, обладают значимостью в офтальмологической терминологии и могут выступать в качестве самостоятельного термина в ряду других описательных терминов.

Аналогичной представляется картина вариативности наименования одного и того же заболевания другим эпонимным термином *Best's disease* (*болезнь Беста*) и его описательным синонимом *Vitelliform macular dystrophy* (*вителиформная макулярная дистрофия*). Эти термины используются для наименования генетического заболевания с характерным развитием кистозных дистрофических изменений в области желтого пятна. Впервые оно было описано в 1905 г. Ф. Бестом, который изучил идентичные нарушения зрения у восьми пациентов и высказал предположение о наследственной природе данной патологии. Имя исследователя легло в основу создания данного термина. Здесь, как и в случае с эпонимным термином *Coats' disease,* при толковании терминологического словосочетания *Best's disease* в справочных источниках используется его синоним *Vitelliform macular dystrophy*: «Best's disease (Vitelliform macular dystrophy) is heredofamilial macular degeneration with autosomal dominant inheritance» («Болезнь Беста (вителиформная макулярная дистрофия) – наследственно-семейная макулярная дегенерация с аутосомно-доминантным наследованием») [14].

Конструирование информации в дефинициях эпонимных терминов с опорой на их описательные синонимы дает основание согласиться с точкой зрения исследователей об их информационной неопределенности. Вполне вероятно и то, что отсылка к синонимичным описательным терминам, используемая в дефинициях эпонимных терминов, способствует восполнению неполноты передаваемой ими информации, пояснению непрозрачности их значения. С помощью синонимов активизируется вся установленная информация, связанная с описанием заболевания. Однако вряд ли можно сделать безоговорочный вывод о том, что это свидетельствует о снижении возможности эпонимных терминов фиксировать, хранить и передавать научно-значимую информацию. Нельзя не отметить в этой связи, что и в дефиниции описательного термина в качестве средства восполнения информации таким же образом используются их синонимы, в том числе и эпонимные термины, например: «Vitelliform dystrophy, or Best disease, is a hereditary retinal dystrophy involving the retinal pigment epithelium» («Вителлиформная дистрофия, или болезнь Беста, представляет собой наследственную дистрофию сетчатки с участием пигментного эпителия сетчатки») [15].

Дефиниция терминологического словосочетания *Vitelliform dystrophy* по своей структуре и содержанию сходна дефиниции эпонимного термина, поскольку при их создании использован один и тот же принцип – принцип дополнительности. Очевидно, что применение принципа дополнительности в данном случае позволяет с максимально возможной полнотой фиксировать и отражать те процессы, которые связаны с описываемым терминами заболеванием, проникать в его сущность, увеличивать диапазон понимания и целостность его восприятия. Не будет преувеличением сказать, что в дефинициях взаимодополнительность эпонимного термина и его синонима ведет к уменьшению (а в лучшем случае и к устранению) информационной неопределенности как эпонимного термина, так и самого описательного термина. Продолжая сопоставление дефиниций эпонимного термина *Best's disease* и его описательного синонима *Vitelliform macular dystrophy*, важно отметить еще одну деталь, выявленную при наблюдении над дефинициями описательного термина *Vitelliform macular dystrophy* в разных источниках, а именно отсутствие абсолютного смыслового тождества дефиниций, ср.:

(1) Vitelliform macular dystrophy is a genetic eye disorder that can cause progressive vision loss [16] («Вителлиформная макулярная дистрофия является генетическим заболеванием глаз, которое может привести к прогрессирующей потере зрения»);

(2) Vitelliform macular dystrophy – an autosomal dominant retinal disease in which central visual acuity is diminished when

lipofuscin accumulates under the macula. When the disease occurs in childhood, it is called Best disease [17] («Вителлиформная макулярная дистрофия – аутосомно-доминантное заболевание сетчатки, при котором центральная острота зрения снижается при накоплении липофусцина под макулой. Если заболевание возникает в детстве, оно называется болезнью Беста»);

(3) Vitelliform macular dystrophy (VTM), which generally is discovered first with the presence of a large, yellow oval lesion (vitelliform) in an egg yolk shape that shows up in the center of the macula. Many genetic mutations of this form of macular dystrophy have been identified, including Best's disease, which affects children and young people. A different version of the disease also can appear in adults, with macular lesions that vary in size and shape [18] («Вителлиформная макулярная дистрофия (ВМД) обычно диагностируется по наличию большого желтого овального очага (желточнообразный) в форме яичного желтка в центре желтого пятна. Было выявлено много генетических мутаций этой формы макулярной дистрофии, в том числе болезнь Беста, которая поражает детей и молодых людей. У взрослых также могут появляться разные варианты заболевания с отличающимися по размеру и форме очагами на желтом пятне»).

Дефиниции термина *Vitelliform macular dystrophy* показывают, что его смысловой объем многомерен и неоднороден. Одни смысловые компоненты представлены эксплицитно, другие – имплицитно. При этом сущность обозначаемого заболевания раскрывается в каждой из приведенных дефиниций, но это представлено по-разному, с разной степенью полноты, детальности и точности. В дефиниции (1) в фокусе внимания такие смысловые компоненты, как «genetic eye disorder» (генетическое заболевание глаз), «progressive vision loss» (прогрессирующая потеря зрения). В дефиниции (2) на переднем плане смыслы «central visual acuity» (центральная острота зрения), «under the macula» (под макулой), «when lipofuscin accumulates» (при накоплении липофусцина), несущие информацию о более точной локализации болезни (в области сетчатки глаза) и причине уменьшения центральной остроты зрения. В дефиниции (3) *Vitelliform macular dystrophy* при описании заболевания актуализируются другие смысловые компоненты. Это такие смыслы, как «large» (размер повреждения), «yellow oval lesion (vitelliform) in an egg yolk shape» (форма и цвет повреждения), «many genetic mutations» (фактор наследственности), «appear in adults» (возрастной период возникновения повреждения).

Из анализа дефиниций терминологического словосочетания *Vitelliform macular dystrophy* следует, что эксплицитно выражены не все компоненты смыслового объема термина, часть из них выражена имплицитно, но все они, так или иначе фокусируя внимание на одних смысловых компонентах и отодвигая на задний план другие, отражают суть описываемого заболевания. По всей вероятности, процессы отбора, фокусирования и дефокусирования компонентов в смысловом объеме термина *Vitelliform macular dystrophy* являются следствием накопления новых знаний об исследуемом заболевании, отличая его тем самым от эпонимного термина *Best's disease*.

Что касается дефиниции *Best's disease*, то следует подчеркнуть, что смысловой объем эпонимного термина включает в себя такие компоненты, как «информация об исследователе», «наследственное заболевание», «дистрофия сетчатки, характеризующаяся прогрессивным нарушением зрительных функций», «наличие пигмента». При этом те смыслы, которые свойственны его описательному синониму *Vitelliform macular dystrophy,* имплицируются в эпонимном термине через указания на «наследственное заболевание» и «наличие пигмента». Так, указание на смысловой компонент «наследственное заболевание» у эпонимного термина вызывает предположение или представление о возрасте пациента. Эта информация, как и множество всевозможных других неявных предпосылок, играющих роль важных пресуппозиций, скрыта, но без них не только эпонимный, но и никакой другой термин не могут быть осмысленными. За смысловым компонентом «наличие пигмента» у эпонимного термина имплицитно следует информация о цвете, форме, размере и возможной мутации.

Иными словами, смысловые компоненты эпонимного термина активизируют значительную часть информации, связанной с описываемым заболеванием и эксплицитно представленной в дефиниции его синонима. Это со всей очевидностью свидетельствует о том, что в профессиональной языковой картине мира эпонимный термин *Best's disease* и его синоним *Vitelliform macular dystrophy* взаимно необходимы друг другу в силу недостаточности каждого из них в отдельности при описании заболевания. Определение смысла эпонимного термина, как и в логико-философских исследованиях определения смысла языковых выражений, соответствует выводу о том, что значение эпонимного термина есть класс всех терминологических единиц, синонимичных с данным. Тождественность смысловых объемов синонимичных терминов и их взаимозаменяемость подтверждает функциональную значимость эпонимных терминов в терминологии. Отсюда вполне очевидны терминологичность эпонимного термина и его необходимость в составе офтальмологической терминологии. При этом каждый из терминов, удерживая информацию, связанную с обозначением исследуемого объекта и его признаков и свойств, фокусирует внимание на определенных деталях обозначаемого. Такая «фрагментарность» ни в коей мере не ведет к искажению информации об обозначаемом заболевании. Она, скорее всего, связана с перенесением центра внимания при наименовании с одних признаков обозначаемого на другие, сохраняя (что очень важно!) набор этих признаков неизменным в терминах.

При анализе дефиниции эпонимного термина *Best's disease* важно обратить внимание в составе термина на имя собственное. Историко-персонологическая информация об исследователе, от которой неотделима и информация о характере описываемого заболевания, входит в смысловой объем эпонимного термина, выполняя при этом не только мемориальную функцию. Взаимодействие и взаимовлияние эпонимного компонента и других смысловых компонентов содержания термина, не сводимое к их простому сложению, ведет к порождению нового смыслового компонента. Здесь неприменимо арифметическое сложение смыслов, поскольку в основе смыслового объема эпонимных терминов, как и у соединений слов в словосочетаниях, лежит внутренний процесс сложения

смыслов, «дающий не сумму смыслов, а новые смыслы» [19, с. 68]. Эпонимный компонент наряду с дополнением и расширением смыслового объема всего термина может способствовать его конкретизации, уточнению, сужению, что представляется важным при быстрой, а порой и мгновенной, ориентировке в сложнейших ситуациях профессиональной деятельности, связанных с лечением человека или даже спасением его жизни. Следует подчеркнуть, что эпонимный термин может быть единственно приемлемым, являясь однозначным и более точным по сравнению с многословной описательной конструкцией.

Результатом исследования языковых единиц, сочетающих в себе признаки двух лексических классов (имени собственного и терминов), является вывод о терминологическом статусе эпонимных единиц, что позволяет включить их в состав английской офтальмологической терминологии. Использование процедуры описания смысла языковых выражений через множество их синонимических преобразований применительно к исследуемым единицам позволило выявить, что смысловой объем терминов не может быть автономным от более широкого опыта открытия заболевания или разработки нового метода диагностики и лечения. Содержание терминов неотделимо от когнитивных мыслительных процессов, с помощью которых человек получает, обрабатывает, понимает и передает информацию о научном понятии. Эти процессы нельзя оторвать от суммы знаний (эксплицитно и имплицитно представленных), заложенных в эпонимном термине, и от всего того, что составляет профессиональный опыт, связанный с появлением термина. При установлении соотношения национальных терминологий последнее обстоятельство делает эпонимные термины особенно проблемными в работе, так как профессиональная картина мира отнюдь не лишена национально-специфических черт. Это не повод отказываться от эпонимных требований – специфические черты делают их уникальными, – но повод осознать необходимость кропотливой работы профессиональных переводчиков.

---

1. Васильева Н. В., Виноградов В. А. Заметки об эпонимах // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP : сб. науч. тр. Посвящается 80-летию Владимира Моисеевича Лейчика. М. : Изд-во МГОУ, 2009. С. 72–74.

2. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение. М. : Академия, 2008. 304 с.

3. Реформатский А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М. : Наука, 1986. С. 163–198.

4. Володина М. Н. Термин как средство специальной информации. М. : Изд-во МГУ, 1996. 128 с.

5. Quine W. On what there // Semantics and the philosophy of language. Urbana: University of Illinois Press 1952. P. 189–206.

6. Мельчук И. А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст». М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. 316 с.

7. Падучева Е. В. Некоторые проблемы моделирования соответствия между текстом и смыслом в языке // Известия АН СССР; серия литературы и языка. 1975. Т. 34. № 6. С. 548–559.

8. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit // Zur Philosophie der idealen Sprache. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972. S. 34–52.

9. Вейнрейх У. Опыт семантической теории // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1981. Вып. X: Лингвистическая семантика. С. 50–176.

10. Wierzbicka A. Lingua mentalis: The semantics of natural. Sydney N.Y. : Academic press, 1980. 367 p.

11. Швецова С. В. Лингвистический анализ способов терминообразования в современной английской офтальмологической терминосиситеме : автореф. дис. … канд. филол. наук. Иркутск: ИГЛУ, 2005. 33 с.

12. Shields CL, Uysal Y, Benevides R, Eagle RC, Malloy B, Shields JA. Retinoblastoma in an eye with features of Coats' disease // J Pediatr Ophthalmol Strabismus. 2006. 43 (5). P. 313–315.

13. Khantakova V., Shvetsova S. The Role of Synonymy as a Method of Systematization of Medical Terminology in Intercultural Interaction // Eurasian Frontier: Interrelation of Eurasian Cultures in a Global Age: Monograph. Washington, DC.: Library of Congress Cataloging-in-Publication, 2016. Vol. 55. P. 155–164.

14. Ophthalmologist and eponyms. URL: http: // www.mrcophth.com/ophthalmologyhalloffame/best.html (дата обращения: 26.01.2018).

15. Best_Disease. URL: http://eyewiki.aao.org/Best_Disease (дата обращения: 26.01.2018).

16. Vitelliform macular dystrophy. URL: http://psychology.wikia.com/wiki/Vitelliform_macular_dystrophy (дата обращения: 26.01.2018).

17. Vitelliform macular dystrophy. URL: https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/vitelliform+macular+dystrophy (дата обращения: 26.01.2018).

18. Macular Dystrophy: How This Rare Eye Disease Causes Blindness. URL: http://www.allaboutvision.com/conditions/macular-dystrophy.htm. (дата обращения: 26.01.2018).

19. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л. : Наука, 1958. Т. 1. 182 с.

---

© Хантакова В. М., Швецова С. В., 2019

УДК 811.111 + 811.161
Науч. спец.: 10.02.20

***О. А. Чибышева***
***O. A. Chibysheva***

# ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТОВ SILENCE И ТИШИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Статья посвящена рассмотрению концептов SILENCE и ТИШИНА на материале английских и русских фразеологических единиц с позиций лингвокультурологии. Предпринимается попытка сопоставления содержания и структуры данных единиц ментальности с учетом принадлежности фразеологических единиц к периферии концепта. Детальному анализу подвергаются понятийный, образный и ценностный компоненты концептов, при этом отмечается их взаимосвязь и обусловленность культурологическими факторами. При рассмотрении содержания концептов SILENCE и ТИШИНА, определяются наиболее значимые для носителей английского и русского языков концептуальные признаки, образы и ценностные установки, зафиксированные в национальных фразеологических фондах. В ходе исследования выявляются универсальные и национально-специфические характеристики рассматриваемых концептов.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, концепт, фразеологическая единица, концептуальный признак, компонент концепта.

# LINGUISTIC AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE CONCEPTS SILENCE AND ТИШИНА (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS)

The article is devoted to the cultural linguistic consideration of the concepts SILENCE and ТИШИНА on the material of the English and Russian phraseological units. An attempt to compare the contents and structure of the investigated concepts is made. The representations of the conceptual, figurative and value concept components are analyzed in detail, their interrelation and determination by cultural factors being emphasized. While considering the contents of the concepts under study, the most significant conceptual features, images and values represented in the English and Russian phraseology are revealed; common and specific national features of the concepts are disclosed.

*Keywords:* cultural linguistics, concept, phraseological unit, conceptual feature, component of concept.

Одним из направлений современной лингвистики является исследование культуры и мировоззрения народа путем анализа языка. Основной единицей ментальности многими исследователями признается концепт, который, являясь «основной ячейкой культуры в сознании человека» [1, с. 43], может быть хотя бы частично репрезентирован в языке, в том числе с помощью фразеологических единиц (далее – ФЕ).

В настоящей статье мы обратимся к рассмотрению концептов SILENCE и ТИШИНА, объективированных во фразеологии английского и русского языков. Данные концепты имеют универсальный характер, поскольку понятие о феномене тишины присутствует в сознании представителей любой лингвокультурной общности. Однако особенности категоризации действительности, свойственные носителям различных языков, обусловливают наличие национально-специфических черт в содержании даже универсальных концептов. В связи с этим целью нашего исследования является определение универсальных и национально-специфических характеристик концептов SILENCE и ТИШИНА на материале фразеологических единиц английского и русского языков.

Фразеологизмы по праву относятся к языковым средствам, наиболее ярко отражающим установки национального сознания, репрезентирующим культуру в языке [2; 3]. Являясь материалом нашего исследования, ФЕ обусловили выбор лингвокультурологического подхода к интерпретации концепта. В рамках этого направления концепт рассматривается в единстве понятийного, образного и ценностного компонентов [4], которые объективируются в семантике ФЕ, а также их внутренней форме. При этом необходимо учитывать номинативную плотность реализации концептуальных признаков, а также экстралингвистические, культурологические факторы, влияющие на содержание ценностного компонента концепта.

Необходимо отметить, что в английском языке концепт SILENCE, репрезентированный ФЕ, включает в себя два микроконцепта: «Тишина окружающего мира» и «Тишина, связанная с человеком». Второй из названных микроконцептов состоит из двух аспектов: «Молчание» и «Отсутствие антропогенных звуков» [5]. В русском языке ТИШИНА и МОЛЧАНИЕ являются различными, хотя и сопоставленными концептами. Т. Р. Копылова отмечает, что, латинское слово *silentium*, к которому этимологически восходит английское *Silence*, объединяет в своей семантике значения «безмолвие» и «тишина», тогда как русский язык второй из этих двух компонентов выделяет как самостоятельную лексему с развитым синонимическим рядом: *тишина, тихость, тихота* и пр. [6]. Таким образом, в данной статье будет сопоставляться содержание концепта ТИШИНА и лишь часть содержания концепта SILENCE, соответствующая микроконцептам «Тишина окружающего мира» и «Отсутствие антропогенных звуков».

Считается, что лексема, именующая концепт, «с наибольшей полнотой и адекватностью передает его

лингвокультурную сущность» [7, с. 142], а следовательно, отражает его ядерные признаки. В связи с этим к ядерным признакам исследуемых концептов, выявленным путем анализа словарных дефиниций лексем *Silence* и *Тишина* [8; 9; 10; 11; 12; 13], можно отнести:

– «отсутствие звуков», «молчание», «отказ говорить», «невозможность говорить», «пауза», «период тишины», «забвение», «неизвестность» – *Silence.*

– «отсутствие звуков», «безмолвие», «душевное спокойствие», «умиротворение», «социальное спокойствие» – *Тишина*.

Таким образом, признаки, объективированные именами двух концептов, демонстрируют как сходства, так и различия. К сходным можно отнести признак «отсутствие звуков» и «молчание» / «безмолвие». В русском языке признак «безмолвие» является объединяющим для концептов ТИШИНА и МОЛЧАНИЕ (безмолвие как абсолютная тишина и как полное молчание). Однако большая часть приведенных признаков является национально-специфичной, что, вероятно, может быть обусловлено объединением феноменов тишины и молчания в концепте SILENCE, а также культурно-историческими факторами.

Фразеологические единицы относятся к периферии концепта. Тем не менее исследованию подлежит как ядро концепта, так и его периферия.

Рассматриваемые концепты в обоих языках репрезентированы почти равным количеством ФЕ (12 английских и 10 русских фразеологических единиц).

Английские ФЕ:

*One (you) could (might) hear (have heard) a pin drop – разг.* «Слышно было, как муха пролетит»;

*The* ***rest is silence*** – «дальше – тишина» (о смерти), все остальное скрыто во мраке неведения;

*dead* ***silence*** – «мертвая тишина, гробовое молчание»;

*(as) still as death (grave)* – «**безмолвный**»;

*(as)* ***silent as the grave*** – 2) «ни звука не слышно (тихо, как в могиле)»;

*the* ***Great Stillness*** – *эвф.* «великое безмолвие», «смерть»;

*After a storm comes calm – посл.* «**После бури наступает затишье**»;

*calm (lull) before the storm* – «**затишье перед бурей**»;

*deafening* ***silence*** – «необыкновенная, непривычная тишина»;

*Beware of a silent dog and still water* – «В **тихом омуте** черти **водятся**»;

*Still* ***waters run deep*** – говорится о тихом и молчаливом человеке, который, на самом деле, является интересной и глубокой личностью;

*When children stand quiet, they have done some harm – посл.* «Если дети притихли, значит они набедокурили» [14; 15; 16].

Русские ФЕ:

*затишье перед бурей – экспрес.* «временное успокоение в ходе каких-либо дел, событий, в поведении человека или группы людей»;

*ни звука – экспрес.* «полнейшее безмолвие; абсолютная тишина»;

*тишь да гладь (да Божья благодать) – экспрес.* «полное спокойствие, безмятежность»;

*мертвая (гробовая, могильная) тишина – книжн.* «абсолютная тишина; молчание»;

*ни гласа ни воздыхания – книжн. устар.* «ни звука, полная тишина, молчание»;

*Слышно, как муха пролетит (прожужжит) / Муха пролетит – слышно* – «полная тишина, безмолвие»;

*Дальше – тишина* – «смерть»;

*Тихие воды глубоки.*

*В тихом омуте черти водятся.*

*Тихая вода берега подмывает* [17; 18; 19; 20; 21].

Обратимся к анализу этих ФЕ как средств репрезентации понятийного, образного и ценностного компонентов концепта.

Среди признаков, объективирующих понятийный компонент концептов SILENCE и ТИШИНА, признак «отсутствие звуков» отличается наибольшей номинативной плотностью – он репрезентирован всеми ФЕ обоих языков, носит универсальный характер и является ядерным признаком исследуемых концептов.

Ряд фразеологических единиц (5 английских ФЕ и 2 русских ФЕ) актуализирует концептуальный признак «смерть». При этом во фразеологизмах *the* ***Great Stillness***; *The* ***rest is silence; Дальше – тишина*** данный признак реализован как собственно понятийный, а во ФЕ *dead* ***silence; (as) still*** *as* ***death (grave); (as) silent as the grave; мертвая (гробовая,*** *могильная) тишина* концептуальный признак «смерть» объективируется благодаря внутренней форме ФЕ, т. е. связан с образным компонентом концепта.

Приведенные выше ФЕ свидетельствуют об устойчивой ассоциативной связи тишины с миром мертвых, отражающей установки мифологического сознания. Эталонами абсолютной тишины в обоих языках являются «гроб», «могила», что придает отрицательную коннотацию данным фразеологизмам.

Необходимо отметить, что ФЕ *The* ***rest is silence*** и *Дальше – тишина* являются эквивалентами, поскольку происходят из одного и того же литературного источника – трагедии В. Шекспира «Гамлет». Однако английский вариант данного фразеологизма, помимо признака «смерть», актуализирует концептуальный признак «неизвестность», отсутствующий в русской ФЕ.

Восприятие носителями английского языка полной тишины как неприятного явления отражено во фразеологизме *deafeningsilence*, который объективирует понятийные признаки «дискомфорт», «необычность»: *After* ***living in the*** *city* ***all my life, I can't stand the deafening silence*** *of the countryside. – Я всю жизнь жил в городе и с трудом переношу* ***оглушительную тишину*** *деревни* (перевод наш – *О. Ч.*) [22]. В русском языке эти концептуальные признаки актуализируются с помощью свободных словосочетаний (напр., *глухая тишина, гнетущая тишина* и т. п.).

Ряд ФЕ репрезентирует концептуальный признак «абсолютное отсутствие звуков». К ним относятся уже рассмотренные выше *dead* ***silence, (as) still as death (grave), (as)*** *silent* ***as the grave, мертвая (гробовая, могильная) тишина,*** а также ФЕ *ни звука; ни гласа ни воздыхания; Слышно, как муха пролетит (прожужжит) / Муха пролетит – слышно.* При этом последние три ФЕ лишены отрицательной

коннотации и характеризуются нейтральной оценочностью. Фразеологизм *Слышно, как муха пролетит (прожужжит) / Муха пролетит – слышно* в своей внутренней форме содержит эталон тихого звука – жужжание мухи, сравнение с которым и позволяет реализовать признак «абсолютное отсутствие звуков». Английским аналогом этой ФЕ является *One (you) could (might) hear (have heard) a pin drop.* Однако несмотря на сходства семантики, эта фразеологическая единица содержит иной образ-эталон – звук падающей иглы, по мнению носителей английской лингвокультуры, является настолько тихим, что может быть слышен только при полном отсутствии окружающих звуков.

Фразеологизмы *calm (lull) before the storm* и *затишье перед бурей* также являются эквивалентами. Они объективируют концептуальные признаки «временная тишина», «спокойствие», «предвестник неприятных событий», «предчувствие опасности». В этих ФЕ тишина сопровождается комплексом негативных ассоциаций. Она тревожна и напряженна. При этом у английского фразеологизма есть антоним *After a storm comes calm,* реализующий помимо концептуальных признаков «временная тишина» и«спокойствие» признак «окончание неприятных событий», что позволяет воспринимать тишину как паузу между возникающими в жизни человека проблемами, которые ассоциируются с бурей. В русском языке аналогичное значение имеет выражение *затишье после бури*, которое встречается в речи носителей языка, однако не зафиксировано в словарях в качестве ФЕ. Все названные фразеологизмы объективируют исследуемые концепты во взаимодействии понятийного и образного компонентов.

Концептуальный признак «отсутствие звуков» в сочетании с признаками «опасность», «непредсказуемость» актуализирован во ФЕ *Beware of a silent dog and still water; Tuxue воды глубоки; В тихом омуте черти водятся; Тихая вода берега подмывает.* Все эти ФЕ негативно характеризуют ситуацию или человека, являющихся референтами этих фразеологизмов. При этом на материале русского языка данные признаки отличаются более высокой номинативной плотностью, что свидетельствует об их значимости для носителей русской лингвокультуры. Все названные фразеологизмы реализуют приведенные выше понятийные концептуальные признаки во взаимосвязи с образным и ценностным компонентами концепта. Так, образ тихой воды является универсальным для двух языков, а образы молчащей собаки и чертей – национально-специфичными. Являясь паремиями, данные ФЕ актуализируют установку «Неожиданная, необычная тишина представляет опасность», которая является общей для обеих лингвокультур и отражает ценностный компонент исследуемых концептов.

Необходимо отметить, что образ тихой воды может носить амбивалентный характер. Так, в английском языке ФЕ *Still waters run deep* характеризует своего референта с положительной стороны как человека с богатым внутренним миром, умного, хотя и молчаливого. Таким образом, «тихая вода» в данном случае является символом скрытых внутренних достоинств, а не опасности, и не может переводиться на русский язык с помощью ФЕ *Тихие воды глубоки*, поскольку, несмотря на сходство в плане выражения, план содержания этих паремий не совпадает. В русском языке фразеологизм *Тихая вода берега подмывает* может соотноситься с осторожностью [23], хитростью и лукавством [24], смирением [25].

К фразеологизмам, отражающим негативное восприятие тишины, можно также отнести *When children stand quiet, they have done some harm*, который объективирует аспект «Отсутствие антропогенных звуков» концепта SILENCE. Являясь паремией, данная фразеологическая единица наиболее ярко отражает ценностный компонент концепта, реализуя при этом установку «Неестественная тишина предвещает неприятности». Этому способствует внутренняя форма паремии (притихшие дети), что в свою очередь актуализирует образный компонент концепта.

ФЕ *тишь да гладь (да Божья благодать)* объективирует концептуальные признаки «спокойствие», «безмятежность», «умиротворенность». Этот фразеологизм отражает специфичное для носителей русского языка представление о тишине как условии общения с Богом [26; 27]. Это состояние душевного покоя, мира и благости [4]. Таким образом реализуется отражающая ценностный компонент установка «Тишина – это благо». При этом тишина не обязательно является абсолютной – она может быть наполнена звуками природы, однако лишена болтовни и суеты повседневной жизни: *Вот я и на родине! Хороша моя дорогая Волынь! Тишь, гладь и Божья благодать. Сейчас бродил по парку… Темь, глушь… дорожки густо заросли травою… Скитался, как в лесу: напролом, целиной, сквозь непроглядную заросль сирени, жимолости, розовых кустов, одичавших в шиповнике, барбариса, молодого орешника* (А. Амфитеатров «Враг»).

Однако тишина, репрезентированная данной ФЕ может оказаться и обманчивой, таящей в себе скрытую угрозу: *Что за напасть такая? Вроде взгляд настырный спину сверлит, а обернешься – нет никого. Листья чуть колышутся, из окон домов на правой стороне дороги темнота поглядывает. Тишь да гладь, да божья благодать. А на душе неспокойно* (С. Семенов «Метро 2033. Чужими глазами»). Таким образом, можно заключить, что фразеологическая единица *тишь да гладь (да Божья благодать)* в зависимости от контекста может соотноситься как с представлениями о благодатной тишине, так и о тишине, враждебной человеку.

Итак, рассмотрев фразеологические репрезентации концептов ТИШИНА и SILENCE, можно заключить, что их содержание имеет как общие, так и национально-специфичные характеристики, что проявляется во всех компонентах концептов.

Говоря о понятийном компоненте, следует отметить, что универсальными являются признаки «отсутствие звуков» (все рассмотренные ФЕ обоих языков), «смерть» (5 английских ФЕ и 2 русских ФЕ), «абсолютное отсутствие звуков» (4 ФЕ английского языка, 4 ФЕ русского языка), «временная тишина», «спокойствие», «предвестник неприятных событий», «предчувствие опасности» (1 ФЕ английского и 1 ФЕ русского языков), «опасность», «непредсказуемость» (1 английская ФЕ и 3 русских ФЕ). Наибольшей номинативной плотностью, а следовательно, и значимостью отличается первый из названных признаков, а также «абсолютное отсутствие звуков», которые относятся к ядерным

признакам исследуемых концептов. Кроме того, для английского языкового сознания более значимым, по сравнению с русским, оказывается признак «смерть», в то время как для носителей русского языка большую важность приобретают признаки «опасность», «непредсказуемость».

К специфичным понятийным признакам, объективированным на материале английского языка, можно отнести признак «неизвестность», который взаимосвязан с признаком «смерть»; признаки «дискомфорт» и «необычность», ассоциируемые с тишиной. Для носителей русской лингвокультуры национально-специфичными являются понятийные признаки «спокойствие», «безмятежность», «умиротворенность», которые коренятся в христианском представлении о тишине как о необходимом условии само- и Богопознания, достижения внутреннего мира и гармонии.

Образный компонент исследуемых концептов также обладает рядом универсальных характеристик. Так, образы могилы, гроба, смерти являются общими для обоих языков и отражают архетипические представления людей о неразрывной связи тишины и мира мертвых. Кроме того, универсальный характер носит образ бури, в сравнении с которым осознается и оценивается тишина, а также образ тихой воды. Однако в трактовке последнего проявляется национальная специфика: в русском языке тихая вода может ассоциироваться с осторожностью и смирением, но чаще всего она опасна и непредсказуема, может быть пристанищем нечистой силы (образ чертей); в представлении носителей английского языка она может скрывать нечто ценное и достойное внимания. Специфичными также являются образы-эталоны тихого звука (жужжание мухи и падающая игла), которые необходимы для описания абсолютной тишины. Для носителей английского языка специфическим средством описания неприятностей, ассоциируемых с тишиной, является образ притихших детей, который не представлен на материале русских фразеологизмов.

Говоря о ценностном компоненте концепта, следует отметить, что проанализированные ФЕ позволяют выделить общую для обоих языков установку, связанную с восприятием тишины: «Неожиданная, необычная тишина представляет опасность». К национально-специфичным можно отнести актуализированную в английской фразеологии установку «Неестественная тишина предвещает неприятности» и представленную во ФЕ русского языка установку «Тишина – это благо».

Таким образом, рассмотренные фразеологические репрезентации концептов ТИШИНА и SILENCE позволяют говорить о значительном сходстве в содержании этих концептов. Тишина на материале обоих языков отразилась как феномен чуждый, опасный для человека, как характеристика внешнего мира с момента его возникновения, как нечто несвойственное миру людей, но относящееся к потустороннему миру. Однако в то же время в русской лингвокультуре тишина внешнего мира может восприниматься и как проявление Божественного присутствия, познание которого возможно лишь в безмолвии.

---

1. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.

2. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.

3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996. 284 с.

4. Карасик В. И. Языковые ключи. М. : Гнозис, 2009. 406 с.

5. Чибышева О. А. Репрезентация концепта SILENCE (ТИШИНА/МОЛЧАНИЕ) во фразеологии английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №1(79). Ч. 2. С. 402–407.

6. Копылова Т. Р. Молчание как культурный знак // Вестник Удмуртского университета. 2012. Вып. 4. С. 126–129.

7. Воркачев С. Г. Алгебра смысла: имя концепта // Вестник ИГЛУ, 2012. С. 142–150. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/algebra-smysla-imya-kontsepta (дата обращения: 05.09.2018).

8. Тишина // Малый академический словарь русского языка URL: http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ-term-80280.htm (дата обращения: 25.08.2018).

9. Тишина // Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. URL: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-75525.htm (дата обращения: 25.08.2018).

10. Тишина // Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. URL: http://www.ushakovdictionary.ru/world.php?worldid=77093 (дата обращения: 25.08.2018).

11. Silence // Oxford Living Dictionaries. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/silence (дата обращения: 25.08.2018).

12. Silence // Macmillan Dictionary. URL: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/silence_1 (дата обращения: 26.08.2018).

13. Silence // The Free Dictionary. URL: http://www.thefreedictionary.com/silence (дата обращения: 26.08.2018).

14. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. Изд. 5-е, перераб. М. : Рус. яз. Медиа, 2005. 1210 с.

15. (As) silent as the grave // The Free Dictionary. URL: http://idioms.thefreedictionary.com/silent+as+the+grave (дата обращения: 10.09.2018).

16. Silence // The Free Dictionary. URL: https://idioms.thefreedictionary.com/silences (дата обращения: 10.09.2018).

17. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М. : ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 2001. 720 с.

18. Тишина и шум. URL: http://millionstatusov.ru/poslovitsi/tishina-i-shum.html (дата обращения: 08.09.2018).

19. Мертвая тишина // Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1–2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб. : Тип. Ак. наук. 1896–1912. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new/ 52 01/%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B2%D0%B0%D1%8F (дата обращения: 08.09.2018).

20. Слышно, как муха летит // Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1–2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб. : Тип. Ак. наук, 1896–1912. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new/9944/%D1%81%D0%BB%D1%8B%D1%88%D0%BD%D0%BE (дата обращения: 08.09.2018).

21. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1987. 797 с.

22. Silences // The Free Dictionary. URL: https://idioms.thefreedictionary.com/silences (дата обращения: 11.09.2018).

23. Осторожность // Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Художеств. лит, 1989. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dahl_proverbs/89/%D0%9E%D0%A1%D 0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%9E%D0%96%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC (дата обращения: 11.09.2018).

24. Прямота-Лукавство // Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Художеств. лит., 1989. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dahl_proverbs/114/%D0%9F%D0%A0%D0%AF%D0%9C%D0%9E%D0%A2%D0%90 (Дата обращения: 11.09.2018).

25. Смирение-Гордость // Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Художеств. лит., 1989. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dahl_proverbs/137/%D0%A1%D0%9C%D0%98%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0 %98%D0%95 (дата обращения: 12.09.2018).

26. Мухаметов Д. Б. Молчание как компонент русской культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 5(3). С. 77–82.

27. Бабенко Н. Семантический комплекс «молчание/немота/тишина» в языке русской поэзии второй половины XX века // Балтийский филологический курьер. 2003. № 2. С. 69–89.

© Чибышева О. А., 2019

УДК 811.161.1
Науч. спец.: 10.02.01

***Е. Ю. Шарихин***
***E. Yu. Sharikhin***

# ОБ ОДНОМ ЯВЛЕНИИ В СЕМАНТИКЕ НАРЕЧИЙ НА *-ТЕЛЬНО* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XIX ВЕКА

В статье рассматриваются семантические особенности качественных наречий на *-тельно* на материале русской психологической прозы XIX века. В частности, наблюдается расширение семантики таких наречий в направлении от прямого к переносному значению и развитие у них в приадъективной позиции абстрактного значения интенсификатора. В то же время на конкретных примерах показано, что при переходе наречий в категорию интенсификаторов качественное значение могло частично сохраняться.

*Ключевые слова:* русский язык, историческая лексикология и словообразование, семантика, наречие.

# ABOUT ONE PHENOMENON IN THE SEMANTICS OF THE ADVERBS IN *-TELNO* IN RUSSIAN LANGUAGE OF THE 19TH CENTURY

This paper provides an analysis of the semantic features of qualitative adverbs in *-telno*, based on the evidence from the 19th century Russian psychological prose. In particular, the study examines the expansion of adverb semantics from the direct meaning to the figurative one and the development of the abstract meaning of intensifier in adverbs being in the ad-adjectival position. At the same time, some specific examples show that during the transition to the category of intensifiers the qualitative meaning of adverbs could be partially preserved.

*Keywords:* Russian language, historical lexicology and word-formation, semantics, adverb.

Расцвет в XIX веке русской психологической прозы ознаменовал собой обращение литературы к внутренней жизни человека, к индивидуальному анализу, личностной трактовке окружающего мира и нравственных ценностей. Л. Н. Гинзбург отмечает, что в 30–40-х годах девятнадцатого столетия в русской литературе зарождался метод психологической прозы [1, с. 31]. Появилась необходимость в использовании лексики, которая могла бы наиболее полно отражать различные стороны внутреннего мира человека. Лексические средства, выражающие качественную оценку индивидуальных эмоций, психологического состояния, становятся отличительной чертой такой прозы.

К таким средствам относились многие новообразованные наречия на *-тельно*, которые обладали чисто качественным значением, а также могли выступать в функции усилителей положительного признака (интенсификаторов) с неполно нейтрализованным качественным значением.

В качестве примера наречия с чисто качественным значением рассмотрим лексему *живительно*. Впервые данное новообразование зафиксировано в Словаре 1847 г., где оно сопровождается следующим толкованием: «укрѣпляя силы; способствуя къ продолженію жизни» [2, с. 407]. В Словаре современного русского литературного языка (далее – ССРЛЯ) данное наречие зафиксировано [3, с. 104], однако толкование при слове отсутствует, приводится лишь иллюстративный материал. Рассмотрим примеры употребления наречия, выявленные в текстах XIX века:

(1) *Я въ совершенствѣ, въ совершенствѣ умѣю обращаться съ народомъ, и я это имъ всегда говорилъ, – самодовольно подумалъ онъ <Степан Трофимович>, наливая себѣ оставшееся вино изъ косушки; хотя вышло менѣе*

*рюмки, но вино* ***живительно*** *согрѣло его и немного даже бросилось въ голову* [4, с. 615];

(2) *Въ такие минуты старикъ начиналъ молиться – и смутная надежда на что-то хорошее, вмѣстѣ съ теплой вѣрой въ то, что Богъ не попуститъ ихъ свернуться съ честнаго пути, опять на нѣсколько времени* ***живительно*** *поселялась въ его сердцѣ* [5, с. 547].

Если в примере (1) наречие *живительно* имеет значение «укрепляя силы, дух, вызывая прилив бодрости», то в примере (2) у наречия другое значение. Для определения семантики лексемы обратимся к прилагательному *живительный*, которое служит словообразовательной базой наречия и имеет значение «укрепляющий здоровье, силы; освежающий, бодрящий» [3, с. 104]. Наречие *живительно* в примере (2) выражает активно-глагольное значение и имеет следующую качественную семантику: «мотивируя, обнадеживая, ободряя, пробуждая к жизни».

Между тем в следующем примере (3) в семантике рассматриваемого наречия происходит изменение, связанное с расширением значения слова. См.:

(3) *– А сколько еще ѣхать? – спросил я.*

*– Часа два, – отвѣчалъ онъ, – ты тихо ѣдешь, двигай поживѣй (аувамъ, аувамъ!), – и онъ выразительно и* ***живительно*** *махнулъ рукой.*

*– Я жалѣю ноги твоихъ Бедуиновъ: намъ хорошо съ тобой на коняхъ, а каково имъ!* [6, с. 293].

В примере (3) наречие *живительно* имеет качественное значение, лишенное оттенка глагольности: «оживленно, бодро, энергично». Семантика данного наречия близка к третьему значению наречия *живо*: «оживленно, одушевленно, бодро» [3, с. 106]. Данный факт указывает на то, что, как отмечал А. Б. Пеньковский, зачастую «наречия не поддаются истолкованию через соотносительные прилагательные, тогда как значения прилагательных обычно легко выводятся из значений соотносительных наречий (и / или предикативов)» [7, с. 165].

Теперь рассмотрим наречия, которые не только обладают качественной семантикой, но и выступают в функции усилителей положительного признака (интенсификаторов) с неполно нейтрализованным качественным значением.

Наречие *обворожительно* зафиксировано в ССРЛЯ, как и в предыдущем случае, толкование лексемы отсутствует, приведен лишь иллюстративный материал [8, с. 44]. Прилагательное *обворожительный*, служащее словообразовательной базой для рассматриваемого наречия, зафиксировано в ССРЛЯ со значением «чарующий, пленительный» [8, с. 44]. Отмечен также оттенок значения данного прилагательного: «заманчивый, увлекательный» [8, с. 44]. Обратимся к примерам употребления наречия. См.:

(4) *Первыя слова, которые ученица затвердила, были: милый другъ! люблю тебя! Какъ сладко, какъ* ***обворожительно*** *выговаривала она эти слова!* [9, с. 75];

(5) *– Ну, что это, сударыня, глупить-то! Падаетъ, какъ пьяная, говорила старуха, поддерживая* ***обворожительно*** *хорошенькое семнадцатилѣтнее дитя, которое никакъ не могло разнять слипающихся глазокъ и шло, опираясь на старуху и на подругу* [10, с. 5].

В примере (4) наречие *обворожительно* занимает приглагольную позицию и имеет семантику, соотносимую с семантикой соответствующего прилагательного: «чарующе, пленительно». Однако пример (5) демонстрирует случай, в котором наречие стоит в приадъективной позиции. Н. Н. Прокопович отмечал, что «употребление качественных наречий на *-о* (*-е*) при именах прилагательных – явление в истории русского языка сравнительно позднее» [11, с. 15]. В конце XVIII – начале XIX вв. подобные сочетания можно было встретить редко. В текстах Н. М. Карамзина, В. А. Жуковского, А. С. Пушкина и других писателей данной эпохи «случаи приадъективного употребления качественных наречий на *-о* (*-е*) крайне немногочисленны» [11, с. 15]. Однако уже ко второй половине XIX века употребление качественных наречий при прилагательных значительно увеличивается: их можно часто встретить в произведениях И. С. Тургенева, а также в довольно большом количестве они представлены в текстах Л. Н. Толстого и других писателей [11, с. 15].

В рассмотренном выше случае (5) наречие выступает в особом качестве усилителя признака. Лексема *обворожительно* интенсифицирует прилагательное *хорошенькое* и выполняет в данном случае функцию показателя степени эстетического восприятия (ср.: ***обворожительно*** *хорошенькое дитя* ↔ ***очень*** *хорошенькое дитя*, где *очень* – стилистически нейтральный примарный интенсификатор, показывающий высокую степень признака, действия или признака признака). Между тем наречие не только интенсифицирует положительный признак, но и частично сохраняет свою качественную семантику (ср.: ***обворожительно*** *хорошенькое дитя* ↔ ***обворожительно*** *некрасивое дитя*). Наречие в данном случае сохраняет оценочную семантику, поэтому не может сочетаться с прилагательными, имеющими отрицательную коннотацию. По-видимому, в подобных случаях можно говорить только об употреблении наречия *обворожительно* в функции интенсификатора, но не об окончательном становлении его в качестве усилителя признака. Рассматриваемое слово находится в процессе своего формирования как интенсификатора.

Кроме этого, связь наречия *обворожительно* с категорией интенсификации подчеркивается семантикой производящей базы – глагола несовершенного вида *обворожать* (сов. вид – *обворожить*). В ССРЛЯ слово сопровождается двумя значениями: 1) «действовать силой волшебства; околдовывать»; 2) «пленять, очаровывать» [8, с. 43]. По утверждению М. С. Хмелевского, в каждом славянском языке существует группа наречий-интенсификаторов, «восходящих к исконно относительным прилагательным с общим первичным значением “относящийся к потустороннему миру (ад, пекло) или его субъектам (черт, дьявол и др.)”» [12, с. 16]. Так, подобная семантическая отнесенность интенсификаторов к сверхъестественным силам имеет место и в случае с производными глагола *обворожить*. Данный факт может служить демонстрацией экстралингвистической основы семантической деривации.

В качестве другого примера рассмотрим наречие *обольстительно*. В Словаре 1847 г. оно сопровождается следующим значением: «плѣнительно, завлекательно, обманчиво» [13, с. 27]. Слово образовано от прилагательного *обольстительный*, имеющего следующую семантику: «способный обольстить; заманчивый, соблазнительный» [8, с. 321].

В ССРЛЯ отмечен также и оттенок значения прилагательного: «полный очарования, прелести» [8, с. 322]. Обратимся к контекстам. См.:

(6) *А между тѣмъ она <морская пучина> такъ* ***обольстительно*** *стелется передъ глазами во всемъ великолѣпіи своей вѣчной, но разнообразной красоты; она, кажется, манитъ васъ коварно и глухими рокотаньями, страстнымъ ропотомъ своихъ волнъ разсказываетъ вамъ какую-то чудную, тревожную быль, жалуется вамъ на какое-то таинственное горе...* [14, с. 440]

В примере (6) наречие ***обольстительно*** имеет значение «восхитительно, пленительно», что во многом соотносится по семантике с указанным в ССРЛЯ оттенком значения соответствующего прилагательного [8, с. 322]. Обратим внимание, что в данном примере частица *так* выполняет функцию усилителя наречия (***так*** *обольстительно*).

Между тем в следующем примере (7) именно наречие *обольстительно* выступает в функции интенсификатора, усиливая прилагательное *изящный*. См.:

(7) *Она впорхнула съ сіяющимъ лицомъ, со слезами радости на глазахъ, въ* ***обольстительно изящномъ*** *туалетѣ (наверху она таки успѣла переодѣться) и прямо, съ громкими криками, бросилась обнимать Настеньку* [15, с. 582].

Наречие *обольстительно* не только интенсифицирует положительный признак, но и сохраняет свою качественную семантику (ср.: *в* ***обольстительно*** *изящном туалете* ↔ *в* ***обольстительно*** *некрасивом туалете*).

Таким образом, в психологической прозе XIX века встречаются случаи, в которых наречия на *-тельно,* наряду с качественной семантикой, приобретали и абстрактное значение интенсификатора. Так, наречие получало возможность интенсифицировать признак, признак признака, действие и в то же время соотноситься со своим исконным качественным значением (в таком случае можно говорить об употреблении слова в функции усилителя). Рассмотренное явление представляет собой первый этап в процессе перехода наречия в категорию интенсификаторов. Большинство наречий-интенсификаторов «вначале имели в своей семантической структуре исконное качественное значение (ср. *сильно ударить* – т. е. с силой, со всей мощью), выступавшее в качестве так называемого “посредника” в процессе дальнейших семантических трансформаций» [12, с. 12]. Впоследствии исконное качественное значение в большинстве употреблений стирается, «наречия данной группы становятся экспрессивно наполненным выразителем интенсивности, причем экспрессивная окраска стирается в зависимости от расширения употребительности слова в языке» [12, с. 12].

Процесс перехода наречий в категорию интенсификаторов можно представить следующим образом: 1) наречие интенсифицировало признак, признак признака, действие и в то же время соотносилось со своим исконным качественным значением. В таких случаях можно говорить лишь об употреблении слова в функции усилителя; 2) наречие находилось в процессе утраты своей качественной семантики при переходе к состоянию интенсификатора (некоторые сложные наречия с дефисным написанием); 3) наречие утрачивало свою качественную семантику и могло лишь интенсифицировать признак, признак признака и действие. В таких случаях можно говорить о полном переходе наречия в состав интенсификаторов.


1. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. М. : Intrada, 1999. 413 с.

2. Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка, составленный вторымъ отдѣленіемъ Императорской Академіи наукъ. Т. 1. С.-Петербургъ : въ Тип. Императорской Академіи наукъ, 1847. 416 с.

3. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1955. Т. 4. 1364 с.

4. Достоевский Ф. М. Бѣсы // Полное собраніе сочиненій Ѳ. М. Достоевскаго. С.-Петербургъ : Изд. А. Ф. Маркса, 1895. Т. VII. 715 с.

5. Крестовский В. В. Петербургскія трущобы. Книга о сытыхъ и голодныхъ. Романъ въ шести частяхъ. Т. I. С.-Петербургъ : Изд. книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1867. 633 с.

6. Берг Н. В. Мои скитанія по бѣлу свѣту. У Бедуиновъ // Русскій вѣстникъ. Журналъ литературный и политическій, издаваемый М. Катковымъ. Т. 70. М. : Въ Университетской Тип. (Катковъ и К°), 1867. 340 с.

7. Пеньковский А. Б. Очерки по русской семантике. М. : Языки славянской культуры, 2004. 261 с.

8. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1959.Т. 8. 1840 с.

9. Лажечников И. И. Бѣленькіе, Чорненькіе и Сѣренькіе // Собраніе сочиненій И. И. Лажечникова. С.-Петербургъ : Въ тип. Якова Трея, 1858. Т. VII. 298 с.

10. Лесков Н. С. Некуда // Полное собраніе сочиненій Н. С. Лѣскова. С.-Петербург : Изд. А. Ф. Маркса, 1897. Т. 4. 770 с.

11. Прокопович Н. Н. Сочетания наречий с именами прилагательными в современном русском языке. М. : Учпедгиз, 1962. 76 с.

12. Хмелевский М. С. Формирование разряда наречий-интенсификаторов в славянских языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 18 с.

13. Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка, составленный вторымъ отдѣленіемъ Императорской Академіи наукъ. С.-Петербургъ : въ Тип. Императорской Академіи наукъ, 1847. Т. 3. 590 с.

14. Ростопчина Е. П. Счастливая женщина // Сочиненія графини Е. П. Ростопчиной. С.-Петербургъ : Тип. И. Н. Скороходова, 1890. Т. II. 464 с.

15. Достоевский Ф. М. Село Степанчиково и его обитатели. Изъ записокъ неизвѣстнаго // Полное собраніе сочиненій Ѳ. М. Достоевскаго. Т. II. Ч. I. С.-Петербургъ : Изд. А. Ф. Маркса, 1894. 620 с.


© Шарихин Е. Ю., 2019

# ПЕДАГОГИКА


***Архипов И. Б., Семейн Л. Ю.***
Формирование познавательных универсальных учебных действий в рамках конкурса-игры по английскому языку «Лев» (начальный этап обучения)

***Везломцев В. Е.***
Формирование антикоррупционного поведения в рамках интеграции учебных дисциплин гуманитарного и профессионального циклов

***Гончар И. И., Чушнякова М. В., Аронова Т. А.***
Особенности преподавания физики в российских технических вузах первой четверти XXI века

***Двойнин А. М.***
Этический аспект университетских научных исследований в области педагогики

***Жукова О. Н.***
Развитие интеллектуальной одаренности школьников в условиях смешанного обучения информатике

***Крестьянинова Т. Ю., Малах О. Н.***
Использование оболочки «Moodle» в учебном процессе факультета физической культуры и спорта

***Криса В. Б.***
Особенности профессиональной деятельности художника-керамиста и характер ее освоения в системе высшего образования

***Медведев Л. Г., Шаров А. С.***
Художественное познание в подготовке к профессиональной изобразительной деятельности

***Пантыкина Н. И.***
Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку

***Петрусевич А. А., Сатов М. К.***
Педагогическая поддержка как средство формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза

***Раскалинос В. Н.***
Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект

***Рахуба Л. Ф.***
Дисциплина «Иностранный язык» как средство развития конкурентоспособной личности будущего инженера

***Скрябина Т. О.***
Педагогический анализ основных компонентов системы И. Ф. Гербарта

***Удалов С. Р., Петрова Н. В.***
Модель подготовки будущих учителей английского языка к проектированию и формированию информационной предметной среды обучения

***Хилько Н. Ф., Мартынова В. Ф.***
Взаимодействие учреждений образования и культуры в пространстве детских и молодежных творческих организаций малых городов Омской области в конце XX–начале XXI вв.

***Целых М. П., Пащенко Ю. А.***
Базовые компоненты теории профессионального образования в наследии Мэри Ричмонд

***Шевченко А. Н.***
Средства поликультурного образования младших школьников

***Яровенко Т. В.***
Культурно-просветительская деятельность как аспект подготовки бакалавра в педагогическом вузе

УДК 371.398
Науч. спец.: 13.00.01

*И. Б. Архипов, Л. Ю. Семейн*
*I. B. Arkhipov, L. Y. Semeyn*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В РАМКАХ КОНКУРСА-ИГРЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «ЛЕВ» (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

В статье представлен опыт организации внеучебной деятельности на начальном этапе обучения английскому языку на примере Международного дистанционного конкурса «Лев». Основное внимание уделено созданию условий для формирования познавательных универсальных учебных действий, овладения обучающимися общими учебными умениями, развития когнитивных способностей и повышения интереса детей младшего школьного возраста к изучению иностранного языка.

*Ключевые слова:* начальный этап языкового образования, познавательные универсальные учебные действия, общие учебные умения и навыки, когнитивные и интеллектуальные способности, логическое мышление, внеучебная учебно-познавательная и игровая деятельность.

# THE FORMING OF COGNITIVE UNIVERSAL STUDYING ACTIONS AS PART OF THE ENGLISH LANGUAGE GAME CONTEST “LEO” (THE BEGINNER’S STAGE OF EDUCATION)

The paper describes primary school students’ extra-curriculum activities exemplified by the International on-line game contest “Leo”. Special attention is paid to the tasks based on the combination of learners’ educational, cognitive and play activities aimed at the forming of cognitive universal studying actions, the development of intellectual and cognitive abilities, arousing pupils’ interest in acquiring the target language.

*Keywords:* the beginner’s stage of language education, cognitive universal studying actions, general learning skills, cognitive and intellectual abilities, logical thinking, extra-curriculum educational, cognitive and play activities.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения школа должна обеспечить не только узкоспециальную предметную подготовку обучающихся, но и в первую очередь их социальное, личностное, познавательное и коммуникативное развитие и воспитание в рамках учебного процесса [1]. В связи с этим, наряду с предметными результатами обучения – усвоением знаний и формированием навыков и умений в определенной учебной предметной области, приоритетными задачами образования становятся достижения личностных и метапредметных результатов, что, в свою очередь, возможно только через целенаправленную систему формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся.

Под УУД понимают: 1) способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоения нового социального опыта и 2) совокупность способов действий и навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умения учиться [2, с. 27–31]. Иными словами, универсальные учебные действия призваны сформировать умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, ориентироваться в различных предметных областях и переносить приобретенные обобщенные способы учебных действий в ходе усвоения одного учебного предмета на другие.

В соответствии с основными целями общего образования выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД.

1) Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

2) Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция).

3) Познавательные действия включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы, знаково-символические действия (моделирование и преобразование модели).

4) Коммуникативные действия можно кратко определить как умения, обеспечивающие способность участвовать в диалогическом общении и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество.

Формирование УУД, характеризующихся универсальным (обобщенным) характером деятельности, по своему содержанию отличается соответственно целям обучения тому или иному учебному предмету. Рассмотрим это на примере овладения иностранным языком на начальном этапе обучения.

Под начальным этапом в методике обучения понимается период изучения иностранного языка в 1(2)–4 классах учреждений общего образования. Именно на этой ступени обучения закладываются основы для дальнейшего совершенствования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, формирования речевых, интеллектуальных и познавательных способностей, воспитания и развития личности школьника в курсе изучения этого предмета [3, с. 5]. Неоспорим тот факт, что успешная организация обучения иностранному языку в начальной школе оказывает прямое и непосредственное влияние на качество языкового образования в целом. Так, специалисты в области методики обучения иностранному языку хорошо знакомы с точкой зрения британского ученого и преподавателя английского

языка Гарольда Палмера, который, перефразировав английскую пословицу "Take care of the pence and the pounds will take care of themselves" (Береги пенсы – целы будут и фунты), давал совет учителю иностранного языка: «Позаботься о начальном этапе, остальные позаботятся сами о себе» (Take care of the first two stages and the rest will take care of itself).

Личностно-развивающая функция современного образования в значительной степени меняет приоритеты в целевых установках овладения иностранным языком как учебным предметом на начальном этапе обучения. Наряду с формированием основ иноязычной коммуникативной компетенции, особое внимание уделяется приобщению младших школьников к новому социальному опыту, развитию их интеллектуальных и познавательных способностей, эмоциональной и мотивационной сфер личности [4, с. 3]. Важность решения этих задач обусловлена и возрастными психологическими особенностями детей младшего школьного возраста: у них активно развиваются аналитико-синтетическая функция коры головного мозга и такие психические процессы, как восприятие, память, внимание, мышление, воображение. Дети обладают широкими умственными возможностями, способны к рассуждению, умозаключению, анализу предметов и явлений, не прибегая к практическим действиям с предметами, и выполняют как конкретные операции с самими предметами, так и опосредованные мыслительные операции с символами предметов и отношений между ними, что свидетельствует о развитии способности к словесно-логическому мышлению.

Достижение личностно-развивающей цели языкового образования на начальном этапе овладения иностранным языком напрямую связано с созданием условий для формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся (ПУУД), включающих как общие учебные навыки и умения (например, умение самостоятельно выделить и сформулировать познавательную задачу), так и логические ПУУД: абстрагирование, анализ объектов усвоения и выделение существенных признаков, синтез, сравнение и сопоставление, дифференцирование и другие действия. Соответственно, при организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в начальной школе необходимо органично сочетать учебный, игровой (известно, что дети младшего школьного возраста не теряют своего интереса к игре) и познавательный виды деятельности, которые могли бы стимулировать активность, самостоятельность, развивать творческие способности, пробуждать мысль, вызывать чувство удовлетворения и создавать ситуацию успеха [5, с. 43].

Большие потенциальные возможности для формирования готовности обучающихся к решению учебно-познавательных задач на основе сочетания ведущих для младшего школьного возраста видов деятельности имеют, по нашему мнению, различные формы организации внеклассной работы по иностранному языку. Проблема в данном случае заключается в том, что на начальном этапе обучения иностранному языку обучающимся, в отличие от других школьных предметов, не предоставляются широкие возможности применить свои учебные достижения, участвуя в различных видах внеучебной деятельности, таких как лингвистические конкурсы, олимпиады, викторины и проекты, организуемые в том числе учреждениями дополнительного образования. Ограничение же обучения иностранному языку рамками учебного занятия (урока) очень часто приводит к тому, что изначально достаточно высокий уровень мотивации к овладению новыми средствами выражения мыслей, чувств и эмоций постепенно снижается. Даже обладая способностью через игру погрузиться в воображаемые ситуативные обстоятельства, дети все чаще ощущают некую «искусственность» иностранного языка как учебного предмета, не имея возможности проявлять свою интеллектуальную активность, преодолевать трудности в процессе решения речемыслительных задач, оценивать свои результаты и учебные достижения в реальной, личностно-значимой, внутренне мотивированной и смыслообразующей самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе принципа «здесь и сейчас».

Одной из форм организации такой деятельности в свете вышеобозначенных задач является Международный дистанционный конкурс-игра «Лев», организуемый Центром дополнительного образования «Снейл» Омска. В сотрудничестве с данным центром преподаватели кафедры английского языка ОмГПУ в течение ряда лет принимали участие в разработке заданий, в частности, для учащихся 1–2 классов. Главная цель конкурса – стимулирование интереса обучающихся к учебному предмету, повышение мотивации к изучению английского языка как средства общения и познания, формирование позитивного эмоционального отношения к процессу обучения и создание условий для формирования ПУУД. При проектировании заданий авторы-составители руководствовались требованиями, выдвинутыми доктором педагогических наук, профессором Е. В. Борзовой [6, с. 11–13]:

1. Эффект новизны: разнообразие лингвистических задач, ситуативных условий, видов деятельности и их содержания, интеграция учебных, познавательных и игровых действий, необычная форма предъявления заданий и привлекательное для обучающихся оформление.

2. Эффект личностной вовлеченности: осознание личностного смысла использования приобретенных в учебной деятельности знаний, навыков и умений через установление их связи с имеющимся жизненным опытом, собственным выбором и возможностью самоорганизации деятельности.

3. Эффект успешности выполнения действий: заинтересованность в предмете деятельности, учет своих способностей, возможность выполнения заданий разной степени сложности, создание ситуации успеха.

4. Эффект интеллектуальной напряженности: овладение обучающимися такими стратегиями мыслительной деятельности, как анализ, сравнение, выделение существенных признаков, выбор правильной последовательности логических действий и операций, установление связей, предположение, догадка и т. д.

В соответствии с этими требованиями, все задания конкурса, проверяющие знание английского алфавита, владение графическими и элементарными лексико-грамматическими навыками, носят игровой, занимательный характер, при этом большинство заданий иллюстрировано рисунка-

ми. Участникам конкурса даются подробные указания по выполнению заданий, в том числе технические инструкции по работе с компьютером для выполнения заданий в дистанционном режиме.

Немаловажен факт формулировки заданий в виде ситуаций, объединенных единой сюжетной линией и главным персонажем – британским львенком Лео. Участникам конкурса предлагают такие микроситуации, как: «Лео и его друзья строят школу»; «Лео с друзьями отправляется в космическое путешествие»; «Лео учится в школе». Единый увлекательный сюжет дает возможность детям рассматривать задания конкурса не просто как формальные компоненты учебной деятельности, а как основные «вехи» иллюстрированной картинками или веселыми стишками истории и стать активными, пусть и воображаемыми, «Я-участниками» описываемых личностно значимых, приближенных к реальным событий. Не случайно формулировка большинства заданий начинается с установок «Помоги…», «Окажи помощь…».

Приведем несколько примеров заданий конкурса и их описание с точки зрения создаваемых условий для формирования познавательных УУД на начальном этапе обучения английскому языку. Поскольку нами был осуществлен выбор заданий данного конкурса-игры разных лет, считаем возможным сохранить их первоначальную нумерацию в бланке ответов, что ни в коей мере не влияет на понимание их содержательных характеристик в соответствии с поставленной авторами статьи целью.

Задания по ситуации «Лео и его друзья строят школу» (2016 г., 1 класс).

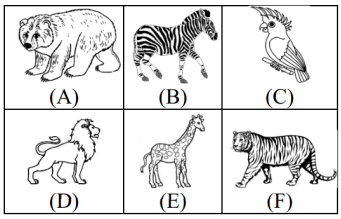
*1. Лео и Улитку[1] пригласил в джунгли Маугли, где они строят школу для животных. В ее строительстве примет участие большая семья английских букв. Как и в любой семье, некоторые буквы внешне больше похожи друг на друга. Таким буквам дадут носилки, и они будут работать в паре. Посмотри на букву слева и подбери ей пару из столбика справа, которая похожа на нее графически. Запиши пары к буквам в окошки (2–5).*

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | S | | H | | F | | B |
| A | O | C | Q | E | K | I | M |
| | V | | W | | U | | T |
| 2. | | 3. | | 4. | | 5. | |

В данном задании участники конкурса, опираясь на приобретенные знания букв английского алфавита (который, заметим, приводится и в самом задании) и ранее сформированные графические навыки, должны сравнить начертание данных английских букв, произвести операции по сравнению схожих элементов и выбрать графически соответствующие: A – V, C – Q, E – F, I – T, причем правильное определение двух последних сочетаний букв усложняется тем, что английские буквы E и I имеют одинаковые с другими буквами вертикальные элементы. Обучающиеся овладевают операциями анализа, синтеза, сопоставления, выделения общих признаков.

*2. При строительстве школы некоторым буквам животные будут помогать укладывать кирпичи. Посмотри на буквы (7–10) и выбери им пару – животных, английские названия которых начинаются с этой буквы.*

| | | |
|---|---|---|
| 7. | G | |
| 8. | L | |
| 9. | P | |
| 10. | Z | |




Исходное логическое действие, которое должны совершить участники конкурса, – посмотреть на рисунки животных, вызвать из долговременной памяти английские лексические единицы, их обозначающие, и соотнести значение слова с его формой, используя подсказку – начальную букву в написании слова (G – giraffe, L – lion, P – parrot, Z – zebra). Дети достаточно хорошо владеют данными лексическими единицами, в частности, умеют использовать их в устной речи, что облегчает выполнение данного задания – нет необходимости правильно написать слово, достаточно указать букву. Это важно на начальном этапе обучения, поскольку обучающиеся орфографическими навыками письма в совершенстве не владеют.

Задания по ситуации «Лео учится в школе» (2017 г., 2 класс):

*1. Отгадай загадку, и ты узнаешь, каким видом транспорта тетя Лео прибудет, чтобы проводить своего племянника в школу:*

*Первая буква – палочка, а вверху кружочек.*

*Буква вторая – прямой уголочек.*

*Третья – в алфавите номер 1 восхитительная!*

*С четвертой начинается английское «Нет» решительное.*

*А последняя гласная совсем не произносится прекрасная!*

*Запиши в клеточки буквы, из которых это слово состоит, и перенеси их в Бланк ответов.*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| 12. | 13. | 14. | 15. | 16. |

Выполнение приведенного задания требует абстрагирования от данного на русском языке стихотворения и на основе анализа описанных элементов английских букв, а также сопоставления с эталоном (имеющимися знаниями) осуществить свой выбор: палочка с кружочком – P, прямой уголочек – L (зная основные лексические единицы по теме «Виды транспорта», уже можно определить лексическую форму слова). Кроме того, это задание развивает языковую догадку и способность к прогнозированию по двум последним строчкам – первая буква английского алфавита A, а непроизносимая гласная в конце слова – E в загаданном слове PLANE (самолет).

[1] Улитка (Snail) является еще одним, не основным, персонажем ряда заданий конкурса-игры «Лев» и отражает название самого Центра дополнительного образования «Снейл», занимающегося организацией дистанционных конкурсов.

*2. Лео очень любит интеллектуальные игры. Одна из них называется «Кульбиты с алфавитом». В этой игре нужно продолжить последовательность. Попробуй и ты сделать это. Ответ запиши в Бланк ответов.*

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **17.** | AZ | BY | CX | | … | |
| **18.** | A | C | F | J | … | |
| **19.** | A | CD | GHI | | … | |
| **20.** | BAC | | EDF | | HGI | … |

В данном задании, реализующем межпредметную связь с математикой, требуется владение такими логическими операциями, как анализ, синтез, умозаключение. Необходимо логически установить последовательность букв:

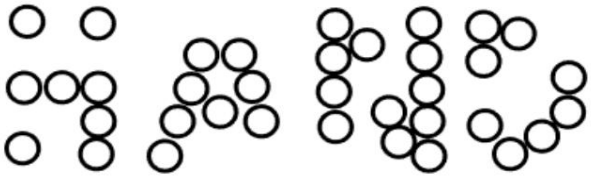
в первой строке – первая и последняя, вторая и предпоследняя и т. д. буквы английского алфавита;

в второй строке – пропуск букв с увеличением на одну;

в третьей строке – пропуск букв с увеличением на одну и последовательное написание букв английского алфавита по принципу «1 – одна пропущенная буква – 3, 4 – две пропущенные буквы – 7, 8, 9 – три пропущенные буквы – 13, 14, 15, 16»;

в четвертой строке – установление последовательности букв на основании выявления закономерности этой последовательности: вторая – первая – третья; пятая – четвертая – шестая; восьмая – седьмая – девятая.

*3. В школе Лео ходит в секцию настольного тенниса. Посмотри на теннисные шарики, добавь недостающие и ты поймешь, что, по мнению Лео, важно в этой игре тренировать. Получившееся слово запиши в Бланк ответов.*



*4. Как переводится это слово на русский язык? Выбери правильный ответ. Номер ответа перенеси в Бланк ответов.*

(1) глаз (2) голова (3) рука (4) плечо

В данном случае при выполнении этих заданий обучающимся необходимо: 1) логически предположить, что для занятия теннисом необходимо тренировать кисть руки; 2) опираясь на образное мышление, перевести символы в графическую форму слова (HAND); 3) в случае затруднения осуществить опору на эквивалент данной лексической единицы в русском языке (РУКА).

Таким образом, участники конкурса, личностно вовлеченные в игру и заинтересованные в имеющем новизну предмете учебно-познавательной и интеллектуальной деятельности, непроизвольно учатся, удовлетворяя свои познавательные интересы, проявляя интеллектуальную активность, развивая творческие способности и формируя УУД.

Задания дистанционного конкурса-игры по английскому языку оказывают положительное эмоциональное воздействие на детей младшего школьного возраста, позволяют в максимальной степени реализовать воспитательный и личностно-развивающий потенциал иностранного языка как учебного предмета, стимулируют воображение, мыслительную активность школьников, пробуждают интерес к овладению иностранным языком как новым средством общения и познания с помощью опоры на реально существующие в данном возрасте игровые и учебно-познавательные мотивы, способствуют реализации межпредметных связей, содействуют формированию информационной компетенции и создают условия для развития школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности.

1. Федеральный государственный стандарт начального общегообразования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (дата обращения: 25.02.2019).

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

3. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов. М. : Просвещение, 1998. 232 с.

4. Примерная программа по иностранному языку для начальной школы // Иностранные языки в школе. 2010. № 9. С. 2–20.

5. Минаева И. Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 42–45.

6. Борзова Е. В. Упражнения и задания как главный фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. 2015. № 7. С. 7–14.

© Архипов И. Б., Семейн Л. Ю., 2019

УДК 378.6
Науч. спец.: 13.00.08

***В. Е. Везломцев***
***V. E. Vezlomtsev***

# ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛОВ

В статье осуществляется анализ компетентностной структуры основных профессиональных образовательных программ, реализуемых Академией Федеральной службы исполнения наказаний России, содержательной части рабочих программ и их интеграции с целью формирования модели устойчивого антикоррупционного поведения будущих сотрудников уголовно-исправительной системы.

*Ключевые слова:* антикоррупционное поведение, компетентностная структура, основная образовательная программа, сотрудник уголовно-исправительной системы, компетенция, дисциплины гуманитарного и профессионального циклов.

# FORMATION OF ANTI-CORRUPTION BEHAVIOR WITHIN INTEGRATION OF HUMANITARIAN AND PROFESSIONAL SUBJECT MATTERS

The article analyzes the competence-based structure of the main professional educational programs realized in the Academy of the Federal Service for Execution of Punishment of Russia and the substantial part of the educational programs ant their integration for the purpose of formation of steady anti-corruption behavior of the future penal system officers.

*Keywords:* anti-corruption behavior, competence-based structure, main educational program, penal system officer, competence, humanitarian and professional subject matters.

Вопрос эскалации коррупции и противодействия ей в последнее время находится под пристальным вниманием государственных органов и общественности в целом. Руководством страны и руководством Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) России за последние годы был принят ряд мер, направленных на активизацию работы по профилактике коррупции в сфере исполнения уголовных наказаний, формирование соответствующей нормативной правовой базы, создание организационных основ противодействия коррупции в уголовно-исправительной системе (УИС). Однако этот этап можно назвать лишь началом большой работы в деле противодействия этому социальному недугу. Формирование устойчивого антикоррупционного поведения сотрудника это перманентный процесс, осуществление которого ведется в течении всей профессиональной деятельности.

Краеугольным камнем формирования устойчивого антикоррупционного поведения является получение сотрудниками антикоррупционных знаний, умений и навыков в процессе обучения. Антикоррупционное образование сотрудников уголовно-исполнительной системы представляет собой целенаправленную системную деятельность государства, общества, образовательного учреждения и обучаемых по формированию ценностной основы негативного отношения к коррупции. Оно направлено на формирование нравственных ценностей сотрудника, основанных на знаниях в области противодействия коррупции, соответствующих интересам развития государства и осознанного личностного развития [1, с. 4].

Реализуемый образовательными учреждениями компетентностный подход предполагает комплексную реализацию как общекультурных, так и профессиональных компетенций в процессе всего периода обучения. Элементы формирования негативного отношения к коррупционным проявлениям делают возможным структурирование образовательной среды таким образом, чтобы эффективно реализовывать предлагаемые стандартом компетенции комплексно, максимально задействовав возможности образовательного учреждения.

В настоящее время все чаще поднимается вопрос об интеграции общенаучных и профессионально-значимых знаний, умений и навыков как средства формирования компетенций обучающихся курсантов образовательных учреждений ФСИН России [2, с. 80]. Это детерминирует подготовку не просто образованных специалистов с качественной теоретической базой, но и подготовленных профессионалов-практиков, готовых осуществлять целостный и системный анализ сложных проблем правоохранительной деятельности с ориентацией на социальные факторы развития общества. Современное понимание процесса интеграции профессиональной и общеобразовательной подготовки обучающихся образовательных учреждений ФСИН России делает возможным качественно улучшить профессиональные компетентности будущих специалистов.

Совокупность личностных, социальных и профессиональных компетенций, формируемых различными видами учебного процесса в образовательных учреждениях ФСИН России, обуславливает детерминанты социальной направленности личности, т. е. тот комплекс мотивов, который превращает абстрактную способность обучающегося к деятельности в деятельность конкретную, осознанную и целенаправленную, реализуемую в условиях определенных общественных отношений. Таким образом, одним из основных аспектов учебного процесса в образовательных учреждениях ФСИН России является формирование социальных и профессиональных качеств личности, соответствующих конкретному уровню развития общества. Именно эту задачу призвано решить интегративное обучение – овладение выпускником комплексом знаний, умений и навыков, получаемых в ходе изучения отдельных дисциплин, исходя из конечной цели подготовки специалиста для УИС. Переход от преимущественно

информативного типа обучения к иным, в том числе интегрированным, предполагает активное развитие познавательных, творческих способностей обучающихся, их умение систематизировать, обобщать и применять комплекс знаний, необходимых в профессиональной деятельности.

Достижение данной цели становится возможным благодаря интегративному подходу к подготовке обучающихся. Анализ практической деятельности выпускников показывает, что в настоящее время нельзя соглашаться с традиционным параллелизмом множества учебных дисциплин, слабо сопряженных и ориентированных на главную цель профессиональной подготовки сотрудника УИС.

Необходим продуманный эффективный подход к интеграции содержания образования и процесса обучения. Тематический анализ содержания учебных программ на основе изучения связей структурно-логической схемы, планово-программной документации делает возможным определить взаимосвязанные темы, которые в дальнейшем будут более подробно изучены. Анализируются характер и содержание профессиональной деятельности сотрудника УИС с целью установления корреляции между общеобразовательными и профессиональными дисциплинами, формирующими специалиста по направлениям деятельности. Учебный материал выделенных тем, вступающих в интегрированные связи, пересматривается и уточняется с точки зрения единого применения терминов и дефиниций различных учебных дисциплин, применения межпредметных знаний при решении комплексных задач профессиональной деятельности, переносе знаний и умений, полученных при изучении одной дисциплины, в другую.

Знания, умения и навыки, которыми должен обладать выпускник, формируются во время обучения при выполнении разноуровневых заданий и решения комплексных междисциплинарных задач. Подготовка обучающихся к профессиональной деятельности должна основываться на системной ориентации в предметах обучения, обеспечивающей углубление общих теоретических знаний, процесс обучения необходимо осуществлять проблемно, с учетом реализации правил и принципов межпредметной интеграции. Большинство качеств, составляющих личностно-социально-профессиональный статус сотрудника УИС, требуют знаний различных учебных дисциплин, которые невозможно сформировать в процессе обособленного изучения отдельных предметов. Таким образом, чем более системный характер приобретает подготовка специалиста, тем более широкими становятся границы поля его возможностей решения профессиональных задач.

Примером этому служат дисциплины антикоррупционной направленности с их ярко выраженной междисциплинарной связью. В них проявляется интеграция юридических дисциплин с многочисленными дисциплинами гуманитарного профиля (социология, психология, профессиональная этика экономика и др.).

Если, требования к содержанию профессионального обучения четко определяются федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования через планируемые результаты освоения образовательной программы, выражаемые в формировании компетенций, то к дисциплинам антикоррупционной направленности предъявляются дополнительные требования. Процесс обучения направлен на профессиональную подготовку обучающихся, формирование у них умений выявить и устранить причины коррупции на самых ранних стадиях проявления, адаптации к реальным практическим действиям, направленным на активное противодействие коррупции в социуме.

Академия ФСИН России реализует основные профессиональные образовательные программы. Рассмотрим формирование модели устойчивого антикоррупционного поведения сотрудника путем интеграции знаний, умений и навыков в планируемые результаты подготовки специалистов юридического профиля.

Например, ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (в Академии ФСИН России реализуется ведомственная специализация – Организация режима в УИС) предполагает формирование у обучающихся ряда профессиональных компетенций, направленных на формирование устойчивого антикоррупционного поведения:

ПК-12 – Способность выявлять, давать оценку коррупционному поведению и содействовать его пресечению.

ПК-14 – Готовность принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции.

ПК-24 – Способность осуществлять противодействие коррупции и защиту сведений, составляющих государственную и иную охраняемую законом тайну, в уголовно-исполнительной системе.

В соответствии с основными профессиональными образовательными программами для обучающихся 2017/2018 учебного года данные профессиональные компетенции формируются в процессе изучения следующих дисциплин: «Криминология», «Административное право», «Земельное право», «Делопроизводство и режим секретности». Содержание компетенций определяет ФГОС ВО, а перечень планируемых результатов обучения по дисциплине предоставлен на выбор образовательного учреждения (кафедр, авторов-разработчиков).

В соответствии с утвержденными рабочими программами дисциплина *«Криминология»* (изучается на 2-м курсе) формирует **ПК-12**.

Обучающийся, освоивший компетенцию ПК-12, должен иметь:

**знания:** методики криминологических исследований преступности; особенности криминологического планирования и мер борьбы с преступностью;

**умения:** использовать методы анализа и обработки показателей преступности; правильно применять в практической деятельности полученную юридически значимую информацию для предупреждения преступности;

**навыки:** анализа и оценки состояния и развития преступности; применение эффективных мер предупреждения преступности в соответствии с современными тенденциями ее развития.

**ПК-14** формируется в ходе изучения дисциплин *«Административное право»* (изучается на 2-м курсе) и *«Земельное право»* (изучается на 3-м курсе). В перечень планируемых результатов обучения по данным дисципли-

нам включены элементы формирования устойчивого антикоррупционного поведения:

**умения:** проводить юридическую экспертизу проектов нормативных правовых актов в области административного права, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции; проводить юридическую экспертизу проектов нормативных правовых актов в области земельного права, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции;

**навыки:** проведения юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов в области административного права, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции; проведения юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов в области земельного права, в том числе в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции.

В соответствии с утвержденными рабочими программами дисциплина *«Делопроизводство и режим секретности»* (изучается на 1-м курсе) формирует **ПК-24**.

Обучающийся, освоивший компетенцию ПК-24 должен иметь:

**знания:** понятие государственной тайны и иных охраняемых законом тайн, сведений, составляющих государственную тайну и сведений конфиденциального характера; организационно-правовые основы режима секретности; нормативные правовые акты и документы в области защиты государственной тайны, обеспечения режима секретности; методы, способы и мероприятия по обеспечению сохранности государственной тайны;

**умения:** использовать методы и средства обеспечения информационной безопасности с целью предотвращения несанкционированного доступа, злоумышленной модификации или утраты информации, составляющей государственную тайну и иной служебной информации;

**навыки:** обеспечения защиты государственной тайны и соблюдения режима секретности в процессе служебной деятельности.

Основная профессиональная образовательная программа по направлению подготовки 40.03.01 представлена 57-ю дисциплинами. Проанализированные профессиональные компетенции 12, 14, 24 в соответствии с утвержденными основными профессиональными образовательными программами встречаются в четырех дисциплинах («Криминология», «Административное право», «Земельное право», «Делопроизводство и режим секретности») на первом, втором и третьем курсе обучения. На наш взгляд, этого недостаточно для создания качественной модели устойчивого антикоррупционного поведения. Поэтому в основных профессиональных образовательных программах, реализуемых в Академии ФСИН России, отдельные элементы умений, знаний и навыков внесены в планируемые результаты обучения целого ряда дисциплин, формирующих иные ОК, ПК и СПК.

Например, дисциплина *«Арбитражный процесс»* (изучается на 4-м курсе) формирует ПК-5. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 2 «Предмет, метод и принципы арбитражного процессуального права» содержит рекомендации по изучению значения законодательства о борьбе с коррупцией в реализации принципов арбитражного процесса. Тема № 8. «Неисковые производства» содержит рекомендации по изучению реализаций положений законодательства о борьбе с коррупцией в производстве по делам об оспаривании правовых актов в арбитражном процессе. Вопросы антикоррупционной направленности учтены и в содержании вопросов для подготовки к зачету.

Дисциплина *«Гражданский процесс»* (изучается на 3-м курсе) формирует ОПК-1, ПК-1, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-13, ПК-15. В соответствии с рабочей программой данной дисциплины тема № 1 «Понятие и принципы гражданского процессуального права» содержит рекомендации по изучению значения гражданского процессуального права в условиях формирования правового государства и борьбе с коррупцией, а также изучение роли принципов гражданского процессуального права в борьбе с коррупцией. Тема № 16 «Нотариат как несудебная форма защиты гражданских прав. Совершение нотариальных действий в исправительных учреждениях» содержит рекомендации по изучению роли и значения нотариата в борьбе с коррупцией. Также вопросы антикоррупционной направленности учтены в содержании вопросов для подготовки к экзамену.

Дисциплина *«Гражданское право»* (изучается на 2-м и 3-м курсах) формирует ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-15. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 1 «Введение в гражданское право» содержит рекомендации по изучению реализации принципов гражданского права в деятельности УИС и профилактике коррупционных правонарушений. Тема № 24 «Поставка товаров для нужд уголовно-исполнительной системы» содержит рекомендации по изучению роли законодательства о поставках для государственных нужд в борьбе с коррупцией. Тема № 25 «Обязательства из договоров мены, дарения и ренты» содержит рекомендации по изучению договора дарения и антикоррупционного законодательства.

Дисциплина *«Криминалистика»* (изучается на 3-м курсе) формирует ПК-10, ПК-13. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины в курсе присутствует отдельная тема, посвященная расследованию коррупционных преступлений «Особенности расследования коррупционных преступлений» (Тема № 22). Темы антикоррупционной направленности учтены и в тематике курсовых работ.

Дисциплина *«Организация охраны»* (изучается на 3-м и 4-м курсах) формирует ПК-3, ПК-4, ПК-6, ПК-8, ПК-21, ПК-26. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 20 «Подготовка сил и средств к выполнению служебных задач по охране объектов» содержит рекомендации по изучению профилактики коррупционных и иных правонарушений сотрудников подразделений охраны.

Дисциплина *«Правовое регулирование и организация режима»* (изучается на 3-м и 4-м курсах) формирует ПК-3, ПК-4, ПК-6, ПК-8, ПК-17, ПК-18. Темы антикоррупционной направленности учтены и в тематике курсовых работ.

Дисциплина *«Правоохранительные органы»* (изучается на 1-м курсе) формирует ОПК-2, ОПК-4, ПК-8. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины

тема № 2 «Судебная власть, судебная система Российской Федерации. Принципы правосудия» содержит рекомендации по изучению требований, предъявляемых к судьям в условиях борьбы с коррупцией. Тема № 6 «Органы юстиции Российской Федерации» содержит рекомендации по изучению вопросов прохождения службы в УИС, в том числе и в условиях борьбы с коррупцией. Тема № 7 «Органы прокуратуры Российской Федерации» содержит рекомендации по изучению проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов. Также вопросы антикоррупционной направленности учтены в содержании вопросов для подготовки к экзамену.

Дисциплина *«Семейное право»* (изучается на 3-м курсе) формирует ПК-3, ПК-5, ПК-6. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 1 «Понятие, предмет и источники семейного права. Семейные правоотношения» содержит рекомендации по изучению семейно-правовых мер по противодействию коррупции.

Дисциплина *«Уголовное право»* (изучается на 2-м курсе) формирует ОПК-1, ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-5. Вопросы антикоррупционной направленности учтены в содержании вопросов для подготовки к экзамену по общей и особенной частям.

Таким образом, содержание рассмотренных дисциплин, изучаемых с 1-го по 4-й курс по направлению подготовки – 40.03.01 – Юриспруденция позволяет выстроить систему междисциплинарных связей по формированию профессиональных компетенций антикоррупционной направленности.

Однако создание устойчивой модели антикоррупционного поведения невозможно без активного неприятия коррупционных проявлений на личностном мировоззренческом уровне. С целью активизации морального фактора в деятельности сотрудников УИС в содержание дисциплин социально-гуманитарного цикла внесены элементы, формирующие непримиримое отношение к коррупции на личностном уровне. В соответствии с утвержденными рабочими программами элементы вышеобозначенных знаний, умений и навыков внесены в содержание дисциплин «Профессиональная этика», «Экономика», «Пенитенциарная психология и педагогика».

Дисциплина *«Профессиональная этика»* (изучается на 2-м курсе) формирует ОК-6 и ОПК-3. Формирование ОК-6 при изучении данной дисциплины направлено в том числе и на получение знаний об этических и психолого-педагогических основах толерантности и формирования антикоррупционного поведения. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 3 «Этические кодексы в профессиях» содержит рекомендации по изучению коррупции как формы безнравственного поведения.

Дисциплина *«Экономика»* (изучается на 1-м курсе) формирует ОК-2, ОПК-2, ОПК-5. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 7 «Макроэкономическая нестабильность: цикличность, безработица, инфляция» содержит рекомендации по изучению коррупции как фактора роста и торможения экономического развития. Также вопросы антикоррупционной направленности учтены в содержании вопросов для подготовки к зачету.

Дисциплина *«Пенитенциарная психология и педагогика»* (изучается на 2-м курсе) формирует ОК-6, ОК-7, ОПК-3, ПК-13. В соответствии с содержанием рабочей программы данной дисциплины тема № 11 «Коллектив сотрудников исправительного учреждения как субъект педагогического взаимодействия» содержит рекомендации по изучению формирования у сотрудников исправительного учреждения антикоррупционного поведения.

Содержание рассмотренных дисциплин позволяет говорить о создании целостной модели устойчивого антикоррупционного поведения. Интеграция элементов содержания дисциплин гуманитарного и профессионального циклов способствует организации непрерывного педагогического воздействия на протяжении всего курса профессиональной подготовки. Таким образом, в рамках образовательного процесса целенаправленно формируется антикоррупционная позиция будущего сотрудника УИС. В процессе обучения он получает разнообразную информацию антикоррупционной направленности, которая включается в общекультурные и профессиональные знания. В целом образовательная среда вуза предоставляет условия глубоко осмыслить, а если надо, то скорректировать свое отношение к коррупционным проявлениям в социуме. Тем самым закладывается гуманитарный и профессиональный фундамент для формирования нетерпимости к коррупции.

Резюмируя вышесказанное можно констатировать, что путем интеграции соответствующих знаний, умений, навыков и содержательного компонента в дисциплины гуманитарного и профессионального циклов создаются условия для формирования устойчивого антикоррупционного поведения сотрудника УИС.

1. Николаев С. М. Концептуальные положения реализации антикоррупционного образования сотрудников правоохранительных органов // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 2. С. 1–16.

2. Синников В. Б., Арсланов А. Ф. Формирование профессиональной компетенции курсантов образовательных учреждений МВД России на основе интегративного обучения при проведении оперативно-тактических учений // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. № 1(7). С. 80–86.

© Везломцев В. Е., 2019

УДК 378.14
Науч. спец.: 09.00.01

*И. И. Гончар, М. В. Чушнякова, Т. А. Аронова*
*I. I. Gontchar, M. V. Chushnyakova, T. A. Aronova*

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В РОССИЙСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

Опорные университеты и отраслевые вузы призваны готовить инженерные кадры для экономики регионов. Реалии высшего образования таковы, что такие направления, как машиностроение, экология и транспорт в региональных вузах не являются привлекательными для абитуриентов, получивших высокие баллы по ЕГЭ. Фундаментом инженерного образования является физика, изучение которой мы предлагаем начинать с молекулярно-кинетической теории. В статье рассматриваются проблемы преподавания физики для бакалавров технических направлений в региональных вузах. Предлагается подход к формированию у студентов внутренней мотивации к успешному изучению физики.

*Ключевые слова*: бакалавр техники, внутренняя мотивация, преподавание физики, молекулярно-кинетическая теория.

# THE CHARACTERISTIC FEATURES OF TEACHING PHYSICS IN RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE FIRST QUARTER OF XXI CENTURY

Flagship and branch-wise universities are designed to prepare the engineering staff for the regional economy. In reality of high education, the mechanical engineering, ecology, and transport at the regional universities are not attractive for high-school graduates, who received high marks in the unified state exams. Physics is the fundamental for the engineering education. We propose to start learning physics from the molecular-kinetic theory. In this article, we consider the problems of teaching physics to the bachelor degree students at the regional universities. We suggest an approach for forming intrinsic motivation of students for successful studying physics.

*Keywords:* bachelor in technology, intrinsic motivation, teaching physics, molecular-kinetic theory.

К 2020 г. в России планируется создать 30–40 лидирующих университетов мирового класса, 100–150 опорных университетов, 70–80 отраслевых вузов [1]. В настоящее время в России 33 университета имеют статус опорных [2]. Их цель – удовлетворять кадровые потребности региональных экономик. В опорных университетах открыты широкие возможности обучения на бюджетных местах по техническим направлениям. Однако отток из регионов хорошо подготовленных абитуриентов (со средним баллом ЕГЭ больше 80) в ведущие вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Новосибирска, Томска создает для опорных университетов большие трудности в подготовке качественных специалистов. Статистические данные 8-го ежегодного мониторинга качества студентов, зачисленных в российские вузы по результатам ЕГЭ и олимпиад в 2017 г., показывают, что средний балл по техническим направлениям находится в пределах от 58 до 70. Самые неутешительные показатели на направлениях «Технологические машины и оборудование» (61), «Экология» (61), «Транспортные средства» (58) [3; 4]. Перед первокурсниками стоит нелегкая задача: как с таким багажом знаний успешно изучать физику и математику – основы инженерного образования.

Физика преподается, начиная с первого семестра, ее изучение начинается с механики. Так построены абсолютно все вузовские учебники по физике для специалистов, академических и прикладных бакалавров [5–9]. В это время (первые два месяца учебы) от студента требуются следующие математические знания:

– дифференцирование функции одной переменной (например, определение скорости частицы выражается формулой $\upsilon_x = dx / dt$);

– частные производные (связь силы с потенциальной энергией);

– производная от сложной функции (все зависимости координат от времени, кроме степенной);

– дифференцирование векторов (определение ускорения частицы: $\vec{a} = d\vec{\upsilon} / dt$);

– дифференцирование вращающегося орта (разложение ускорения частицы на нормальное и тангенциальное: $\vec{a} = \frac{d}{dt}\left(\upsilon \cdot \vec{e}_\upsilon\right) = \frac{d\upsilon}{dt} \cdot \vec{e}_\upsilon + \frac{d\vec{e}_\upsilon}{dt}$);

– интегрирование (решение основной задачи механики частицы);

– решение обыкновенных дифференциальных уравнений с разделяющимися переменными (движение частицы под действием вязкого трения);

– сложение векторов (закон сохранения импульса);

– скалярное произведение векторов (работа силы);

– векторное произведение векторов (момент импульса частицы).

За эти два месяца имеется в лучшем случае 9 практических занятий, а в некоторых вузах всего 4! Напомним, что учиться на бакалавров техники идут молодые люди, имеющие не очень хорошие школьные знания по физике и математике. В результате – низкая успеваемость; многие студенты просто бросают учебу, задавленные потоком непонятного материала.

Кроме того, все изученные с таким трудом методы механики можно применять почему-то только к макроскопическим телам. Абсолютно неупругий удар (законы сохранения импульса и энергии) изучается на примере забивки сваи. Но баба копра и свая явно не являются замкнутой системой: свая существенно взаимодействует с землей.

Итак, для студента все начинается с того, что

1) физика использует уйму математики, которую еще не «проходили» вообще;

2) физика просто скучная, в ней нет и упоминания о современной технике, о тех загадочных темных энергиях и материях, про которые пишет интернет и говорит телевизор.

Что предлагаем мы? Необходимо обратиться к внутренним мотивам учения, к которым относятся познавательные интересы. Начинать преподавание физики нужно с особенностей строения Вселенной (включая ускорение разбегания галактик) и со строения вещества [10]. Это так называемые основные положения молекулярно-кинетической теории, которые правильнее было бы назвать базовыми идеями физики [11; 12]. Нобелевский лауреат, один из крупнейших физиков середины XX в., Р. Фейнман писал: «Если бы в результате какой-то мировой катастрофы все накопленные научные знания оказались бы уничтоженными и к грядущим поколениям живых существ перешла бы только одна фраза, то, какое утверждение, составленное из наименьшего количества слов, принесло бы наибольшую информацию? Я считаю, что это — атомная гипотеза... все тела состоят из атомов — маленьких телец, которые находятся в беспрерывном движении, притягиваются на небольшом расстоянии, но отталкиваются, если одно из них плотнее прижать к другому. В одной этой фразе... содержится невероятное количество информации о мире, стоит лишь приложить к ней немного воображения и чуть соображения» [10, с. 23].

Ниже мы приводим в виде текста развернутый план, по которому работают в порядке эксперимента некоторые преподаватели и студенты Омского государственного университета путей сообщения и Омского государственного технического университета.

Самым большим объектом, который изучает современная наука, является все, что видно в наши телескопы. Это называется Вселенная. В настоящее время твердо установлено, что Вселенная существует $14 \cdot 10^9$ лет (14 Глет). Тогда произошел так называемый Большой взрыв. Это не фантастика и не астрологическо-лженаучная игра словами: мы имеем огромное количество астрономических данных, заставляющих верить в реальность такого развития событий. Итак, тогда (14 миллиардов лет назад) что-то (мы не знаем, что) взорвалось, и смесь кварков, электронов и фотонов начала разлетаться во все стороны, остывая при этом. По мере остывания кварк-глюонной плазмы, из кварков образовались нуклоны, а излучение «оторвалось» от вещества и стало эволюционировать, слабо взаимодействуя с ним. Это реликтовое излучение, остывшее с той поры до 3,5 К, было обнаружено в 1965 г. американскими инженерами А. Пензиасом и В. Вильсоном.

Вселенная состоит из множества групп звезд – галактик. В одной типичной галактике около 200 млрд звезд. В 1929 г. американский астроном Э. Хаббл установил, что далекие галактики удаляются от нас. Чем дальше находится галактика, тем быстрее она от нас удаляется. Расстояние до галактики $R$ связано со скоростью ее удаления $\upsilon$ законом Хаббла:

$$\upsilon = H \cdot R.$$

Постоянная Хаббла $H$ по современным данным равна примерно $(14\ \text{Глет})^{-1}$.

К концу XX века было твердо установлено, что самые далекие галактики удаляются от нас несколько медленнее, чем должно быть по закону Хаббла с постоянной $H$, а более близкие – быстрее. Это означает, что расширение Вселенной ускоряется со временем. Следовательно, во Вселенной существует нечто, обладающее свойством антигравитации. Это нечто, о свойствах которого мы почти ничего не знаем, названо темной энергией. Она составляет около 70 % энергии (массы) Вселенной.

До недавнего времени считалось, что весь материальный мир, который окружает нас, состоит из барионного вещества (атомы, молекулы, электроны...) и излучения (фотоны). Современные данные (космическая обсерватория «Планк») говорят, что эти две субстанции составляют по массе (энергии) лишь 5 % всей массы Вселенной. Остальная масса (энергия) приходится на темную материю (25 %) и темную энергию.

При изучении физики мы будем обсуждать лишь вещество и излучение: только они хорошо изучены сегодня. К веществу относится такой вид материи, который состоит из частиц, имеющих ненулевую массу покоя. Мельчайшими частицами вещества, которые сохраняют его свойства, являются молекулы. Из молекул состоит вода, углекислый газ, кислород при нормальных условиях, песок. Молекулы состоят из атомов (т. е. атомы являются структурными элементами молекул). Поэтому знание того, как устроен атом, представляется таким же элементом общей культуры, как знание поэзии Пушкина или музыки “The Beatles”.

Всего в настоящее время известно 118 атомов различных элементов. В центре любого атома находится ядро. Оно имеет положительный электрический заряд. В ядре сосредоточена почти вся масса атома. Размеры ядра (радиус) порядка 5 фм = $5 \cdot 10^{-15}$ м.

Вблизи ядра по орбиталям движутся легкие отрицательно заряженные электроны. Каждый электрон несет на себе заряд $e = -1{,}6 \cdot 10^{-19}$ Кл (элементарный заряд). Масса электрона $9{,}11 \cdot 10^{-31}$ кг. Размеры атома (радиус) порядка 0,1 нм = $10^{-10}$ м. Число электронов в атоме обозначается заглавной буквой $Z$. Суммарный электрический заряд всех электронов по модулю равен заряду ядра, так что атом в целом электронейтрален.

Если от атома или молекулы оторвать один электрон, получается однозарядный положительный ион. Процесс ионизации происходит все время вокруг нас за счет космического излучения и радиоактивного распада, однако концентрация ионов в окружающем нас воздухе невысока по сравнению с концентрацией нейтральных молекул. В воздухе оторвавшиеся от своих атомов электроны тотчас «прилипают» к другим молекулам (например, к молекулам кислорода $O_2$), образуя однозарядные отрицательные ионы.

Атомные ядра состоят из нейтронов и протонов, которые называют общим словом нуклоны. Например, ядро бериллия $^{10}Be$ состоит из 4 протонов ($Z = 4$, зарядовое число) и 6 нейтронов ($N = 6$, число нейтронов). Всего в ядре бериллия 10 нуклонов ($A = 10$, массовое число). Разумеется,

$$A = Z + N.$$

Ядра атомов одного и того же сорта содержат, конечно, одно и то же число протонов, но могут содержать разное число нейтронов. Такие атомы и их ядра называются изотопами. Изотопы почти неотличимы по своим химическим свойствам. Например, медь встречается в природе в виде

двух изотопов: с числом нуклонов 63 (так и говорят, медь-63) и с числом нуклонов 65 (медь-65). Большинство элементов встречается в природе в виде нескольких изотопов.

Для наших целей ядра можно считать сферическими. Радиус ядра вычисляется по формуле

$$R_я = r_0 A^{1/3},$$

$r_0 \approx 1{,}2$ фм имеет смысл радиуса нуклона.

Свойства ядер в значительной степени обусловлены свойствами нуклонов. Протон и нейтрон очень похожи. Оба они имеют спин ½ и являются фермионами. Их массы почти одинаковы и равны примерно $-1{,}67 \cdot 10^{-27}$ кг. Отличие состоит в том, что каждый протон несет на себе заряд *e*, а нейтроны – электронейтральны.

Протоны и нейтроны не являются элементарными частицами, они состоят из кварков. Структура кварков в настоящее время неизвестна, поэтому они считаются элементарными частицами. В состав нейтрона и протона входят upquark (верхний кварк) и downquark (нижний кварк). Кварки являются фермионами и имеют спин ½. Электрический заряд у кварков дробный: $q_{up} = 2e / 3$, $q_{down} = -e / 3$.

Излучением называется такой вид вещества, который состоит из частиц, масса покоя которых равна нулю. В жизни нам приходится сталкиваться только с электромагнитным излучением, которое состоит из частиц (квантов, порций). Оно испускается квантами, поглощается квантами и распространяется в виде квантов. Эти кванты названы фотонами. Фотоны во многом похожи на обычные частицы (например, электроны). Как и электрон, фотон обладает энергией $W_ф$, импульсом $\vec{p}_ф$ и собственным моментом импульса (спином) $\vec{L}_{sф}$.

С любой частицей связан вероятностный волновой процесс. Это утверждение мы считаем четвертой базовой идеей физики, дополняющей три основных положения молекулярно-кинетической теории. Характеристики волны, отвечающей этому процессу, связаны с корпускулярными характеристиками соответствующих частиц. Основными характеристиками волны являются ее длина $\lambda$ и период $\tau$. С ними связаны основные корпускулярные характеристики частицы – импульс *p* и энергия *W*:

$$p = 2\pi\hbar / \lambda, \qquad p = 2\pi\hbar / \tau. \qquad (1\ а, б)$$

Впервые такие формулы были получены для фотонов Максом Планком в 1900 г.. Для частиц вещества эти формулы впервые использовал Луи де Бройль в 1925 году. Поэтому если формула (1 а) записана для частицы вещества, то входящую в нее длину волны называют де-бройлевской.

Формулы (1) применимы как к веществу, так и к излучению. Однако связь импульса с энергией для частиц вещества и излучения различна:

$$W = p^2 / (2m_0), \qquad W = pc. \qquad (2\ а, б)$$

Формула (2 а) справедлива для медленно движущихся частиц вещества, а формула (2 б) – для фотонов. В отличие от многих привычных нам частиц (электрона, протона, нейтрона), фотон не имеет массы покоя и движется все время с одной и той же скоростью *c* = 299792458 м/с относительно любой инерциальной системы отсчета.

Если микрочастица сталкивается с какой-либо преградой, и размер преграды соизмерим с длиной волны, то частица проявляет волновые свойства: возникает явление дифракции. Если длина волны много меньше размера препятствия, то частица ведет себя привычным для нас классическим образом подобно твердому шарику: движется по траектории, которая определяется вторым законом Ньютона.

Цель вышеизложенного плана состоит в том, чтобы научить студентов основам физики, не снижая при этом их мотивацию к учению. Центр внимания переносится не на выучивание частных формул, а на рассмотрение каждого физического явления, начиная с поиска тел или частиц (структурных элементов). Следующим этапом идет установление закономерностей взаимодействия, существенных для данного явления. После чего исследуется движение, которое характерно для изучаемого явления.

При таком подходе физика воспринимается как увлекательная дисциплина, связанная с окружающим нас миром и современными технологиями. Формируется внутренняя мотивация к изучению дисциплины, что позволяет первокурсникам преодолевать с помощью преподавателей и трудности математики.


1. Система высшего образования в Российской Федерации: логика изменений. URL: http://edu.interfax.ru/articles/807/ (дата обращения: 01.06.2018).

2. Список 33 опорных вузов России. URL: https://4science.ru/articles/Spisok-33-opornih-vuzov-Rossii (дата обращения: 01.06.2018).

3. Итоги приема в вузы в 2017 году. URL:http://4ege.ru/novosti-vuzov/55544-itogi-priema-v-vuzy-v-2017-godu.html (дата обращения: 01.06.2018).

4. Качество приема в Российские государственные вузы. URL:https://ria.ru/abitura_rus/20160908/1476335288.html (дата обращения: 01.06.2018).

5. Яворский Б. М., Пинский А. А. Основы физики : в 2 т. Т. 1. Механика. Молекулярная физика. Электродинамика. М. : Физматлит, 2003. 576 с.

6. Савельев И. В. Курс общей физики : учеб. пособие : в 3 т. Т. 1. Механика, молекулярная физика. М. : Лань, 2008. 354 с.

7. Трофимова Т. И. Курс физики. М. : Академия, 2004. 560 с.

8. Кравченко Н. Ю. Физика: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М. : Юрайт, 2017. 300 с.

9. Айзенцон А. Е. Физика: учебник и практикум для академического бакалавриата . М. : Юрайт, 2018. 335 с.

10. Фейнман Р. Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике: в 10 т. Т. 1, 2. Современная наука о природе. Законы механики. Пространство. Время. Движение. М. : Эдиториал УРСС, 2014. 448 с.

11. Гончар И. И., Чушнякова М. В., Крохин С. Н., Основные положения молекулярно-кинетической теории как отправная точка в изучении физики // Вестник Омского университета. 2017. № 2(84). С. 36–40.

12. Гончар И. И., Чушнякова М. В. Иерархия определений физических величин и основные положения молекулярно-кинетической теории // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы» (5 ноября 2016 г., г. Волгоград) : в 3 ч. Уфа : Аэтерна, 2016. Ч. 2. С. 91–94.


© Гончар И. И., Чушнякова М. В., Аронова Т. А., 2019

УДК 378.4
Науч. спец.: 13.00.08

***А. М. Двойнин***
***A. M. Dvoinin***

# ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УНИВЕРСИТЕТСКИХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

В статье обсуждаются вопросы соблюдения этических принципов и норм в педагогических исследованиях в контексте проблемы качества научных исследований. Освещаются основные этические принципы научного исследования и этические нарушения. Утверждается, что существующая в российских университетах модель организации научных исследований, при которой контроль над их этической стороной распределяется между исследователем, его научным руководителем, рецензентами научных трудов (или оппонентами на защитах диссертаций) неэффективна. Отмечается, что мировая практика следует по пути создания в образовательных организациях специальных подразделений – комитетов (комиссий) по этике научных исследований. Описываются результаты мониторинга соблюдения магистрантами этических принципов и норм научных исследований, осуществляемого комитетом по этике психолого-педагогических исследований, созданном в Московском городском педагогическом университете. Предлагается ряд мер по профилактике и контролю этических нарушений в педагогических исследованиях на уровне университетов.

*Ключевые слова:* научная этика, этические принципы, этические нарушения, комитет по этике, педагогические исследования, исследования образования, качество научных исследований.

# THE ETHICAL SIDE OF UNIVERSITY SCIENTIFIC RESEARCH IN PEDAGOGICS

The article discusses the issues of compliance with ethical principles and norms in pedagogical research in the context of the problem of scientific research quality. The main ethical principles of scientific research and ethical violations are illuminated. It is argued that the existing in Russian universities model of organization of scientific research, according to which the control over their ethical side is divided between a researcher, his or her scientific supervisor, reviewers of scientific papers (or opponents on defense of theses) is ineffective. It is noted that the world practice follows the way of creating special units in educational organizations –research ethics committees (commissions).The results of monitoring of compliance with ethical principles and norms of scientific research by master students that has been carried out by Psychological and Pedagogical Research Ethics Committee created at the Moscow City University are described. A number of measures are proposed for the prevention and control of ethical violations in pedagogical research at the university level.

*Keywords:* scientific ethics, ethical principles, ethical violations, ethics committee, pedagogical research, educational research, quality of scientific research.

Набирающий обороты процесс интернационализации российского образования обостряет и без того актуальную проблему качества университетских научных исследований в гуманитарной сфере, в частности в области педагогики. В отечественном академическом сообществе бытует мнение, что научная ценность ряда педагогических исследований весьма спорна, а педагогические диссертации часто уступают по качеству диссертациям по другим гуманитарным специальностям. Укреплению этого мнения отчасти способствуют сами педагоги, утверждая, что в педагогическом исследовании разделение субъекта познания и применения условно, педагогические факты (события) невоспроизводимы, что в педагогике отсутствует дедуктивно выводимое знание, а педагогические диссертации и наука – нередко разные вещи [1].

Проблеме качества педагогических исследований и диссертаций посвящено достаточно много работ [2–8]. В них авторы вскрывают наиболее существенные недостатки педагогических исследований, ощутимо снижающие их качество, например: несоответствие результатов критериям достоверности, мелкотемье, недостаточная методологическая обоснованность, бессодержательная игра терминами, отсутствие методов математической обработки данных и др.

Этический аспект педагогических исследований как фактор их качества обсуждается несправедливо редко несмотря на большое количество нарушений научной этики, допускаемых исследователями: плагиат, фабрикация и фальсификация эмпирических данных, выдвижение в качестве гипотез заведомо неверифицируемых положений, использование невалидных и ненадежных методических инструментов, идеологическая ангажированность, имитация научного поиска, отсутствие информированного согласия участников исследования, нарушения авторства и многое другое.

Этический аспект научных исследований предполагает необходимость соблюдения исследователем ряда принципов и норм, регламентирующих его отношения как с академическим сообществом, так и с обществом в целом в вопросах организации и проведения исследований, а также опубличивания результатов своей работы. Этические принципы и нормы научно-исследовательской деятельности конвенциональны и эволюционируют в соответствии с этапами развития этических представлений научного сообщества. Одними из первых исследователей, пытавшихся дать описание этическим принципам науки, были немецкий социолог и философ М. Вебер и американский социолог Р. К. Мертон. Исходно Р. Мертон предложил четыре этических принципа:

1. *Универсализм* – необходимость при оценке истинности научных утверждений исходить из критериев достовер-

ности, а не из авторитета, научных заслуг, статуса, возрастных, половых и иных особенностей ученого.

2. *Коммунализм* – предполагает то, что научное знание, продуцируемое ученым, должно стать всеобщим достоянием.

3. *Бескорыстность/незаинтересованность*– требование того, чтобы ядром исследовательской мотивации ученого было стремление к истине.

4. *Организованный скептицизм*– необходимость быть критичным при анализе научных исследований и наличие права на публичную критику допущенных в них ошибок [9].

В. Barber впоследствии дополнил мертоновские этические принципы научной деятельности двумя императивами: *рациональностью* и *эмоциональной нейтральностью* [10]. Однако, как справедливо отмечают S. Cotgrove &S. Box, данные императивы могут быть подчинены принципу организованного скептицизма [11].

В настоящее время существует достаточно много различных наборов этических принципов и норм, выражающих взгляды как отдельных исследователей, так и научных сообществ на должное поведение ученого при занятии наукой. Этические принципы и нормы, как правило, фиксируются в различных этических кодексах научной деятельности, которые могут иметь статусы международных, национальных или внутриорганизационных.

Среди международных этических кодексов наиболее существенными являются принятые в 1974 г. на XVIII сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО Рекомендации ЮНЕСКО «О статусе научно-исследовательских работников» [12], в статье 14 которых изложены некоторые этические и гражданские принципы деятельности ученых, а также принятое в 2010 г. на II Международной конференции по добросовестности исследований «Сингапурское заявление о добросовестности исследований» [13]. Следует упомянуть и Хельсинскую декларацию Всемирной медицинской ассоциации «Этические принципы медицинских исследований с участием человека в качестве испытуемого», принятую в 1964 г. (в действующей редакции 2013 г.).

Весьма разнообразными бывают *нарушения* принципов и норм научной этики. При этом необходимо признать, что единой или всеобъемлющей их классификации не существует.

Например, М. А. Кадыров приводит классификацию этических нарушений, предложенную Американским физическим обществом, перечисляя их, как пишет автор, «в порядке снижения “греховности”» [14, с. 164]:

1. Фабрикация данных – публикация данных, которые не были получены в исследовании.

2. Фальсификация данных – сознательное манипулирование исследовательскими материалами для исключения нежелательных результатов исследования.

3. Плагиат – заимствование чужих текстов, идей и результатов исследования.

4. Двойная или множественная публикация одного и того же научного текста или результатов исследования (автоплагиат).

5. Невключение в число соавторов лиц, выполнивших значимую часть научной работы.

6. Включение в число соавторов лиц, не принимавших участия в научной работе.

7. Сознательное исключение из списка литературы важных работ по теме исследования.

8. Сознательная задержка публикации рецензентом [14].

Н. Сбруев, анализируя деятельность администраций научных исследований (research administration) в США, приводит классификацию этических нарушений в научно-исследовательской деятельности, данную экспертами Национальной Академии наук США:

1. Фабрикация, фальсификация и плагиат в публикациях, заявках и отчетах о результатах исследований.

2. Использование сомнительных (недобросовестных) методов исследования, в том числе отсутствие сохраненных полных протоколов исследования и допущение «почетного авторства».

3. «Другие нарушения», включающие проступки, не уникальные для практики научных исследований, такие как нарушение государственных регламентов, сексуальное домогательство и т. п. [15; 16].

В отечественной системе высшего образования вопросы контроля этической стороны научных исследований традиционно распределяются между самим исследователем, его научным руководителем, рецензентами научных трудов (или оппонентами на защитах диссертаций). При этом надо принять во внимание тот факт, что этические принципы и нормы, существующие в настоящее время в российской науке, в определенной мере сохраняют специфическое содержание сложившегося в XX веке этоса советской науки и таким образом несколько отличаются от этических трендов современной мировой науки. Так, например, достаточно традиционным в научно-педагогических работах выглядит противопоставление зарубежных исследователей отечественным ученым в сочетании с превознесением заслуг и авторитета последних. Иногда такое противопоставление выглядит оправданным с точки зрения предмета, методов исследования, логики научной дискуссии. Однако иногда в этом противопоставлении звучат отголоски идеологической ангажированности советских исследователей, противопоставлявших достижения отечественной науки науке «буржуазной». Также, указание в качестве первого автора совместной публикации научного руководителя, заведующего кафедрой (лабораторией) или административного руководителя (так называемое «почетное авторство», считающееся в современной мировой науке этическим нарушением) нередко рассматривается как норма социального поведения ученого и проявление уважение к вышестоящему руководству.

Современная мировая практика в вопросах регламентации этики научных исследований на уровне университетов предполагает наличие у учебного заведения внутреннего этического кодекса, регламентирующего поведение исследователя, а также преподавателя и студента. Также в университетах мира установилась практика создания специальных подразделений, курирующих этические вопросы научных исследований – администрации научных исследований (research administration), институциональные советы по рецензированию (institutional review board), комитеты (комиссии) по этике научных исследований (research ethics committee) и др.

Наибольшее распространение данные подразделения получили в медицинской сфере и сфере биотехнологий, где

эксперименты проводятся с участием людей. Однако в настоящее время такие советы и комитеты по этике научных исследований существуют также в психологических и психолого-педагогических институциях.

Для реалий российских немедицинских университетов данная практика нова: лишь в немногих психологических подразделениях университетов существуют подобные советы и комиссии (например, в Санкт-Петербургском государственном университете, Томском государственном университете и некоторых других). В педагогических же подразделениях вузов подобные профессиональные «фильтры» в области этики научных исследований практически отсутствуют. При этом в области педагогических исследований ситуация с этическими нарушениями (плагиатом, фабрикацией данных, имитацией научного поиска, недостоверностью результатов и др.) стоит крайне остро, а традиционная для российской системы высшего образования модель организации научных исследований, при которой контроль над их этической стороной распределяется между исследователем, его научным руководителем, рецензентами научных трудов (или оппонентами на защитах диссертаций) стала неэффективной.

В этих условиях роль «фильтра», отсеивающего недобросовестные исследования и выявляющего этические нарушения начинают выполнять внешние по отношению к научным и образовательным институциям регуляторы. Так, в России широкое распространение и публичную огласку получила деятельность объединения «Диссернет», определяющего себя как «вольное сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов» [17]. По утверждениям его сотрудников, сфера деятельности «Диссернета» в первую очередь – это махинации и подлоги в области научной и образовательной деятельности.

В то же время очевидно, что российское педагогическое сообщество, как и научное сообщество в целом, нуждается не только в подобных общественных инструментах, но и в *профессиональных* регуляторах этических принципов и норм, действующих на уровне самих организаций, на базе которых проводятся научные исследования, в частности университетов и научных институтов.

С этой целью в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета в 2016 г. был создан комитет по этике психолого-педагогических исследований, в чьи задачи было включено администрирование психологических и педагогических исследований, проводимых магистрантами, аспирантами и преподавателями, для обеспечения их научной добросовестности [18]. В настоящее время комитет по этике психолого-педагогических исследований работает в экспериментальном режиме, разрабатывая и совершенствуя формы и методы деятельности. Комитет является *экспертным* и *консультационным органом*, объединяющим экспертов из числа профессорско-преподавательского состава Института педагогики и психологии образования. Члены комитета проводят этическую экспертизу планируемых программ эмпирических исследований в области педагогики и психологии, а также готовых научных текстов на предмет соблюдения исследователями прав и свобод испытуемых, честности и добросовестности сбора эмпирических данных, оригинальности готовых научных работ.

По результатам экспериментальной работы комитета по этике психолого-педагогических исследований в 2016–2018 гг. с магистрантами, обучающимися по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» были выявлены следующие проблемные «точки», касающиеся этических аспектов исследований [18]:

1. Имитация научного поиска путем подмены научного исследования педагогическим проектированием. В большом количестве предлагающихся программ исследования и готовых магистерских диссертациях традиционные для научного исследования элементы, такие как проблема исследования, гипотезы, теоретико-методологические основы и т. п. выполняют функцию «маскировки» проектного характера работы, фактически направленного на практические образовательные цели и демонстрацию умений магистранта самостоятельно решать педагогические задачи в образовательных организациях. В этих случаях, проблема исследования не ставится, а подменяется общей задачей, актуальностью или проблемой собственного незнания исследователем того или иного предмета; гипотеза носит очевидный или заведомо непроверямый характер, теоретико-методологические основы исследования становятся либо бессодержательными, либо противоречивыми, а цель – практической («повысить уровень адаптированности детей…», «реализовать комплекс развивающих мероприятий…» и т. п.)

2. Девальвация педагогического эксперимента, его подмена «опытно-экспериментальной работой». Во многих программах исследований и готовых магистерских диссертациях указывается, что автор предлагает или проводит формирующий эксперимент, тогда как в реальности реализуется следующая схема: начальное тестирование – формирующий этап – контрольное тестирование, в которой основной упор сделан на непосредственно проводимую автором педагогическую работу с обучающимися. Нередко при этом контрольная выборка отсутствует (там, где она необходима), выборка малочисленна и нерепрезентативна, а методы математической обработки данных не предусмотрены вовсе. Очевидно, что при такой реализации «педагогического эксперимента» достоверность результатов исследования крайне сомнительна.

3. Несоблюдение прав испытуемых. В ряде работ были не продуманы или нарушены этические принципы работы с испытуемыми: отсутствует их информирование об участии в исследовании либо не получено информированное согласие со стороны представителей обучающихся и руководства образовательной организацией, не обеспечена должным образом анонимность участников исследования. Также выявлены случаи недобровольности участия и непродуманности вопросов безопасности при проведении исследований.

4. Некорректные заимствования, фабрикация эмпирических данных, попытки «обхода» системы поиска некорректных заимствований «Антиплагиат». Все работы магистрантов в обязательном порядке проходят проверку в системе «Антиплагиат», что позволяет установить процент оригинальности научных текстов. Однако данная система является лишь одним из инструментов работы комитета по этике психолого-педагогических исследований. Наряду с ним

эксперт комитета использует собственные навыки поиска возможной неоригинальности текста и эмпирических данных. Это позволило выявлять отдельные попытки «обхода» системы «Антиплагиат», осуществляемые при помощи разных ухищрений: от рерайтинга (перестановки слов в предложениях и их заменой синонимами) и двойного перевода на иностранный язык и обратно до «вживления» в научный текст дополнительных символов или отдельных слов, которые не видны читателю в самом тексте, но не позволяют системе «Антиплагиат» установить факт заимствования. По итогам проверки текста на оригинальность обнаружены отдельные случаи компилятивности теоретической части магистерских диссертаций с нарушением правил цитирования, заимствования результатов эмпирических исследований из чужих выпускных квалификационных работ и кандидатских диссертаций, фабрикации эмпирических данных.

В настоящее время комитет по этике психолого-педагогических исследований Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета ведет активную работу про профилактике и выявлению этических рисков и нарушений, допускаемых исследователями в области педагогических исследований.

Необходимо подчеркнуть, что описанные проблемные «точки» университетских научных исследований в области педагогики не являются специфическими для конкретного вуза, в котором проводилась и проводится данная работа. Также по имеющемуся у экспертов комитета опыту анализа «чужих» научных работ, признаниям коллег из других образовательных организаций, научным публикациям и результатам работы сторонних объединений (Национальной ассоциации научных изданий, «Диссернета» и др.) можно заключить, что выявленные этические проблемы научных исследований носят системный характер.

Для их решения перспективным выглядит ряд мер, которые можно реализовать на уровне конкретного университета, осуществляющего профессиональную подготовку по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям: разработка и принятие этических кодексов и руководств для исследователей; введение в образовательный процесс в магистратуре и аспирантуре учебных курсов по этике научных исследований, а также системы постоянно действующих и обязательных к участию междисциплинарных исследовательских семинаров; введение в нормативные документы, регламентирующие научные исследования (методические рекомендации, фонды оценочных средств Государственной итоговой аттестации и др.), требований соблюдения конкретных этических принципов и норм; организация деятельности комитетов (комиссий) по этике научных исследований педагогического профиля в соответствующих подразделениях вузов и др.

---

1. Доклад Серикова Владислава Владиславовича на тему: Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии, развитие. URL: http://www.instrao.ru/index.php/component/content/article?Itemid=517&id=2301 (lata обращения: 03.07.2018).

2. Амиров А. Ф. Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5(42). С. 91–97.

3. Малошонок Н. Г., Девятко И. Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.

4. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие? // Педагогика. 2012. № 4. С. 116–126.

5. Новиков А. М. Педагогические диссертации: количество растет, качество падает // Педагогика. 2004. № 6. С. 50–58.

6. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука: Известия Уро РАО. 2008. № 2 (50). С. 3–19.

7. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 11–27.

8. Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В. Автореферат полностью отражает… // Педагогика. 2012. № 4. С. 100–111.

9. Merton R. K. Science and technology in a democratic order // Journal of Legaland Political Sociology. 1942. № 1(1–2). P. 115–126.

10. Barber B. (1952). Science and the social order. Glencoe.

11. Cotgrove S. & Box S. (1970). Science, industry and society: Studies in the sociology of science. L.: GeorgeAllen&UnwinLtd.

12. Акты Генеральной конференции. Восемнадцатая сессия. Париж, 17 октября – 23 ноября 1974 г. Т. 1. Резолюции. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040rb.pdf#page=180 (дата обращения: 03.07.2018).

13. Сингапурское заявление о добросовестности в исследованиях. URL: http://www.singaporestatement.org/Translations/SS_Russian.pdf (дата обращения: 03.07.2018).

14. Кадыров М. А. Селекционный процесс как объект оптимизационных исследований: идеи, реализации, приоритеты. Минск : Беларус. Навука, 2012. 219 с.

15. Сбруев Н. Обеспечение добросовестности научных исследований: опыт университетов США // Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 4(18). С. 32–38.

16. On being a scientist. A guide to responsible conduct in research. (2009). 3rd ed. Washington: National Academy of Science.

17. Диссернет: [сайт]. URL: https://www.dissernet.org (дата обращения: 03.07.2018).

18. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Двойнин А. М. Мониторинг соблюдения магистрантами профессионально приемлемых этических стандартов психолого-педагогических исследований // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2(44). С. 8–17.

---

© Двойнин А. М., 2019

УДК 373-056.45
Науч. спец.: 13.00.01

***О. Н. Жукова***
***O. N. Zhukova***

# РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Статья посвящена вопросам организации смешанного обучения информатике как средства развития интеллектуальной одаренности школьников 5–6 классов во внеурочной деятельности. Описаны этапы психолого-педагогической работы по развитию интеллектуальной одаренности младших подростков: предварительный (1-4 классы), оценочно-коррекционный (5–6 классы), включающий в себя под-этап самостоятельной оценки, и итоговый (7 класс) с указанием реализуемых моделей смешанного обучения.

*Ключевые слова:* смешанное обучение, детская одаренность, методика обучения информатике.

# DEVELOPMENT OF INTELLECTUALLY GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING IN THE INFORMATICS COURSE

The article is devoted to the organization of blended learning in informatics as a means of developing intellectual schoolchild's endowment in after-school activities. The stages of psychological and pedagogical work on the development of intellectual endowment for younger adolescents are described: preliminary (1–4 classes), assessment-corrective (5–6 classes), which includes a sub-stage of self-assessment and final (7 class) learning.

*Keywords:* blended learning, child's endowment, methods learning of the informatics.

Развитие детской одаренности и одаренных детей, носителей «золотого» интеллектуального генофонда страны, является приоритетной задачей государства и общества, так как во многом определяет социальное, экономическое, культурное развитие общества, совершенствование и развитие системы образования и науки в целом.

Смешанное обучение позволяет сочетать достоинства электронных технологий (гибкость, индивидуализация, интерактивность, адаптивность) и традиционного обучения (личное общение, спонтанность). *Актуальность* внедрения в школу технологии смешанного обучения одаренных детей обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО): необходимостью «развития… способностей… обучающихся, в том числе одаренных и талантливых, через организацию учебной и внеурочной деятельности» «…использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа» [1].

Авторы «Рабочей концепции одаренности» (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Н. С. Лейтес и др.) определяют одаренность как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 7]. Интеллектуальная одаренность «является одним из видов одаренности в познавательной деятельности и может быть, в свою очередь, различной в зависимости от предметного содержания деятельности: одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр» [2, с. 18].

Существует множество концепций интеллектуальной одаренности, проанализируем некоторые из них (см. табл.).

По нашему мнению, *интеллектуальная одаренность* – это *системное и динамическое качество*, среди компонентов которого можно выделить в первую очередь интеллектуальную, а также творческую, эмоциональную и мотивационно-волевую компоненты. Детскую интеллектуальную одаренность мы понимаем как высокий интеллектуально-творческий потенциал, предполагающий выдающиеся достижения или их возможность в будущем. На развитие одаренности оказывают влияние наследственность (природные задатки) и социокультурная среда.

Технология смешанного обучения (blendedlearning) практикуется в школах США, Европы и странах Юго-Восточной Азии более 10 лет. Вопросами терминологии смешанного обучения и проблемами его организации в вузе и школе сегодня занимаются многие исследователи, как отечественные (О. Ф. Брыксина, Ю. И. Капустин, М. П. Лапчик, В. Г. Маняхина, М. Н. Мохова, В. И. Омельченко, М. И. Рагулина, М. С. Медведева, М. С. Орлова, В. А. Фандей и др.), так и зарубежные (К. Бонк, Ч. Грэхем, Д. Кларк, С. Патрик, В. Пурнима, Х. Стакер, Н. Фризен, М. Хорн и др.). Анализ диссертационных исследований, монографий и научных статей [3; 4; 5; 6; 7] показал, что до сих нет единого понимания сущности и структуры смешанного обучения, под ним с 2002 г. предлагалось понимать сочетание различных педагогических подходов (например, конструктивизма, бихевиоризма, когнитивизма); различных моделей обучения при помощи веб-технологий; аудиторного обучения, кейс-обучения и обучения по сетям; сетевого обучения с очным или автономным обучением; очного обучения, активных методов обучения и использование дистанционного учебного курса; очного обучения с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения; технологий «классического обучения в классах» и технологий виртуального или on-line-обучения; обучения «лицом к лицу» с компьютерно-опосредованным обучением.

М. С. Медведева понимает под смешанным обучением сочетание очного, дистанционного и самообучения и подчеркивает, что смешанное обучение является методической системой, компонентами которой, согласно А. М. Пышкало, являются цели, содержание, методы, формы и средства обучения; эти компоненты взаимодействуют между собой и образуют единое целое [5].

*Таблица*

**Концепции интеллектуальной одаренности**

| *Название концепции одаренности* | *Компоненты* | *Факторы, влияющие на развитие одаренности* |
|---|---|---|
| «Модель человеческого потенциала» Дж. Рензулли | Интеллект (общие и/или специальные способности).<br>Креативность<br>Мотивация | 1. Знания на основе опыта (эрудиция).<br>2. Благоприятная окружающая среда |
| «Рабочая концепция одаренности» (2003 г.) под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова | Инструментальный аспект.<br>Мотивационный аспект | Наследственность (природные задатки).<br>Социокультурная среда |
| «Интегративная концепция одаренности» А. И. Савенкова | Интеллект (пороговые способности).<br>Креативность.<br>Мотивация | Мега-среда (семья, сверстники, школа).<br>Генотип |
| «Культурно-психологическая модель одаренности» Л. И. Ларионовой | Интеллект.<br>Креативность.<br>Духовность | Микроуровень (семья, коллектив, учитель).<br>Мезоуровень (регион).<br>Макроуровень (страна) |
| Модель одаренности Ф. Монкса | Интеллект.<br>Креативность.<br>Мотивация | Семья.<br>Школа.<br>Сверстники |
| «Модель морской звезды» А. Танненбаума | Общие интеллектуальные способности.<br>Специальные способности.<br>Неинтеллектуальные компоненты (мотивация, самооценка и др.) | Окружение (семья, школа и др.).<br>Счастливое стечение обстоятельств или удача |

Исследователи (Х. Стакер, Е. Чан, М. Клейтон, А. Эрнандес, М. Хорн, К. Маскей) из Института Кристенсена Клейтона (США) при определении смешанного обучения обращают внимание на важность предоставления учащемуся возможности выбора темпа или маршрута обучения, времени и места деятельности [6; 7]. Руководитель Центра смешанного обучения (http://blendedlearning.pro/) Н. В. Андреева вслед за ними определяет смешанное обучение как «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [8, с. 15].

Исследователи (С. Патрик, К. Кеннеди, А. Пауэлл) из Международной ассоциации онлайн-обучения в 12-летней общеобразовательной школе делают акцент на формировании индивидуальной образовательной траектории ученика и под смешанным обучением понимают «…комбинацию традиционного очного («лицом к лицу») обучения и платформ онлайн обучения, контента и инструментов для персонализации обучения» [9, с. 9].

Как показано выше, под смешанным обучением большинство исследователей понимают *сочетание электронного и традиционного обучения в классе*. Так Д. Кларк выделил автономные (off-line) и онлайновые (on-line) компоненты смешанного обучения. К автономным ученый относит: обучение на рабочем месте; обучение «лицом к лицу», инструктирование (coaching) или наставничество (mentoring); классная комната; распространяемые печатные медиа-средства; вещательные медиа-средства. Среди онлайновых компонентов Д. Кларк выделил: онлайновое содержание обучения (образовательный контент); электронное обучение (e-tutoring), электронное инструктирование (e-coaching) или электронное наставничество (e-mentoring); совместное (коллаборативное) обучение онлайн; управление знаниями онлайн; интернет; мобильное обучение [10]. Электронное обучение (e-lerning) вслед за ЮНЕСКО мы определяем как обучение с помощью интернета и мультимедиа. Работа школьников с электронным курсом организуется в электронной информационно-образовательной среде самостоятельно, в группе и/или под руководством учителя, выступающего в роли тьютора [11; 12].

В рамках нашего исследования развитие интеллектуальной одаренности школьников рассматривается как развитие их интеллекта, креативности (творческих способностей) и внутренней мотивации. В самом общем виде под интеллектом понимается мыслительная способность человека. К интеллекту относят способность к обучению (А. Бине, Ч. Спирмен и др.); способность к отвлеченному абстрактному мышлению или способность к оперированию символами (М. А. Холодная, С. Л. Рубинштейн, Я. А. Пономарев). Вопрос о соотношении интеллекта и креативности среди ученых до сих пор вызывает дискуссии: креативность понимается и как высший уровень развития интеллекта, и как один из важных компонентов в общей структуре интеллекта, и как сложная структура, включающая логический интеллект в качестве компонента.

Предмет «Информатика» обладает достаточно высоким потенциалом в развитии интеллекта школьников, в частности мышления, в первую очередь алгоритмического и логического, что подчеркивается во ФГОС ООО [1]. По мнению С. М. Окулова, стоявшего у истоков развития информатики

как школьного предмета, информатика «…является базовым инструментом развития интеллектуальных способностей ребенка (его ума), без привязки к какому-либо конкретному школьному предмету, ибо она сама – тот самый предмет» [13, с. 11], а «… мышление – это интеллект в действии» [13, с. 33].

Как указывает бессменный (с 1987 г.) председатель Центральной методической комиссии всероссийской олимпиады школьников по информатике В. М. Кирюхин, «отечественный и зарубежный опыт олимпиадного движения по информатике показывает, что если талантливость ребенка в области информатики выявляется и поддерживается в начальной школе и далее непрерывно развивается, то именно такие школьники впоследствии становятся победителями либо призерами заключительного этапа олимпиады или завоевывают золотые медали на международной олимпиаде по информатике» [14, с. 57].

В настоящее время ситуация такова, что в соответствии с ФГОС начального и основного общего образования предмет «Информатика» включен в обязательную для изучения интегрированную предметную область «Математика и информатика» и относится к школьному компоненту. Школа может самостоятельно формировать рабочую программу и включать в нее обучение информатике как в урочной, так и внеурочной частях учебного плана. По нашему мнению, существует необходимость организации урочной деятельности в начальных и 5–6 классах, а также внеурочной деятельности в 5–6 классах; применительно к этой категории школьников имеет смысл говорить о развитии интеллектуальной (или общей) одаренности, а не одаренности в области информатики, выявлять которую имеет смысл в более старших классах. Обучение информатике имеет развивающее значение для личности младшего школьника, так как здесь, как нигде, реализуются межпредметные связи. Мы планируем реализовать обучение информатике во внеурочной деятельности в 5–6 классах, а также в форме тьюторского сопровождения на основе применения технологии смешанного обучения.

На основе программы курса внеурочной деятельности «Занимательная информатика» [15, с. 66–72], а также рекомендаций содержания подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников [14] мы разработали программу курса на 54 часа внеурочной деятельности 5–6 классов «Решение задач повышенной сложности». В курсе рассматриваются методы решения следующих типов задач: логические; на оптимизацию; на упорядочение; «взвешивания», «переправы»; на анализ программ; вычислительных; с упрощенными исполнителями; на кодирование информации; комбинаторных и др. Освоение информационно-коммуникационных технологий в большей степени способствует развитию памяти, обучение решению задач по информатике – развитию интеллекта. По мнению В. В. Дрозиной, В. Л. Дильман, решение нестандартных, олимпиадных задач является творчеством. Анализ, синтез, предвидение занимают доминирующее место в творчестве [16].

Поскольку термин «смешанное обучение» достаточно гибкий, то разработано несколько разнообразных моделей смешанного обучения для реализации в школе и в вузе: поддерживающая модель, замещающая модель, модель электронно-образовательного центра (В. А. Фандей); «до, во время, после», тренинг с продолжением (Э. А. Кадырова); модели «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа» (группа «Ротация»), модели «Личный выбор», «Новый профиль», «Индивидуальный учебный план», «Межшкольная группа» (группа «Личный выбор») (М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова) и др.

В предыдущей публикации нами были сквозь призму диагностики и развития интеллектуальной одаренности школьников выделены и описаны *модели смешанного обучения: «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа» и «Индивидуальная траектория»* [17]. Кроме того, при реализации данных моделей было показано, как могут быть учтены индивидуальные особенности интеллектуально одаренных школьников как с гармоничным, так и с дисгармоничным типом развития (познавательная потребность; сверхчувствительность к проблемам; надситуативная активность; оригинальность, гибкость и продуктивность мышления; высокая концентрация внимания; глубина и широта интересов; перфекционизм; самостоятельность; диссинхрония) и был предложен авторский способ деления этой категории школьников на группы на основе показателей их интеллекта, креативности и мотивации при реализации модели «Смена рабочих зон». Условно выделим этапы психолого-педагогической работы по развитию интеллектуальной одаренности младших подростков и соотнесем их с моделями смешанного обучения информатике.

*1. Этап предварительный* (1–4 классы). Происходит сбор информации о младшем школьнике: интеллектуально-творческом развитии, структуре его учебной мотивации изучения информатики и др. Источниками полученной информации являются учитель (информатики и/или начальных классов), школьный психолог, родители и сам ученик. Технология смешанного обучения не используется.

*2. Этап оценочно-коррекционный* (5–6 классы). Состоит в уточнении и конкретизации полученной на предыдущем этапе информации в ходе занятий по курсу внеурочной деятельности «Решение задач повышенной сложности», посещаемого всеми учащимися класса, с помощью следующих методов и методик: наблюдение, естественный и обучающий эксперимент, опрос, анкетирование, тестирование. Используется модель «Смена рабочих зон», деление на группы происходит в зависимости от уровня усвоения материала. Параллельно на добровольной основе школьник посещает дополнительно групповые и индивидуальные занятия по подготовке к олимпиаде по информатике, в любой момент может их бросить или, наоборот, присоединиться (метод «вращающихся дверей» Дж. Рензулли). Кроме того, учитель осуществляет его тьюторское сопровождение, при необходимости привлекаются другие специалисты, например вузовский преподаватель или педагог дополнительного образования. На этом *подэтапе самостоятельной оценки* используются модели смешанного обучения «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Автономная группа» и «Индивидуальная траектория».

*3. Этап итоговый* (7 класс). Результатами являются интерес школьника к информатике и к программированию, в частности, высокие показатели интеллекта и креативности по соответствующим тестам; успешное участие в конкурсах

и в различных этапах (школьном, муниципальном и высших) Всероссийской олимпиады школьников. Технология смешанного обучения не используется.

Несмотря на свою *очевидную актуальность*, вопрос развития интеллектуальной одаренности школьников на занятиях по информатике на основе применения технологии смешанного обучения все еще недостаточно научно обоснован. Анализ диссертационных исследований, посвященных различным аспектам реализации технологии смешанного обучения в образовании (Ю. И. Капустина, Е. В. Конькова, М. С. Медведевой, М. Н. Моховой, В. И. Омельченко, М. С. Орловой, В. А. Фандей) показал, что реализация данной технологии рассматривается преимущественно в контексте высшего образования без учета ее влияния на развитие интеллектуальной одаренности (интеллекта, креативности, мотивации) учащихся. Согласно диссертационному исследованию Т. В. Баракиной [18], обучение информатике в начальной школе, осуществляемое в два этапа: на межпредметном материале и на основных понятиях пропедевтического курса, способствует интеллектуальному развитию учащихся; показателями интеллектуального развития являются компетентность, инициатива и творчество, саморегуляция, уникальность склада ума.

В заключение перечислим *компоненты методической системы смешанного обучения информатике*, направленной на развитие интеллектуальной одаренности учащихся 5–6 классов во внеурочной деятельности.

*Цели*. Развитие интеллектуальной одаренности учащихся 5–6 классов как развитие их интеллекта, креативности, мотивации.

*Содержание*. Элементы логики. Комбинаторика. Граф, сеть, таблица. Сортировка, выборка, множество, упорядочивание, закономерности. Алгоритмизация и программирование. Решение задач.

*Методы*. Задачный подход в обучении. Эвристический метод. Проблемно-поисковый метод. Объяснительно-иллюстративный метод.

*Формы*. Внеурочная деятельность (кружок) по информатике. Тьюторское сопровождение учащегося. Обучение в сотрудничестве. Классно-урочная система обучения. Электронное обучение.

*Средства*. Школьный кабинет информатики. Электронный курс с образовательным контентом в электронной информационно-образовательной среде.

Отметим, что говоря о развитии интеллектуальной одаренности школьников, мы подразумеваем развитие потенциала личности каждого школьника, в то время как развитие интеллектуально одаренных школьников – это развитие некоторой исключительной категории школьников. Спроектированная методика смешанного обучения информатике в дальнейшем будет апробирована и проверена экспериментально.

---

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы). URL: http://минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения: 13.12.2017).

2. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева и др.; отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М., 2003. 95 с.

3. Смешанное обучение в вузе и школе // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и педагогическом вузе : коллективная моногр. / Смирнова И. М., Маняхина В. Г., Захарова Т. Б. и др. М. : Прометей, 2017. С. 96–137.

4. Лапчик М. П. Теоретические и организационные вопросы информатизации школьного и педагогического образования // Современные проблемы информатизации образования : моногр. / рук. авторского коллектива и отв. редактор академик РАО, д-р пед. наук, проф. М. П. Лапчик. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. С. 43–110.

5. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 220 с.

6. Graham C. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions // C. Bonk & C. Graham. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco : Pfeiffer, 2006. P. 3–21.

7. Staker H., Chan E., Clayton M., Hernandez A., Horn M.B., Mackey K. The rise of K-12 blended learning: Profiles of emerging models. Innosight Institute, 2011. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535181.pdf (дата обращения: 13.12.2017).

8. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М. : Буки Веди, 2016. 280 с.

9. Patrick S., Kennedy K., Powell A. Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education. The International Association for K-12 Online Learning (iNACOL), 2013. URL: https://www.capss.org/uploaded/2014_Redesign/Leadership_Development/Personalized_Learning_Newsletters/issue_6/iNACOL-Mean-What-You-Say-October-2013.pdf (дата обращения: 13.12.2017).

10. Clark D. Blended Learning: An EPIC White Paper, 2006. URL: https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EPIC_UK/E060103C.pdf (дата обращения: 13.12.2017).

11. Рагулина М. И. Реализация модели смешанного обучения в системе подготовки бакалавра педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25891 (дата обращения: 13.12.2017).

12. Рагулина М. И. Реализация лабораторного практикума по методике обучения информатике средствами e-learning // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1(32). С. 140–143.

13. Окулов С. М. Информатика: развитие интеллекта школьников. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 212 с.

14. Кирюхин В. М., Цветкова М. С. Информатика. Программы внеурочной деятельности учащихся по подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников: 5–11 классы. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 224 с.

15. Цветкова М. С., Богомолова О. Б. Информатика. Математика. Программы внеурочной деятельности для начальной и основной школы: 3–6 классы. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 128 с.

16. Дрозина В. В., Дильман В. Л. Механизм творчества решения нестандартных задач : учеб. пособие. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 255 с.

17. Жукова О. Н. Методика смешанного обучения математическим основам информатики как средство развития интеллектуальной одаренности школьников // Информатизация образования: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. П. Лапчика. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. С. 338–342.

18. Баракина Т. В. Интеллектуальное развитие младших школьников в процессе обучения информатике : дис. … канд. пед. наук. Омск, 2006. 181 с.

© Жукова О. Н., 2019

УДК 378.147:004:796
Науч. спец.: 13.00.08

*Т. Ю. Крестьянинова, О. Н. Малах*
*T. Y. Khrystyanynova, O. N.Malah*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОЛОЧКИ «MOODLE» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Предложен способ организации изучения дисциплин биолого-медицинского профиля с использованием оболочки «Moodle» на факультете физической культуры и спорта Витебского государственного университета им. П. М. Машерова. Описано структурирование учебных курсов. За основу структуры всех курсов дисциплин биолого-медицинского профиля в виртуальном пространстве была взята структура традиционного печатного варианта учебно-методического комплекса.

Изучено мнение студентов об использовании оболочки «Moodle» в учебном процессе. Анализ проведенного анкетирования показывает, что большинство студентов положительно относится к внедрению в учебный процесс элементов дистанционного обучения. Тем не менее подготовка материалов, размещаемых в системе дистанционного обучения, требует от преподавателей постоянного их обновления на основе обратной связи.

*Ключевые слова:* высшее образование, дистанционное обучение, учебный процесс, «Moodle», факультет физической культуры и спорта.

# USING THE «MOODLE» IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DEPARTMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

A method for organizing the study of disciplines of the biomedical profile is proposed with the use of «Moodle» shell at the Faculty of Physical Culture and Sports of the Vitebsk State University named after P.M. Masherov. Structuring of training courses is described. The structure of the traditional printed version of the teaching and methodical complex was taken as a basis for the structure of all courses of disciplines of the biological and medical profile in the virtual space.

The students' opinion on the use of the «Moodle» shell in the teaching process is studied. The analysis of the questionnaire survey shows that most of the students are positive about introducing distance learning elements into the learning process. Though, the preparation of materials placed in the distance learning system requires teachers to be highly responsible for the quality of the information product and constant improvement of it on the base of feedback.

*Keywords:* higher education, distance learning, educational process, «Moodle», department of physical culture and sports.

Внедрение новых образовательных технологий, необходимость активного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, акцент на увеличении доли самостоятельной работы студентов толкают к организации виртуального образовательного пространства [1, с. 12]. В Витебском государственном университете им. П. М. Машерова в качестве платформы для него используется оболочка «Moodle».

В учебный план специальностей факультета физической культуры и спорта входит ряд дисциплин биолого-медицинского профиля (анатомия, физиология, физиология спорта, спортивная медицина), где дистанционное образование неспособно заменить традиционные формы образовательного процесса, а может играть только вспомогательную роль. Однако среди студентов факультета много спортсменов – участников сборных команд страны, членов спортивных клубов, вынужденных совмещать учебу с сезонными тренировками. Для них дистанционные курсы могут быть значительным подспорьем в изучении дисциплин учебного плана.

Перед преподавателями стояла цель – организовать оптимальное наполнение виртуального образовательного пространства с использованием оболочки «Moodle».

Данная цель определила решение нескольких задач: выявить логическую структуру курсов дисциплин биолого-медицинского профиля, подобрать набор инструментов оболочки «Moodle», обеспечивающих наиболее полное заполнение структуры курсов, изучить мнение студентов дневной формы получения образования об использовании оболочки «Moodle».

За основу структуры всех курсов дисциплин биолого-медицинского профиля в виртуальном пространстве была взята структура традиционного печатного варианта учебно-методического комплекса (см. рис.). В первый блок курса в системе дистанционного обучения мы ввели пояснительную записку к курсу, элементы учебно-программной документации (программа дисциплины, карта изучения дисциплины), также в этот блок были включены глоссарий, новостной форум, форум «Студент-преподаватель».

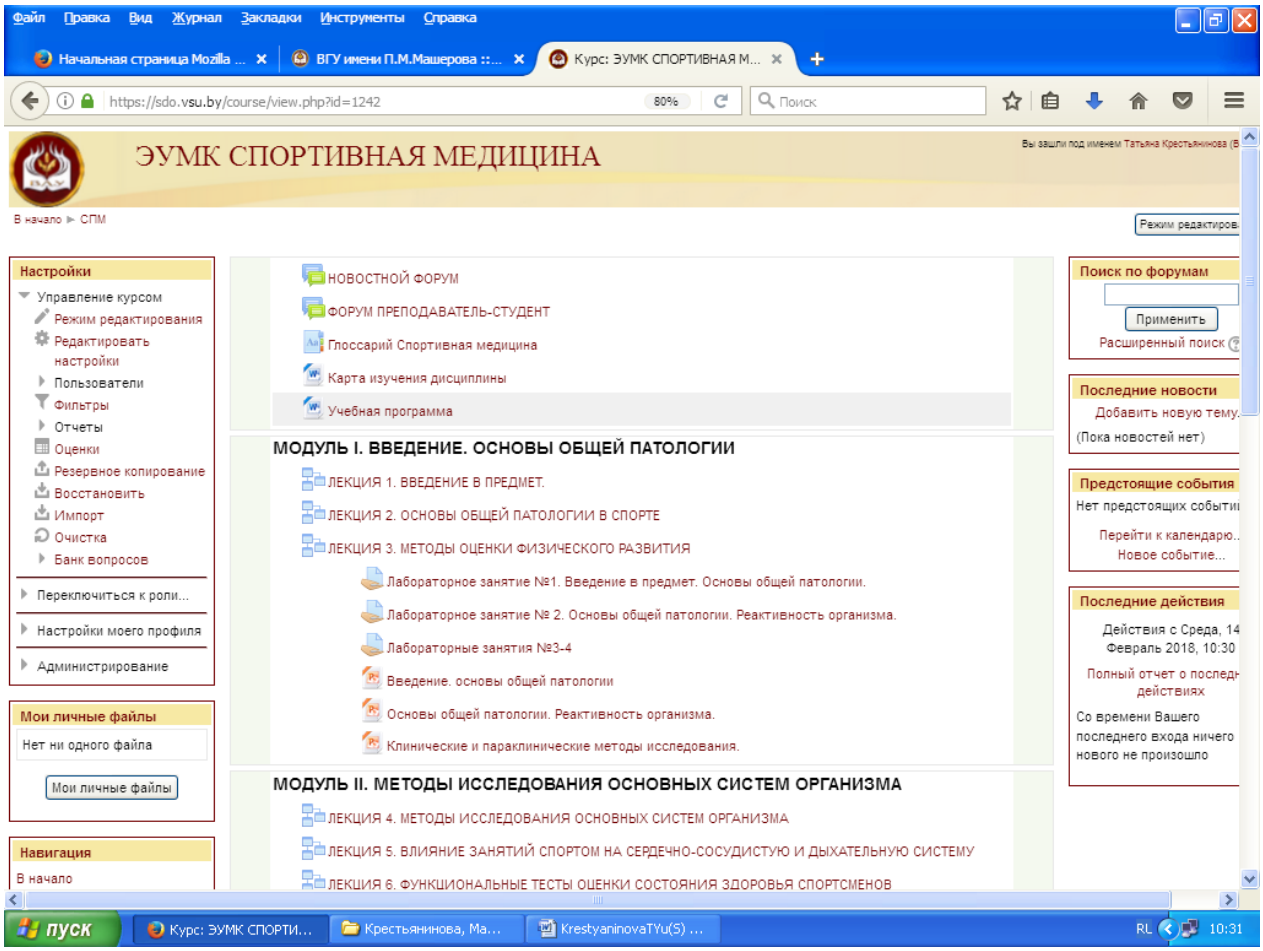



Рис. Структура курсов дисциплин биолого-медицинского профиля в виртуальном пространстве

Элементы учебно-программной документации знакомят студента с целями и задачами изучения дисциплины, компетенциями, формирующимися в результате освоения курса, требованиями к знаниям, умениям, навыкам, распределением учебного времени по модулям и видам занятий, критериями оценки.

В глоссарий входят основные понятия и определения изучаемой дисциплины в краткой форме, а также имеются активные ссылки на элементы Википедии и других ресурсов, что позволяет углубить изучение материала, задействовать межпредметные и внутрипредметные связи, развивать логическое мышление. Как правило, глоссарии содержат 200–400 понятий и определений.

В новостном форуме обеспечивается оповещение участников о событиях, так или иначе связанных с курсом. Форум «Студент-преподаватель» обеспечивает контакт между всеми участниками учебного процесса и позволяет решать проблемы, возникающие у студентов в процессе выполнения заданий, изучения той или иной темы или раздела дисциплины, позволяет оценивать усвоение материала и проводить консультации [2, с. 540].

Мы посчитали уместным, при формировании структуры курса в оболочке «Moodle», совместить теоретический и практический раздел учебно-методического комплекса, разбив их на модули в соответствии с картой изучения дисциплины. Например, дисциплина «Спортивная медицина» изучается на протяжении 2 семестров, мы разбили ее на четыре модуля, в соответствии с логикой изложения материала. В каждый модуль вошли лекции, практические и лабораторные занятия. Мы выбрали инструментом размещения лекционного материала интерактивные лекции оболочки «Moodle» с постраничным просмотром, с контролем в конце страницы в виде теста. Каждая лекция дополнена иллюстративным материалом в виде компьютерной презентации PowerPoint. Такая подача лекционного материала позволяет задействовать зрительный тип модальности восприятия.

Практические и лабораторные занятия размещены в курсе в виде обычных скачиваемых файлов Word. Такой выбор инструмента размещения обусловлен обширными требованиями к освоению практических навыков с использованием диагностических приборов и оборудования (микроскопы, динамометры, тонометры, секундомеры, спирометры) в учебных программах дисциплин биолого-медицинского профиля.

Каждый модуль заканчивается обязательным к прохождению компьютерным тестом. База данных теста к модулю содержит порядка 60–70 тестов, для каждой попытки, случайным порядком оболочка выбирает 30 тестов множественного выбора.

Раздел контроля знаний представлен тестами: итоговыми в каждом модуле (о них говорилось выше) и итоговым по результатам изучения дисциплины. Предусмотрено тренировочное тестирование (прохождение всей базы

тестов). База данных тестирования по результатам прохождения дисциплины содержит 300–400 тестов множественного выбора. Для каждой попытки случайным порядком выбирается 40 тестов, предусмотренное время тестирования – 30 минут. Выполненный итоговый тест является одним из критериев допуска студента к сдаче экзамена. Тест считается выполненным при условии оценки 70 % и выше. Кроме того, раздел контроля знаний содержит перечень вопросов к зачету и экзамену, перечень и эталоны выполнения практических навыков, обязательных к освоению при изучении дисциплины.

Вспомогательный раздел содержит перечни основной и дополнительной литературы, ссылки на ее размещение на ресурсах интернета, виртуальный лабораторный практикум по физиологии, ссылки на видео-уроки по анатомии.

Несмотря на кажущуюся полноту размещения учебного материала в курсах на базе оболочки «Moodle», просматривается ряд проблемных вопросов, в связи с чем дистанционные курсы могут быть лишь дополнением к традиционному обучению. А именно: идентификация личности студента, проходящего тестирование, отсутствие непосредственного контакта со студентом, слабая мотивация студентов к получению новых знаний, отсутствие качественного контроля знаний студентов со стороны преподавателя, возможность «редуцирования» навыков вербального общения у студентов-педагогов.

Далее, представилось интересным изучить мнение студентов дневной формы получения образования об использовании оболочки «Moodle».

Мы использовали анкету, предложенную коллективом Института электронного обучения Томского политехнического университета [3, с. 5].

Анкета предлагает студентам выразить мнение по 7 параметрам:

– виды деятельности, выполняемые студентами непосредственно в среде электронного курса;

– взаимодействие преподавателя со студентами;

– полезность использования электронного курса для обучения студента (по 5-балльной системе);

– трудности, испытываемые в процессе обучения и в какой мере (по 5-балльной системе);

– количество времени в среднем в неделю, уделенное студентом работе в среде электронного курса;

– ожидается ли, что электронный курс лучше подготовит к экзамену, зачету;

– необходимо ли использование электронных курсов по дисциплинам биолого-медицинского профиля.

Нами было проанкетировано 66 студентов 3 курса дневной формы получения образования факультета физической культуры и спорта.

По первому параметру «виды деятельности, выполняемые студентами непосредственно в среде электронного курса», выяснилось, что 60 человек (90,9 %) изучали лекционные материалы, 48 человек (72,7 %) изучали дополнительные материалы, 52 человека (78,8 %) взаимодействовали с преподавателем в консультационной форме, 28 человек (42,4 %) участвовали в дискуссии на форуме, 4 человека (6 %) участвовали в выполнении совместного группового задания. Выполнение индивидуальных домашних заданий, оценка работы одногруппников не использовались.

По второму параметру «взаимодействие преподавателя со студентами» обнаружено, что 62 человека (94 %) указывало, что преподаватель на аудиторном занятии комментировал оценки, выставленные за работу в электронной среде; 56 человек (84,8 %) отмечали, что преподаватель на аудиторном занятии комментировал задания, которые нужно выполнить; 52 человека (78,8 %) отмечали участие преподавателя в дискуссии на форуме; 54 человека (81,8 %) сообщили, что преподаватель регулярно отвечал на вопросы студента на форуме; 40 человек (60,6 %) отмечали регулярное сопровождение преподавателем процесса обучения на форуме.

Параметр «полезность использования электронного курса для обучения студента» оценивался по 5-балльной системе: «да, очень полезно», «скорее, полезно», «скорее, не полезно», «совсем не полезно», «затрудняюсь ответить». В этом параметре также были выделены отдельные позиции: «постоянный доступ к учебным материалам и заданиям», «участие в онлайн-тестировании», «возможность получить дополнительные баллы», «общение, взаимодействие с другими студентами», «возможность рецензировать, комментировать работы своих одногруппников», «возможность выкладывать результаты выполненных заданий для общего обсуждения», «возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время». Анализируя этот параметр, мы выяснили, что подавляющее большинство студентов считают, что «да, очень полезно» (60 человек, 90,9 %) иметь постоянный доступ к учебным материалам и заданиям, участвовать в онлайн-тестировании (58 человек, 87,9 %), возможность обратиться к преподавателю в любое время (62 человека, 94 %). 52 человека, 78,8 % «скорее, полезно» относят к возможности общения, взаимодействия с другими студентами. 50 человек (75,8 %) считают «совсем не полезно» иметь возможность рецензировать, комментировать работы своих одногруппников.

В параметре «трудности, испытываемые в процессе обучения и в какой мере» были выделены следующие позиции: «нехватка теоретических материалов для выполнения тестов, заданий», «непонятные/неоднозначные вопросы в тестах», «трудности в понимании требований для выполнения заданий», «трудности с пониманием критериев оценивания работ», «недостаток времени для работы с электронным комплексом», «строго фиксированные сроки выполнения тестов, заданий», «технические проблемы при работе в электронной среде (отсутствие доступа на сайт, сбой работы сайта, ошибка авторизации и т. д.)», «трудности при работе с инструментами в электронной среде», «затрудненный доступ к интернету», «трудности по взаимодействию с одногруппниками (при выполнении заданий, рецензировании работ в электронной среде, обслуживании т. д.)», «недостаток живого общения». Параметр оценивался по 5-бальной системе: «испытывал в полной мере», «скорее, испытывал», «скорее, не испытывал», «совсем не испытывал», «затрудняюсь ответить». При анализе выбранных позиций выяснилось, что 25 студентов (37,9 %) «испытывали в полной мере» трудности при получении доступа к интернету. 42 человека (63,6 %) «скорее, испытывали»

недостаток времени на работу с электронным комплексом; 41 человек (62 %) «скорее, испытывали» трудности со строго фиксированными сроками выполнения тестов, заданий; 18 человек (27,2 %) «скорее, испытывали» трудности с техническими проблемами при работе в электронной среде (отсутствие доступа на сайт, сбой работы сайта, ошибка авторизации и т. д.). Вариант ответа «скорее, не испытывал» выбрало 52 человека (78,8 %) по позиции «нехватка теоретических материалов для выполнения тестов, заданий»; 50 человек (75,8 %) по позиции «непонятные/неоднозначные вопросы в тестах»; 60 человек (90,9 %) по позиции «трудности в понимании требований для выполнения заданий»; 57 человек (86 %) по позиции «трудности с пониманием критериев оценивания работ»; 40 человек (60,6 %) по позиции «технические проблемы при работе в электронной среде (отсутствие доступа на сайт, сбой работы сайта, ошибка авторизации и т. д.)»; 26 человек (39,4 %) по позиции «трудности по взаимодействию с одногруппниками (при выполнении заданий, рецензировании работ в электронной среде, обслуживании т. д.)»; 26 человек (39,4 %) по позиции «недостаток живого общения». Большинство студентов, 46 человек (69,7 %) «совсем не испытывали» трудностей при работе с инструментами в электронной среде. 2 студента (3 %) выбрали «затрудняюсь ответить» в позиции «нехватка теоретических материалов для выполнения тестов, заданий»; 6 студентов (9 %) выбрали «затрудняюсь ответить» в позиции «недостаток живого общения».

По пятому параметру «количество времени в среднем в неделю, уделенное студентом работе в среде электронного курса» выяснилось, что 10 человек (15,1 %) тратят до 1 часа, 54 человека (81,8 %) – 1–3 часа, 2 человека (3 %) более 3 часов.

По параметру «ожидается ли, что электронный курс лучше подготовить к экзамену, зачету» 46 человек (69,7 %) ответили «да», 10 человек (15,1 %) ответили «нет», столько же – «затрудняюсь ответить».

По параметру «необходимо ли использование электронных курсов по дисциплинам биолого-медицинского профиля» «да» ответили 52 человека (78,8 %), «нет» – 6 человек (9 %), «затрудняюсь ответить» – 8 человек (12 %).

Чтобы наглядно изобразить мнение студентов дневной формы получения образования об использовании оболочки «Moodle», мы позволили себе объединить в один блок с названием «ЗА» ответы «да, очень полезно», «скорее полезно», «скорее, не испытывал», «совсем не испытывал», «да», их оказалось 753; во второй блок с названием «ПРОТИВ» объединили ответы «скорее, не полезно», «совсем не полезно», «испытывал в полной мере», «скорее, испытывал», «нет», их оказалось 333. Также мы выделили третий блок «затрудняюсь ответить», их оказалось 28 ответов.

Анализ проведенного анкетирования показывает, что большинство студентов положительно относится к внедрению в учебный процесс элементов дистанционного обучения.

Наличие доступа к элементам учебно-программной документации позволяет представить изучение той или иной дисциплины в перспективе.

Самостоятельное интерактивное изучение лекционного материала способствует получению более прочных и глубоких знаний. Работа с глоссарием помогает быстрее освоить новую терминологию, систематизировать знания [4, с. 118]. Большое количество тестовых заданий позволяет повторить материал, выявить и восполнить пробелы в знаниях, качественно подготовиться к зачету и экзамену [5, с. 78]. Ценна возможность получения консультации преподавателя не только на аудиторных занятиях, но и в виртуальной среде обучения, в форуме «Студент-преподаватель».

Дисциплины биолого-медицинского профиля требуют от обучающего логического мышления, его формированию способствует размещенный в курсах богатый иллюстративный материал, а также виртуальные лабораторные работы, посредством которым шаг за шагом можно проделать аудиторную лабораторную работу и закрепить знания, при необходимости повторив теоретический материал.

Перечни основной и дополнительной литературы, ссылки на нее позволяют углубить изучение материала.

Таким образом, внедрение технологий дистанционного обучения является необходимой составляющей учебного процесса. Рациональное структурирование курсов в виртуальном образовательном пространстве позволяет оптимизировать обучение и время подготовки. В структуру курсов биолого-медицинского профиля следует вводить большое количество иллюстративного материала. Наличие тренировочного тестирования в блоке контроля знаний помогает студентам качественно подготовиться к зачетам и экзаменам. Подготовка материалов, размещаемых в системе дистанционного обучения, требует от преподавателей высокой ответственности за качество информационного продукта и постоянного усовершенствования его на основе обратной связи.

1. Белозубов А. В., Николаев Д. Г. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособие. СПб. : СпбГУ ИТМО, 2007. 108 с.

2. Самарев Р. С. Moodle в учебном процессе // Инженерный вестник. Электронный научно-технический журнал. ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана». 77-48211/597826. 2013. № 7. С. 539–560.

3. Мнение студентов ТПУ очной формы обучения об использовании электронных ресурсов в учебном процессе. Информационно-аналитическая записка по результатам социологического исследования. Томск, 2016. 30 с.

4. Голенова И. А., Синьков Г. Г. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Биологичекая физика» с использованием системы управления обучением Moodle // Веснік ВДУ. 2017. № 4(97). С. 113–119.

5. Галузо В. И., Небышинец В. В. Методика реализации обучающей функции тестов в среде MOODLE // Современное образование Витебщины. 2013. № 1. С. 76-80.

© Крестьянинова Т. Ю., Малах О. Н., 2019

УДК 378.147
Науч. спец.: 13.00.08

***В. Б. Криса***
***V. B. Krisa***

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖНИКА-КЕРАМИСТА И ХАРАКТЕР ЕЕ ОСВОЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные элементы профессиональной деятельности будущих специалистов по художественной керамике. Обозначены ключевые профессиональные компетенции художника по керамике и особенность их освоения в системе высшего образования.

*Ключевые слова*: декоративно-прикладное искусство, интегративный подход, профессиональная деятельность, профессиональное обучение, художественная керамика.

# SPECIAL ASPECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF CERAMISTS AND PRINCIPLES OF ACQUIRING OF CERAMISTS' SKILLS IN HIGHER EDUCATION

This article handles the key elements of the professional activities of students who will become professional ceramists. The article contains a description of key professional skills of ceramists and the special aspects of acquiring of these skills in higher education.

*Keywords*: decorative and applied arts, integration in education, professional activity, professional education, art ceramics.

Художественная керамика как один из видов декоративно-прикладного искусства объединяет в процессе проектирования произведений достижения различных областей человеческой деятельности – искусства, конструирования, технологии, экономики – и направлена на создание эстетически совершенных и высококачественных серийных и уникальных изделий.

Специфика профессиональной деятельности художника по керамике выражается в умении осуществлять комплексный подход в решении творческих, проектных, производственно-технологических и исследовательских задач при разработке и выполнении в керамическом материале изделий декоративно-прикладного искусства.

Большое количество керамических материалов, способов и технологий их обработки, применяемого специального оборудования и инструментов требуют от специалиста владения системой знаний и умений, от которых зависит уровень его профессиональной деятельности и рамки его профессиональных умений.

В область профессиональных компетенций специалиста по художественной обработке керамики также входит: знание керамической технологии и технологии обработки отдельных видов керамического материала, владение опытом диагностики и подбора необходимых характеристик сырьевых компонентов и формовочных масс, умение разрабатывать технологию изделий, различных по назначению и характеру производства, умение определять необходимый набор инструментов для обработки керамической поверхности, знание особенностей применяемого оборудования и умение его эффективного использования, владение приемами безопасной работы, знание традиционных технологий и современных подходов в художественной обработке керамического материала, умение соотносить технологические приемы формообразования и декорирования с образным, стилевым и конструктивным решением предмета или изделия, умение разрабатывать эскизы и проекты как для уникального единичного, так и для серийного производства, осуществлять контроль соответствия проектных характеристик в выполняемом изделии.

В процессе работы над художественной формой художник-керамист выступает одновременно как автором, так и исполнителем, осуществляя разноплановую деятельность, – от проектирования до воплощения замысла в керамике. Важную роль в деятельности художника по керамике занимает поиск художественной выразительности керамического изделия. Благодаря пластическим свойствам, физическим и технологическим качествам различных видов керамического материала, существует широкий спектр возможностей в поиске решений для достижения высоких потребительских и художественных качеств выполняемого предмета или объекта.

Указанные особенности профессиональной деятельности художника по керамике не только структурно и содержательно вписываются в концепцию государственного стандарта подготовки специалиста по декоративно-прикладному искусству, но и отражают основные задачи этой подготовки.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» выпускник, в соответствии с квалификацией, может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- художественная,
- проектная,
- информационно-технологическая,
- организационно-управленческая,
- научно-исследовательская,
- исполнительская.

Профессиональная деятельность будущих специалистов по художественной обработке керамики базируется на знаниях дисциплин общепрофессинального и профессионального учебного цикла. В стандарте обозначено, что выпускник, в соответствии с направлением подготовки, должен уметь решать следующие задачи:

- владеть художественными методами декоративно-прикладного искусства и народных промыслов;
- выполнять поисковые эскизы, композиционные решения;

– владеть практическими навыками различных видов изобразительного искусства;

– проводить работу по сбору материалов для проекта, разрабатывать и выполнять проект, владеть принципами художественно-проектной деятельности в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов и способами проектной графики;

– владеть представлениями о технологических процессах ручного и промышленного изготовления продукции, предметов и изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов;

– реализовывать в материале художественные проекты;

– уметь применять методы научных исследований при создании предметов и изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов [1].

База общепрофессиональных знаний и умений специалиста по направлению «Художественная керамика» формируется при изучении таких дисциплин, как история искусства, история декоративно-прикладного искусства, академический рисунок и живопись, академическая скульптура и пластическое моделирование, проектная графика.

Необходимость общепрофессиональных знаний обусловлена следующими обстоятельствами:

– знания по специальным дисциплинам обеспечивают быструю адаптацию на производстве и практическую деятельность в узких рамках, но непрерывные изменения, которые происходят во всех сферах деятельности, неизбежно потребуют прочных общепрофессиональных знаний;

– задачи, которые решает специалист, могут быть решены различными способами в зависимости от того, какими общепрофессиональными знаниями он владеет;

– усиливающееся проникновение общепрофессиональных дисциплин в специальные дисциплины;

– понимание студентами специальных дисциплин обеспечивается знанием общепрофессиональных наук.

Специальные знания и умения художника по керамике формируются в процессе освоения цикла специальных дисциплин: история художественной керамики; материаловедение, технология и производственное обучение; основы композиции; проектирование; макетирование и конструирование. В процессе обучения художника по керамике задача формирования специальных умений является приоритетной, поскольку напрямую связана с получаемыми знаниями, образуя вместе единый комплекс, необходимый для осуществления конкретного типа профессиональной деятельности [2, с. 259].

В процессе создания художественного изделия в керамике важна согласованность художественного и технологического компонентов. Знание свойств материала помогает художнику по керамике свободно и широко использовать в работе все возможности материала для получения необходимых художественных качеств изделия, проявляющихся через его внешние характеристики – цвет, пластику, фактуру.

Выбранный вид керамического материала, определяющий назначение вещи и сумму ее прогнозируемых качеств, как утилитарных, так и художественных, определяет, в свою очередь, такие параметры, как состав и характер формовочной массы, метод формования, способы и приемы декорирования, характер среды обжига (окислительный, восстановительный). Возможные различные варианты стилевого решения в графическом или объемном исполнении, выделяющие детали или использующие обобщение по существенному художественному признаку: смысловому, ассоциативному, пространственному, качественному признаку объектов, выраженному пропорциями, симметрией (ассиметрией), ритмом, движением, фактурой, цветом, пластическим соотношением форм, тектоничностью – также осуществляются на основе взаимосвязи знания истории искусств, теории композиции, проектирования [3]. На занятиях по материаловедению, технологии и производственному обучению акцентируются усилия, направленные на приобретение знаний, формирование специальных умений и навыков работы с различными материалами и инструментами, выполнение в процессе обучения конкретных утилитарных изделий. Вместе с тем на этих же занятиях формируются эстетические принципы, познается и осмысливается художественный образ изделия. На «Основах композиции» помимо общих понятий представлена специфика композиции в керамике, обусловленная особенностями материала. На занятиях по проектированию и макетированию студенты получают необходимые навыки для воплощения замысла художника по созданию керамического художественного произведения. Изучение истории художественной керамики формирует у студентов представление об особенностях керамических изделий и их производства в разные исторические периоды.

В самом характере керамической технологии и особенностях производства художественной керамики уже заложены границы основных условий осуществления будущим специалистом художественно-творческой деятельности по созданию изделий декоративно-прикладного искусства. Эти условия выражаются в комплексном применении знаний из смежных дисциплин, способности проводить контроль и корректировку всех этапов работы. Один из важных показателей сформированности знаний, умений и навыков для практического осуществления профессии является умение самостоятельно осуществлять разработку и изготовление изделия декоративно-прикладного искусства в режиме полного цикла: от разработки эскизов до воплощения изделия в материале. Этот показатель представлен в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» в виде требований к результатам освоения программы обучения.

Для более эффективного освоения специальности и компонентов профессиональной деятельности художника по керамике целесообразно осуществлять интегративный подход в обучении через взаимодействие элементов различных знаний, объединение содержания специальных дисциплин, реализацию единства теоретической подготовки и формирования практических навыков, выполнение на практических занятиях конкретных изделий декоративно-прикладного искусства с заданными функциональными качествами. Элементы знаний из разных дисциплин, объединяемые в одно целое, становятся системообразующими, вокруг них собирается и приводится в новую систему учебный материал [4].

Принцип объединения содержания состоит в том, что за содержательную единицу обучения берется тема, которая может быть связана с темами других учебных дисциплин. Предметом анализа выступают объекты, информация о сущности и способах их реализации содержится в различных учебных дисциплинах. Например, наиболее общими составляющими теории изобразительной деятельности, в процессе освоения которых осуществляется интеграция, являются: композиция, колористика, масштабность, пропорциональность, техника исполнения.

Композиция обычно рассматривается достаточно широко как основное понятие адекватного расположения, составления чего-либо. Это организация различных частей в единое целое сообразно какой-либо идее. В композиционном решении керамических изделий также важно разрабатывать изделие не как случайное скопление отдельных, независимых друг от друга деталей и элементов, а как связанный, единый, цельный комплекс. Композиционное единство, структурная целостность керамического изделия достигаются за счет соблюдения пропорций, выявления центра композиции и соподчиненности деталей, логичности построения общей объемно-пространственной структуры предмета, общей формы и форм отдельных деталей, общности стилистического решения всех элементов.

Колористика объединяет сведения о цвете и цветовых гармониях. Колорит является средством художественного отображения действительности и относится ко всем его видам. В керамических изделиях особенности цветопередачи диктуются возможностями материалов сохранять или изменять первоначальный цвет при их высокотемпературной обработке.

Масштабность как одна из составляющих композиции характеризуется правильностью принятого масштабного строя для данного вида или размера предмета в данных конкретных условиях. Художник-керамист, создавая предметы декоративно-прикладного творчества, обязан соотносить композиционный строй изготовленного им предмета или объекта с физическим размером изделия, его функциональным назначением, окружающей средой, материалом и другими требованиями.

Пропорциональность – это понятие, характеризующее правильно найденную соразмерность всех элементов и частей, составляющих форму друг с другом и с целым, гармоническую согласованность их размерных отношений. Для художника-керамиста умение соблюдать пропорциональность – это умение соотносить пропорции частей предметов или ансамблей между собой, анализировать их конструкцию, форму, пространственное расположение, выражать отношение разных величин друг к другу. Для получения гармонии в керамическом изделии должны быть найдены определенная согласованность и соразмерность между массой и пространством по площади, по объему, по линейным размерам.

Техника исполнения включает в себя систему способов, средств, правил реализации творческого процесса в материале и связана с приемами работы художника. Она напрямую зависит от умения владеть инструментами, характеризует степень свободы, профессионализм автора в применении изобразительных инструментов и материалов и обоснованность выбора каждого из них для воплощения конкретной идеи.

При обучении студентов по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и освоении ими профессиональной деятельности художника по керамике реализация интегративного подхода в обучении по специальным дисциплинам развивает у обучающихся умение применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи [5], дает возможность систематизировать, обобщать материал разных учебных дисциплин по специальности и применять его на практике, а тем самым способствовать формированию специалиста по керамике, умеющего осуществлять разноплановую творческую и художественную деятельность.

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. N 10) Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 54.03.02. декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. URL: http://fgosvo.ru/news/21/1780 (дата обращения: 12.04. 2018).

2. Цвык В. А. Профессионализация как социальный прогресс // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2003. № 4–5. С. 258–259.

3. Коротеева Л. И., Яскин А. П. Основы художественного проектирования : учеб. М. : НИЦ ИНФРА-М, 2013. 304 с.

4. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. Вып. 1 / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск : Изд-во СИПИ, 1990. С. 3–25.

5. Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства : моногр. М. : МАГМУ- РАНХиГС, 2011. 156 с.

© Криса В. Б., 2019

УДК 378
Науч. спец.: 13.00.08

*Л. Г. Медведев, А. С. Шаров*
*L. G. Medvedev, A. S. Sharov*

# ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются специфические особенности художественного познания, которые являются наиболее существенными в процессе подготовки к профессиональной изобразительной деятельности. Рассмотрены основные закономерности восприятия изображения. Особое внимание уделено взаимодействию эмоциональных и рациональных начал в развитии гармоничного восприятия художника.

*Ключевые слова:* познание, образность, восприятие, деятельность, изображение.

# ARTISTIC COGNITION IN PREPARATION FOR THE PROFESSIONAL FINE ACTIVITY

This article discusses the specifics of artistic cognition that are considered as the most essential in the process of fine art activity of the artist. The basic patterns of perception for the image are studied. Particular attention was paid to the interaction of emotional and rational principles in the development of harmonious perception of the artist.

*Keywords:* cognition, perception, imagery, image, activity.

Основой художественного познания является оперирование образами.

Как известно, в основе формирования образа лежит не просто восприятие объекта, но и действие с ним, связанное не только с непосредственно воспринимаемым явлением, но и с прошлым опытом, знаниями, представлениями, а также с практическими умениями человека. В целом любое целенаправленное познание начинается с восприятия предметов или их совокупности, которые представляют определенное явление, процесс. Затем познается сущность следующего порядка: выделяются индивидуальные особенности предметов, устанавливаются отношения между составляющими его элементами, осознается связь предметов с явлением, процессом, визуально не воспринимаемым, но реально существующим. От того, что художник выделит в предмете как основное, зависит и сама возможность наиболее полного его познания.

По мнению К. К. Платонова, «под образом в собственном гносеологическом смысле надо разуметь не всякое чувственное впечатление, а лишь такое, в котором явления, их свойства (форма, величина) и отношения предметов выступают перед нами как предметы или объекты познания» [1, с. 160]. Следовательно, для формирования образа, пригодного для изображения, необходимо наличие целенаправленного восприятия, обогащенного определенными знаниями, представлениями, а также конкретными умениями, эффективно способствующими выявлению пластических, колористических, конструктивных характеристик объектов познания.

В широком понимании образ – это форма отражения объективной действительности в сознании человека, в более узком – конкретный облик целостного предмета, явления, сформированный в результате взаимодействия впечатлений, процессов восприятия, мышления, представления, воображения. В изобразительном искусстве понятие «образ» понимается в контексте конкретной практической деятельности, т. е. художественный образ традиционно трактуется как способ отражения действительности с позиции определенного эстетического мировосприятия в конкретной чувственно-воспринимаемой форме (изобразительном материале). Специфичность образного познания художника заключается в единстве взаимодействия эмоциональных и рациональных начал, обеспечивающих обогащение чувственных данных в процессе их осмысления художником на уровнях восприятия, представления и воображения.

В изобразительном искусстве художник и зритель имеют дело с визуальными образами. Соответственно, оперирование ими есть визуальное мышление – «разновидность рационального отражения существенных связей и отношений вещей, осуществляемого не на основе слов естественного языка, а непосредственно на основе пространственно структурированных наглядных схем. Оно обладает относительной независимостью от материальных объектов, существующей практики и сложившегося чувственного опыта и осуществляет связь абстрактного мышления с практикой» [2, с. 19]. Речевое мышление не исчерпывает всех форм мысли. Более того, визуальный образ иной раз оказывается значительно более содержательным, чем самое точное и исчерпывающее словесное определение. Например, изображение силовых линий емко и лаконично передает сущность электромагнитного поля.

В процессе художественно-образного познания отчетливо просматриваются две стадии развития:

1) формирование умозрительного замысла, включающего в себя единство содержательных компонентов предполагаемого изображения и конкретной изобразительной формы, предполагающей эстетическую оценку изображаемого;

2) воплощение умозрительного образа в соответствующую композиционную форму в конкретном изобразительном материале. Именно вторая стадия делает замысел художника доступным для восприятия зрителем со всем его смысловым и эстетическим содержанием и дает умозрительному образу материальную форму для самостоятельного существования.

Различные эстетические аспекты художественного образа исследуют многие ученые, подчеркивая взаимодействие объективных и субъективных факторов его существования. Например, А. Я. Зись, анализируя художественный

образ в процессе познания выделяет единство трех составляющих его компонентов: а) типического и индивидуального, б) объективного и субъективного, в) эмоционального и рационального [3, с. 174–181]. Вполне очевидно, что выделенные автором компоненты нуждаются в конкретном содержательном наполнении применительно к воспитанию художника. Проблема выявления взаимодействия выразительности и изобразительности в становлении художественного изображения является достаточно актуальной для философского и педагогического осмысления. Например, четыре измерения художественного образа предлагает Е. С. Громов, считающий, что художественный образ заключает в себе диалектику общего и единичного, рационального и эмоционального, объективного и субъективного, изобразительного и выразительного [4, с. 148]. Как видим, эмоциональным, выразительным, субъективным компонентам автор уделяет столько же внимания, что и объективным измерениям художественного образа. Вместе с тем очевидно, что личностные компоненты, присущие художественному образу, далеко не всегда поддаются логическому анализу, что представляет большую проблему для объективной оценки.

Не будем приводить все теоретические характеристики художественного образа, данные многими исследователями: А. Л. Андреевым, А. И. Гризовой, А. К. Дремовым, А. Ф. Еремеевым, Н. Л. Лейзеровым, А. А. Лосевым, А. С. Мигуновым, А. А. Михайловой, С. Х. Раппопортом, И. Б. Храпченко, Л. Ш. Якубовой и др. Подчеркнем только, что теория художественного образа в эстетике оставляет еще много вопросов для практического осмысления в педагогическом процессе, хотя на сегодняшний день наработан самый разнообразный материал о специфике становления художественного образа. В то же время еще нет целостной картины его развития в процессе художественно-образного познания в различных видах и жанрах искусства, что, естественно, затрудняет педагогическое осмысление процесса формирования эстетических начал в обучении изобразительному искусству.

Относительно создания образа именно как акта познания можно сказать по крайней мере следующее: 1) образ не в меньшей мере, чем понятие, «способен» выразить сущность того или иного объекта; 2) творение образа завершает процесс, начатый, но не завершенный научным познанием. Наука стремится к созданию теории, суть которой сводится к законам, выраженным (в идеале) в абстрактно-логической математизированной форме. Между тем мир дан человеку в чувственной форме. В ходе творения образа происходит переход от абстрактно-логического к чувственному, но не такому, которое дано в непосредственном бесхитростном наблюдении, а такому, которое является результатом творческого процесса и обладает достоинством всеобщности [5].

Познание не является непосредственной целью художника. Художник познает окружающий предметный мир не для того, чтобы скопировать его в виде слепка или снимка, а для того, чтобы передать свою личностную эмоционально-эстетическую оценку его через обобщение второстепенных признаков и акцентирования наиболее существенных черт, которые отражают реальные формы жизни. Образное познание в процессе изобразительной деятельности невозможно без активного изучения объективных закономерностей жизни. Этот процесс предполагает целенаправленную практическую деятельность, опирающуюся на возможности постижения целостности явления и его связи с конкретным объектом познания. В этом контексте очевидно тесное взаимодействие формирующегося художественного образа с образным мышлением как особым чувственно-эмоциональным, ассоциативным мышлением, что позволяет рассматривать его через конкретные психологические характеристики.

Таким образом, художественное познание рассматривается нами как своеобразная форма отражения объективной действительности, свойственная искусству, посредством реализации творческого замысла в соответствующую композиционную форму, представляющую его зримую эстетическую ценность. Вполне очевидно, что процесс формирования художественного образа совпадает с направлением развития художественно-образного познания, что и обусловливает единство эмоциональных и рациональных начал в его становлении. Изображая предметы, явления природы, художник делает их объектом своего познания, поэтому предметом изучения для него становится вся окружающая действительность, материальный мир. Ценность объектов изображения не исчерпывается их утилитарно-практическим содержанием: они становятся значимыми в качестве источников образного познания окружающего мира, эстетического совершенства, а также формирования гармоничного восприятия художника, что значительно активизирует его творческую деятельность.

Художественно-образное познание происходит в результате процесса образного мышления, его развитие основывается на различных формах сравнения, сопоставления, а также формировании утилитарных умений и навыков работы с изобразительным материалом, освоении классического наследия прошлого. Чтобы в сознании сформировался образ, который будет воплощен в изобразительном материале, недостаточно одностороннего (только лишь визуального) воздействия объекта на органы чувств человека, необходимо наличие целенаправленной деятельности со стороны художника, поэтому его активная целенаправленная деятельность формирует соответствующие изобразительные формы ее отражения. Важно помнить, что деятельность художника по образному освоению предметного мира будет более продуктивной, если она основывается на самых различных областях знаний: художественной литературы музыки, театра, народной культуры, где существуют свои особенности образного познания.

Несмотря на некоторые различия в понимании специфики существования художественного образа, ученые едины в том, что художественно-образное познание неразрывно связано с объединением объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей независимо от сознания человека действительности. Субъективное связано с эмоционально-образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством, а также с целенаправленной деятельностью. Деятельность художника, направленная на постижение основ изобразительного мастерства, требует углубленного восприятия окружающей действительности. Познание окружающего мира, в свою очередь, формирует у него художественно-образные замыслы, которые мате-

риализуются конкретными художественными материалами. В этом процессе художник вступает во взаимоотношения не только с предметами изображения, но и со специфическими выразительными и изобразительными возможностями материала, а также с конкретными умениями и навыками изображения. Он выявляет наиболее значимые черты изображаемой модели, соотносит их с личностным пониманием гармонии и содержательной целостности композиционного строя исходя из своего мировосприятия, а также знаний изобразительных и выразительных возможностей конкретного изобразительного материала и уже сформированных практических умений работать с ним.

Очевидно, что познавательная функция изобразительного искусства реализуется посредством художественного образа, где в контексте многих субъективных и объективных факторов его формирования и существования важнейшее место занимают гармоничность восприятия, а также специальные умения изображения, во многом обусловливающие формирование полноценного замысла, который предопределяет последовательность художественного воплощения, а также его эстетическую составляющую. При этом важно помнить, что никакой творческий замысел не может воплотиться без высокого владения «техническим» мастерством, эстетической оценки, организации композиционных средств, убедительно передающих сущность изображаемого. Это единый процесс.

Целенаправленно познавая предметы изображения, художник невольно поднимается на все более высокие уровни познания и обобщения окружающей действительности, где постепенно улавливаются невидимые нити, связывающие автора с реальным миром и создаваемым образом. В этом бесконечном процессе движения не только познается реальный мир как неисчерпаемый источник творчества, но и последовательно формируется представление о возможных выразительных средствах реализации замысла в чувственно-воспринимаемую форму – материал, который прежде всего призван передавать эмоционально-личностное отношение художника к изображаемому объекту, а техника исполнения служит проводником эстетических чувств автора. При этом эстетическая оценка, понимание гармонии всегда сопутствуют созданию целостного композиционного образа и связываются с нахождением выразительного цветового, пластического, ритмического, гармонического и, разумеется, образного звучания композиции, что является причиной многочисленных поисков по предельному обобщению пластического и колористического звучания композиционного строя, наиболее адекватно передающего творческий замысел и мироощущение художника.

1. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М. : Наука, 1982. 312 с.

2. Жуковский В. И., Пивоваров Д. В. Зримая сущность (Визуальное мышление в изобразительном искусстве). Свердловск : Изд-во Урал ун-та, 1991. 284 с.

3. Зись А. Я. Искусство и эстетика. Изд. 2-е. М. : Искусство, 1975. 447 с.

4. Громов Е. С. Начала эстетических знаний. М. : Знание, 1971. 209 с.

5. Федяев Д. М. Об общности технического и художественного познания // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный жернал. 2014. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=16688 (дата обращения: 12.03.2019).

© Медведев Л. Г., Шаров А. С., 2019

УДК [37.091.33:81`243]-027.22:792.091
Науч. спец.: 13.00.08

***Н. И. Пантыкина***
***N. I. Pantykina***

# ТЕАТР В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме использования театральных постановок в процессе изучения иностранного языка. Рассмотрены этапы работы с произведением, которое предназначено для постановки. Даны примеры театральных постановок в изучении иностранного языка.

*Ключевые слова:* арт-технология, иностранный язык, обучение, театральная педагогика, театральная постановка.

# THE APPLICATION OF THEATRE PERFORMANCE AS ART-TECHNOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article deals with the problem of theatre performance using in a foreign language learning. The concepts “theatre in education” and “theatre pedagogy” are given. The stages of the work on theatre piece are analyzed. The author gives the examples of the theatre performance application in learning a foreign language.

*Keywords:* art-technology, foreign language, learning, theatre pedagogy, theatre performance.

Образование – это формирующий процесс, при котором каждый человек стремится получить те знания, умения и навыки, которые понадобятся в будущей профессии. Основываясь на идее развитии личности, учителя в учебном процессе поднимают вопрос о применении инновационных технологий в преподавании иностранных языков, а также

умении использовать их для совершенствования владения иностранным языком в повседневной и профессиональной деятельности. Арт-технологии как инновационные технологии используются все чаще на занятиях как «совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели» [1, с. 46]. Считается, что арт-технологии развивают творческие возможности учащихся и реализуют профессиональные качества педагога.

Остановимся на «театральной педагогике» и особенностях применения театральных постановок в обучении иностранному языку.

Понятие «театр в образовании» было введено в Великобритании в 1937 г. Бертой Уодделл, которой разрешили дать представление в начальной школе. Впоследствии данный концепт был разрабатывал Брайан Уэй, который заявил, что вторая из трех целей его компании заключалась в том, чтобы помочь учителям во всех типах школ с внедрением метода драмы в образовании. Впоследствии театр в образовании распространился по всему миру. Исследования демонстрируют эффективность этой практики в преподавании и обучении.

Театральная педагогика стала широко применяться на занятиях по иностранному языку. Согласно В. Ц. Абрамяну, театральная педагогика есть «самостоятельная отрасль педагогической науки, опирающаюся на методологические и теоретические положения общей педагогики, имеет свой объект, предмет и методы исследования, понятийно-категорийный аппарат и изучает процесс духовного и эстетического развития театральных специалистов в условиях их обучения и воспитания» [2, с. 36]. Внедрение театральной педагогики при обучении иностранному языку включает в себя усиление мотивации, активизации интенсивной коммуникативной деятельности, а также выявляет творческие способности учащихся.

Основной целью театральной педагогики является развитие коммуникативной компетентности студентов посредством актерской игры и совершенствования языка (см. рис. 1). В свою очередь, развитие коммуникативной компетентности включает в себя выработку следующих компонентов развития личностных качеств:

- самовыражение,
- интерактивность,
- воображение,
- спонтанность,
- изобретательность,
- самоуверенность,
- концентрация,
- доверие,
- память,
- навыки решение проблем и т. д. .

К. С. Станиславский совершенствовал методику театральной постановки в учебном процессе и внедрил метод физических действий. Ведь в настоящее время отечественная методика основывается на системе Станиславского, в центре которой является подготовка творчески развитых кадров. К примеру, для использования искусства театра в обучении иностранному языку следует сначала изучить основные элементы творчества, а после уже применять нужные нам элементы в процессе обучения.

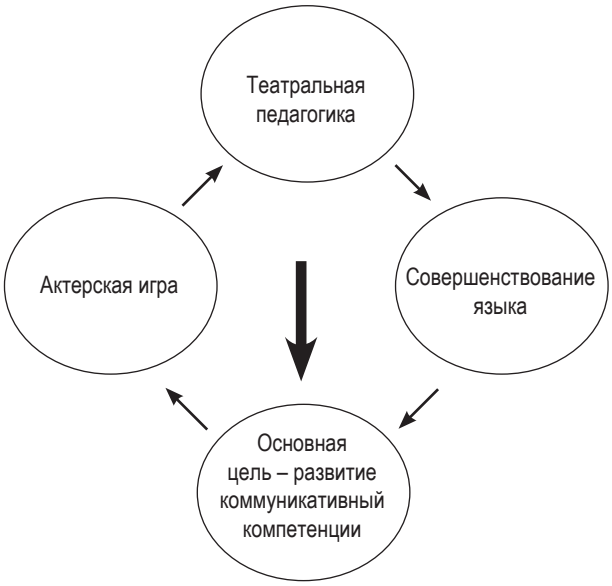



Рис. 1. Театральная педагогика в развитии коммуникативной компетенции студентов

Театральная постановка включает в себя: выбор театрального текста, языковую подготовку, фонетическое чтение, работу над произношением, интонацией, работу над грамматическими, лексическими конструкциями, распределение ролей, разучивание ролей, песен, танцев, обсуждение костюмов, декораций и т. д. Таким образом, все аспекты речевого акта применяются во время разного рода театральных практик.

Театральная постановка как вид арт-технологий развивает у студентов креативность, способность к саморегуляции, умение принимать нестандартные решения и быстро действовать в динамично меняющихся ситуациях. П. Дэвис подчеркивает, что учителя должны создать атмосферу, в которой они и студенты могут чувствовать себя комфортно, тем самым обучаясь и наслаждаясь процессом. Театральную деятельность можно использовать на любом этапе и уровне. Это одно из самых важных преимуществ данного вида деятельности, он может быть адаптирован к различным уровням, контекстам и темам [3]. М. Нильссон считает, что на основе театральных методов могут быть разработаны различные виды деятельности, например внедрение ситуационного разговора между студентами, в ходе которого можно использовать язык в реальном контексте, что способствует развитию навыков речи [4]. Указывается на ряд причин, по которым использование театральных постановок в обучении иностранному языку можно рассматривать как мощный инструмент:

1. Театр – идеальный способ поощрения учащихся к общению в жизненных реалиях.

2. Изучение языка становится активным мотивирующим опытом.

3. Учащиеся обретают уверенность и самооценку, необходимую для использования языка спонтанно.

5. Театр дает возможность сделать языковое обучение запоминающимся через непосредственный опыт.

6. Стимулировать у учеников развитие воображения и творческого потенциала.

7. Развивать у учащихся способность к сопереживанию другим [5].

Тем самым театральные постановки побуждают учащихся к тому, чтобы узнать, как можно влиять на других или как поставить себя на их место. Поэтому с помощью театра учителя помогают ученикам обрести такие качества, как сочувствие и терпимость. Помимо социальных и межличностных преимуществ, студенты могут также улучшить свои лингвистические навыки. Как было сказано ранее, студенты будут использовать язык более реалистично, уметь включать информацию в реальный жизненный контекст. Это поможет студентам понять прагматические аспекты языка. С другой стороны, посредством постоянного повторения диалогов студенты смогут справиться с правильным использованием грамматических структур, а также потренировать правильное произношение слов и фраз. Можно предложить студентам записать свои собственные диалоги, используя то количество языковых структур, с которыми они знакомы. Именно так, происходит значимый процесс, который поощряет коллективную работу и сотрудничество [5].

В работе над театральной постановкой на иностранном языке можно выделить несколько основных этапов:

1) введение текста;

2) работа с языковыми трудностями (произношением, интонацией, переводом, грамматическими и лексическими конструкциями, стилистическими средствами);

3) первичное прослушивание пьесы;

4) распределение ролей;

5) репетиции;

6) подбор музыкального сопровождения, изготовление афиши, реквизитов, костюмов и т. д. [6, с. 206].

На первом этапе происходит ознакомление с содержанием текста, с книгами автора пьесы и произведением, отрывок из которого предназначен для постановки. На этом этапе важны знания студентов по другим дисциплинам (литературе, истории, философии и т. д.).

На втором этапом необходима работа по снятию языковых трудностей, если они есть в пьесе. Преподавателю следует пояснить и отработать со студентами незнакомые им слова и проработать грамматический аспект отрывка, чтобы все реплики партнеров были понятны каждому участнику.

На следующем этапе преподаватель организует первичное прослушивание пьесы, на котором студенты проигрывают всю пьесу по ролям. Затем можно переходить к этапу распределения ролей, при этом необходимо учитывать языковую трудность реплик и артистические данные студентов, их готовность к образной игре на публике. После распределения ролей преподавателю следует провести индивидуальную работу с каждым из участников по выразительному чтению реплик, а затем перейти к групповой работе и организовать несколько репетиций всей пьесы. Сначала сцены могут разыгрываться с использованием опорных слов, а после этого исполнители произносят уже полный текст роли.

На последнем этапе студенты занимаются поисками внешней выразительности: подбирают музыкальное сопровождение, готовят костюмы, декорации, рисунки, афишу. Завершается подготовительная работа генеральной репетицией.

На наш взгляд, для театральных постановок на английском языке интересны произведения Уильяма Шекспира, Джона Бойнтона Пристли, Френсиса Скота Фицджеральда, а также современных писателей: Ричарда Мейсона, Иэна Макьюэна, Луи де Берньера и др. Для постановок на турецком языке привлекают произведения знаменитых турецких писателей: Орхана Памука, Азиза Несина, Сабахаттина Али, Назыма Хикмета. Если говорить о китайском или японском языке, то можно использовать мифы и легенды, которые раскрывают происхождение этих древних цивилизаций.

Следует отметить, что на кафедре английской и восточной филологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко функционирует Восточный Клуб, деятельность которого является важным фактором развития языковой личности и эффективным способом обучения иностранным языкам. В театральных постановках реализуются образовательные и воспитательные задачи: развитие языковых способностей студентов; совершенствование владения иностранными языками в процессе углубления страноведческих знаний о традициях, культуре, обычаях Турции, Китая, Японии, Израиля, ОАЭ; воспитание уважительного отношения к иностранным языкам, другой культуре, народу, толерантности.

Так, примером театральной постановки в Восточном клубе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко являются выступления студентов, изучающих китайский и японский языки. Студенты поделились на две группы, каждая их которых представила постановку на иностранном языке: поэму «Песнь о Мулань» (на китайском языке) и Легенду о цветке ликорисе (на японском языке) (см. рис. 2).

Рис. 2. Театральные постановки студентов, изучающих восточные языки

Приведем несколько общих впечатлений студентов о применении театральных постановок в обучении иностраннму языку. Так, для Елены С. *«это был потрясающий опыт. Мне понравились выступления всех групп. Актерская игра была на высоте, прекрасный юмор! Видно, что подошли с энтузиазмом к подготовке. На самом деле, все очень волновались, у нас было не так много времени для подготовки. Кроме того, не стоит забывать, что за всем этим стоит огромная работа».*

Елизавета Ц. выразила свое отношение: «*Я получила массу удовольствия не только во время выступления, но и в процессе подготовки. Репетиции – самое волшебное время, когда все начинают работать в коллективе, делать одно дело. Это отличная возможность узнать друг друга немного лучше».*

Дарья Г. отмечает театральные постановки как «шанс проявить себя», ведь именно «в процессе подготовки происходит сплоченность коллектива» и каждый участник «раскрывает свой талант: он потрясающий актер, сценарист или декоратор».

Таким образом, анализ теоретического материала и отзывов студентов позволяют считать, что применение арт-технологий, в частности театральных постановок, в обучении иностранному языку способствует коммуникативной направленности в учебном общении, укреплению мотивации и развитию творческой самостоятельности.

1. Кунгурова И. М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2013. № 5(11). С. 46–51.

2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка: навч. посіб. Київ : Лібра, 1996. 224 с.

3. Davies P. The use of drama in English language teaching. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ420165.pdf (дата обращения: 12.02.2019).

4. Nilsson M. Drama y teatro como métodos en la enseñanza del españolen un instituto sueco. Un experiment. URL: https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1580549&fileOId=1580555 (дата обращения: 12.02.2019).

5. Alvardo J.S. TheUse of Theater and Drama Techniques to Foster Speaking Skills in the English Class. URL: https://revistas.ucr.ac.cr/ index.php/rlm/article/view/29975 (дата обращения: 12.02.2019).

6. Тесевич О. Б. Использование приема драматизации во внеаудиторной работе по иностранному языку // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля:материалы конференции. Минск : Издат. центр БГУ, 2009. С. 206–208.

© Пантыкина Н. И., 2019

УДК 371.134
Науч. спец.: 13.00.08

***А. А. Петрусевич, М. К. Сатов***
***A. A. Petrusevich, M. K. Satov***

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье представлено современное понимание особенностей формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза Министерства внутренних дел. Цель статьи связана с раскрытием содержания деятельности военных преподавателей и военных командиров по формированию позиции социальной успешности будущих офицеров на разных этапах военного образования.

*Ключевые слова:* курсанты военного вуза, военное образование, педагогическая поддержка, социальная успешность, содержательно-технологический план.

# PEDAGOGICAL SUPPORT AS A MEANS OF THE FORMATION OF SOCIAL SUCCESS POSITION OF THE COURSANTS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article presents a modern understanding of the formation of the position of social success of students of the military Institute of the Ministry of Internal Affairs (MIA). The main purpose of the article is related to the disclosure of the content of the activities of military teachers and military commanders in the formation of the position of social success of future MIA officers at different stages of military education.

*Keywords:* the students of the military institute, military education, pedagogical support, social success, the content-technological plan.

В педагогической теории и практике вопросам педагогической поддержки курсантов военного вуза уделяется достаточно внимания. Однако проблемы формирования позиции социальной успешности курсантов как будущих офицеров, владеющих компетенциями построения эффективных отношений в воинских коллективах и умением приобретать такую позицию, а также использовать ее для решения различных задач в профессиональной деятельности представлены недостаточно. Целью данной статьи является освещение вопросов деятельности педагогов военных вузов, командиров воинских подразделений военного вуза по педагогической поддержке формирования позиции социальной успешности курсантов как будущих офицеров Министерства внутренних дел (МВД) России.

В современной педагогической науке и практике решение проблемы формирования позиции социальной успешности курсантов в образовательном процессе военного вуза является одним из важнейших направлений деятельности субъектов организации образовательного процесса. Педагогическая помощь и поддержка курсантов в этом процессе являются характеристиками, отражающими современный уровень построения образовательного процесса в военном вузе [1; 2; 3; 4].

Понятие «педагогическая поддержка» детально проанализировано в работах многих авторов, и хотя в их работах мы отмечали некоторые различия в трактовках, тем не менее большинство согласны с тем, что это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь и поддержку обучающимся в формировании и развитии социально значимых качеств личности, а также в преодолении различных проблем и затруднений, с которыми встречается личность.

В педагогической литературе, посвященной вопросам организации педагогической поддержки обучаемым, показано, что это один из важнейших компонентов профессиональной педагогической деятельности, который в педагогической практике обеспечивает создание условий для формирования позиции социальной успешности воспитуемых [4]. В содержании такой поддержки некоторые исследователи видят необходимость повышения роли воздействия положительных факторов в воспитании и обучении воспитанников и нейтрализации тех, кто препятствует осуществлении задач воспитательной работы. Вместе с тем в ряде исследований рассматриваются некоторые особенности содержания и технологии педагогической поддержки в формировании стремления обучающихся достичь образовательного, социального, личностного успеха, а также занять позицию социальной успешности во взаимодействии с различными социальными субъектами [2, с. 47–48].

Раскрывая особенности позиции социальной успешности курсантов военного вуза, мы считаем, что это личностное новообразование, полученное в результате приобретения опыта решения задач военно-профессионального образования, включающее: знания социальных норм военного сообщества и способов достижения социальной успешности в нем; адекватную оценку своих возможностей в достижении социальной успешности; наличие смысложизненных ориентаций и деятельности по их реализации; сформированность умений в преодолении социальных барьеров при достижении социальной успешности; признание успешности личности будущего офицера в военно-профессиональной среде [5, с. 62].

Такая позиция курсанта, признаваемая в военно-профессиональной среде, выступает основой его дальнейшего самосовершенствования и включает внутреннюю и внешнюю составляющие. Внутренняя – раскрывается в приобретенных социальных знаниях и умениях их реализации в социуме (когнитивный компонент); в адекватной самооценке своих возможностей в достижении социальной успешности (компонент самопознания). Внешняя – в активности в приобретения высокого социального статуса, в преодолении барьеров при достижении социальной успешности (деятельностный компонент); в наличии смысложизненных ориентаций и их реализации в приобретении успешного социального опыта в военно-профессиональной среде (смысловой компонент) [4, с. 22–24].

Анализ проблем, связанных с формированием позиции социальной успешности свидетельствует, что педагогическая поддержка позволяет интегрировано решать целый ряд проблем, которые отражают внутренние и внешние составляющие содержания рассматриваемой позиции. В частности, это вопросы преодоления затруднений курсантов, с которыми они встречаются как в образовательном процессе военного вуза, так и в повседневной жизнедеятельности. К ним можно отнести такие, как:

– отсутствие достаточного социального опыта в организации продуктивного взаимодействия в военно-профессиональной среде;

– наличие противоречий между требованиями социальной среды военного вуза и социальными потребностями курсантов;

– слабая трансформация военно-профессиональной мечты в конкретную цель овладения военной профессией;

– недостаточный уровень социальной адаптации к нормам и правилам образовательной среды военного вуза [5, с. 13–14].

Анализируя особенности содержания педагогической поддержки формирования позиции социальной успешности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, мы отмечали, что ее содержание в значительной степени отличается от такого же явления в гражданских вузах, и тем более в школе. Это связано с условиями, в которых осуществляется образование, с возрастными особенностями обучающихся, с социальным опытом студентов, школьников, курсантов, с особенностями ценностных ориентаций обучающихся. Учитывая наличие имеющихся различий, мы отмечали, что разработка содержания педагогической поддержки формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза определяется целым рядом особенностей, характерных для военных вузов. К ним мы отнесли те, которые отражают внешнюю сторону деятельности курсантов. Это армейский уклад жизни курсантов как военнослужащих, который раскрывается в таких формах жизнедеятельности как казарменное положение, уставная дисциплина, воинская атрибутика, наличие жесткого контроля деятельности со стороны командования, достаточно высокая психологическая напряженность и др. Отсюда сами условия разработки и реализации содержания педагогической поддержки формирования позиции социальной успешности требуют:

– разработки содержания педагогической поддержки на основе особенностей личностных ресурсов каждого курсанта;

– построения педагогической поддержки с учетом учебного и социального опыта курсантов;

– определения содержания педагогической поддержки с учетом социального статуса курсанта в военно-профессиональной среде;

– организации педагогических действий в рамках поддержки с учетом стремления самого курсанта к социальному успеху;

– развития эмоционального отношения к построению социальных контактов;

– создания условий эффективной педагогической поддержки в сотрудничестве и взаимной помощи с другими участниками профессионального образования в военном вузе [1, с. 15].

Исходя из представленных условий формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза, можно сделать вывод, согласно которому педагогическая поддержка – это особая технология военного образования, отличающаяся тем, что она строится на основе индивидуализации подхода к каждому курсанту, поиска средств эффективного взаимодействия поддерживающего и поддерживаемого в формировании соответствующей позиции. Ее содержание предполагает развитие эмоциональной сферы для построения курсантом благоприятных эмоциональных контактов с окружающими.

Особенностями построения такой технологии в образовательном процессе военного вуза можно считать разнообразие подходов к разработке содержания педагогической поддержки формирования позиции социальной успешности на разных этапах военно-профессионального образования. Так, например, на младших курсах педагогическая поддержка строится с учетом имеющихся проблем адаптации курсантов к новым условиям образовательной деятельности военного вуза, новым требованиям, сочетающим в себе военное образование и несение службы, требованиям к соблюдению уставов и других положений, регулирующих весь комплекс социальных отношений курсантов. На старших курсах педагогическая поддержка формирования позиции социальной успешности чаще связана с помощью курсанту в преодолении сложностей содержания военной подготовки, помощи и поддержке вхождения в военно-профессиональную среду, приобретения социальных умений офицера в воспитательной работе с личным составом воинского подразделения на учебно-производственных практиках.

Теория и практика педагогической деятельности в формировании позиции социальной успешности курсантов военного вуза дает основание утверждать, что эффективность процесса педагогической поддержки во многом зависит от педагогического опыта субъектов воспитательной работы с курсантами: военных педагогов и военных командиров курсантских подразделений, к содержанию которого мы отнесли:

– владение военными педагогами и командирами умением объективно оценивать личностный потенциал каждого курсанта, его способность добиваться уважения к себе со стороны окружающих;

– умение создавать благоприятный социально-психологический климат в курсантских подразделениях в общении с военными педагогами и командирами;

– построение индивидуального подхода на основе учета субъективного опыта каждого курсанта в построении социальных контактов с окружающими;

– создание условий сотрудничества в решении различных задач совместной деятельности.

Отмечая ведущую роль субъектов педагогической поддержки в формировании позиции социальной успешности, мы исследовали ее функционал в процессе воспитательной работы с курсантами. В результате было выявлено, что в разработке практических действий субъектов педагогической поддержки выделяются две группы таких функций: целевые и инструментальные. Целевые функции связаны с реализацией задач педагогической поддержки формирования позиции социальной успешности, а инструментальные отражают технологический компонент педагогической поддержки курсантов. Конкретизируя содержание таких функций, мы отмечали, что в практике педагогической деятельности целевые функции представлены как:

– развитие, обеспеченное созданием субъектом педагогической поддержки педагогических ситуаций, способствующих развитию социальных качеств курсантов;

– формирование умений курсантов определять и формулировать социальную проблему и осуществлять поиск средств ее решения;

– осуществление реальной помощи курсанту в решении возникающих проблем и трудностей;

– помощь и поддержка адаптации курсанта к условиям военно-профессиональной среды;

– формирование социальных и профессиональных ценностей курсанта, способствующих формированию позиции социальной успешности.

Инструментальные функции в педагогической поддержке раскрываются в таких действиях, как:

– диагностика, раскрывающая причины возникающих социальных и других проблем курсантов;

– консультирование, выступающее как средство помощи в решении проблем;

– профилактика от непродуманных решений и неправильных выборов в сложных социальных ситуациях;

– организаторская функция, назначение которой состоит в осуществлении конкретных действий курсантом при решении социальных и жизненных проблем и трудностей.

Актуализация целевых и инструментальных функций позволила разработать и осуществить эксперимент, в котором действие этих функций было направлено на педагогическую поддержку формирования позиции социальной успешности курсантов военного вуза МВД. Эксперимент состоял из ряда этапов. На первом этапе он был связан с насыщением образовательного процесса военного вуза содержанием, в котором одной из определяющих задач являлась задача развития мотивации к позиции социальной успешности в процессе овладения основами военной науки. На втором этапе процесс формирования позиции социальной успешности строился с учетом разработанной программы, в которой участие курсантов обеспечивало приобретение социальных умений сотрудничества и взаимодействия при обсуждении сложных вопросов, требующих социального взаимодействия. На третьем этапе решались задачи приобретения умений и навыков социального взаимодействия в условиях моделирования ситуаций, позволяющих реально представлять социальную позицию в профессиональной работе офицера МВД с различными группами населения. На четвертом этапе задача формирования позиции социальной успешности решалась в условиях публичного представления научно-методических наработок курсантов, результатов исследования сложных вопросов социального взаимодействия в военно-профессиональном сообществе (обобщение см. в табл.).

*Таблица*

**Изменения позиции социальной успешности в процессе опытно-экспериментальной работы, %**

| *Распределение по курсам обучения* | *Высокий уровень* | *Средний уровень* | *Низкий уровень* |
|---|---|---|---|
| I курс | 16,2 | 51,4 | 32,4 |
| II курс | 32,6 | 53,2 | 14,2 |
| III курс | 38,8 | 52,4 | 8,8 |
| IV курс | 48,6 | 44,6 | 6,8 |

Анализ проведенного педагогического исследования показал, что в практике образовательного процесса различные факторы действуют в комплексе. По своей сути педагогическая поддержка относится к так называемой «понимающей» педагогике, которая, в отличие от часто используемой в военном образовании «педагогики воздействия», направлена на решение задач не только помощи и поддержке курсанта, но и внесение позитивных изменений в его личностные качества, в его умение добиваться образовательных, социальных и личностных целей. Это педагогическая технология, способная обогатить поведение и социальный опыт курсанта.

1. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка как деятельность // Педагогическая поддержка детей в образовании : учеб. пособие / под ред. Н. Б. Крыловой. М. : Академия, 2006. 340 с.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 294 с.

3. Копытов Л. А. Педагогические условия становления системы самовоспитания учащихся образовательных учреждений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 19 с.

4. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. 2002. № 4. С. 20–27.

5. Слесаренко Н. В. Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного института : дис. … кан. пед. наук. Благовещенск, 2004. 235 с.

© Петрусевич А. А., Сатов М. К., 2019

УДК 37.01
Науч. спец.: 13.00.01

***В. Н. Раскалинос***
***V. N. Raskalinos***

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается методологический аспект организации психолого-педагогического сопровождения. Выделены и проанализированы системный, рефлексивный и нарративный подходы применительно к образовательному процессу. Выявлена необходимость построения психолого-педагогического сопровождения на основе системного, рефлексивного и нарративного подходов. Выделены основные аспекты содержания психолого-педагогического сопровождения, отражающие специфику каждого из указанных подходов.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, системный подход, рефлексивный подход, нарративный подход.

# PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT: METHODOLOGICAL ASPECT

The article deals with the methodological aspect of the organization of psychological-pedagogical support. Based on the theoretical analysis of the concept under study the article identifies and analyzes systematic, reflexive and narrative approaches. It necessitates the design of psychological-pedagogical support on the basis of systematic, reflective and narrative approaches. The major aspects of the content of psychological-pedagogical support reflecting specificity of the approaches were mentioned.

*Keywords:* psychological-pedagogical support of the educational process, systematic approach, reflexive approach, narrative approach.

Неотъемлемым элементом современного образовательного процесса является реализация психолого-педагогического сопровождения. Практика осуществления которого, а также разработка и смысловое наполнение, не всегда эффективно проявляются в образовательной организации, что во многом объясняется недостаточностью в определении алгоритмов действий, их методологическом обосновании. Выбор того или иного подхода, определяющего содержание психолого-педагогического сопровождения, не только регламентирует действия его участников, но и обеспечивает успешность его реализации либо выступает непреодолимым препятствием. Очевидно, что существует потребность в получении методологической поддержки при осуществлении психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации. Выбор методологии позволит определить логику организации процесса, подобрать адекватные целям формы и способы реализации, четко обосновать приемы и действия, обеспечивающие результативность взаимодействия его субъектов.

Проблема психолого-педагогического сопровождения является достаточно актуальной для современной теории и практики образования и привлекает значительное внимание современных исследователей (М. Р. Битянова [1], Г. А. Нагорная [2], Л. Г. Субботина [3], В. Л. Холод, А. В. Холод [4]).

Обобщая существующие трактовки понятия, под психолого-педагогическим сопровождением будем понимать систему целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях. Обязательным условием предоставления такой помощи является учет интересов ребенка. Реализация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса стимулирует личностное развитие всех субъектов образовательных отношений.

При определении методологического аспекта психолого-педагогического сопровождения учитывалось, что данный процесс:

– выступает как комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, реализуемых в ситуациях личностного развития и развития в ходе образовательного процесса и нацеленных на помощь и поддержку обучающимся в их развитии;

– предполагает активную позицию не только ребенка, но также родителей и педагогов при решении возникающих проблем;

– предстает как взаимодействие субъектов сопровождения.

Среди методологических подходов, непосредственно отражающих указанную выше специфику психолого-педагогического сопровождения, рассмотрим системный, рефлексивный и нарративный подходы.

Подход, согласно Е. Н. Степанову, определяется как устойчивая методологическая ориентация человека при осуществлении своих действий в процессе познания или преобразования образовательной действительности, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей, способов, приемов и методов [5].

Системный подход (В. Г. Афанасьев [6], Л. Берталанфи [7], И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский [8], А. Г. Кузнецова [9]) оформляется в начале 1960-х гг., а его появление обусловливают развитие теории коммуникации и использование теории систем в объяснении человеческого поведения. Данный подход основывается на понимании единства частей не как простой суммы, а как целого, функционирующего по собственным законам. Соответственно, затруднения и неуспешность одного из субъектов образовательного процесса не могут быть объяснены исключительно его индивидуальными особенностями, они непосредственно связаны с особенностями образовательного взаимодействия, выступающими для них контекстом. В рамках подхода конструирование сложноорганизованных объектов-систем разных типов и классов при психолого-педагогическом сопровождении обусловливает выделение системы «взрослый – ребенок», предстающей как множество взаимосвязанных элементов (взрослый – это и родитель, и педагог, и педагог-психолог, и администрация образовательной организации), что и обусловливает целостные свойства этого множества. Таким образом, в организации психолого-педагогического сопровождения прослеживается возможность описания и объяснения интегральных образований действительности, обнаружения механизмов формирования целого, соотнесения критериев, видов и уровней развития. Реализация психолого-педагогического сопровождения на основе системного подхода позволяет разрабатывать коррекционно-развивающие программы с учетом выделенных ранее уровней коррегируемого явления, его компонентного состава.

Психолого-педагогическое сопровождение на основе системного подхода определяет следующий алгоритм действий:

1) постановка проблемы, что является результатом реакции педагога-психолога на запрос субъектов образовательного процесса либо итогом диагностического изучения определенного явления в группе;

2) уточнение проблемы. Этап необходим при работе «по запросу», так как педагогу-психологу следует собрать дополнительную информацию от субъектов образовательного процесса. Следует выяснить возможности среды по вовлечению субъектов в систему отношений, что позволит формировать у субъектов установки на развитие в ней, самостоятельность при решении задач в деятельности, эмоциональное отношение к данной системе;

3) подготовка участников психолого-педагогического сопровождения к его реализации. Педагог-психолог обеспечивает понимание явления, его природу и причины, специфику проявления, а также особенностей коррекционно-развивающей работы;

4) решение проблемы, предполагающее проведение не только коррекционно-развивающей работы, но и реализацию консультирования, организационной деятельности (поиск и привлечение к решению проблемы нужных специалистов).

Психолого-педагогическое сопровождение будет представлять в таком случае систему, которая включает не только учет особенностей развития личности ребенка, но и взаимодействие субъектов образовательного процесса, личностные изменения, позиции взрослых и детей.

Рефлексивный подход ориентирован на формирование свободной, ответственной и самостоятельной личности, которая стремится к познанию своих индивидуальных способностей и к самосовершенствованию и самореализации. Становление рефлексивного подхода нашло свое отражение в работах М. А. Викулиной и О. И. Федосеевой [10], А. В. Карпова и И. Н. Семенова [11], В. А. Метаевой и О. В. Брыковой [12], И. А. Стеценко и Г. А. Поляковой [13], С. Ю. Степанова [14], Т. Ф. Ушевой [15].

Как отмечает Т. Ф. Ушева, рефлексивный подход реализует в образовании идеи субъектности в образовательном процессе, индивидуализации, диалогичности и метапредметности [15, с. 28]. Основанное на рефлексивном подходе психолого-педагогическое сопровождение, по мнению В. В. Степанова, обретает новые формы, среди которых: процессное консультирование, супервизия, рефлексивная диагностика [16].

Построение психолого-педагогического сопровождения на основе данного подхода предполагает:

1) актуализацию вопроса «Для чего я это делаю?» перед каждым взрослым, задействованным в сопровождении. Обнаружение ответа на вопрос придаст действиям педагогов осознанность и целенаправленность;

2) осуществление самоанализа участниками психолого-педагогического сопровождения позволит более четко

сформулировать цель и определить направление психолого-педагогического сопровождения. Поиск ответов на вопросы «Какой я?», «Каковы мои мотивы?», «Какими установками я обладаю?», актуализирует рефлексивное отношение к процессу как взрослого, так и обучающегося, к себе как к субъекту деятельности. Перемещение участников в рефлексивную позицию позволит им устанавливать причинно-следственные связи между различными событиями и самостоятельно обнаружить взаимосвязь между достижениями, затруднениями и собственными характеристиками;

3) построение сопровождения с учетом индивидуальных особенностей участников, когда действия в каждой конкретной ситуации соотносятся с личностными характеристиками участника, учитывает его знания и представления, позволяет каждому педагогу более осознанно планировать собственные действия;

4) опору в организации психолого-педагогического сопровождения на межличностные отношения. Организация диалога во взаимоотношениях с обучающимися позволит взрослым предупредить затруднения, обусловленные дистанцией во взаимодействии. Совместный поиск потребностей, постановка задач стимулирует осознание существующих побед и поражений, позволяет участникам осмыслить необходимые действия для достижения цели;

5) выход за пределы образовательной организации и образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение не должно ограничиваться рамками образовательной организации и педагогическим коллективом как его непосредственными участниками. Охват иных видов взаимодействия обучающихся, активное участие родителей и других взрослых обеспечит результативность психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение, организованное на основе рефлексивного подхода, стимулирует участников к самоанализу, развивает осознанность цели и действий по ее достижению, активизирует межличностные отношения и взаимодействия, перемещает участников в рефлексивную позицию, обеспечивает метапредметность.

Нарративный подход возникает в 1980-х гг. (М. Уайт [17], Д. Эпстон [18], Н. В. Евстигнеева, О. А. Оберемко [19], Р. Г. Кадырова [20], В. Шмид [21]). Основным положением данного подхода является понимание происходящего через нарратив – историю из жизни человека, которую формулирует и рассказывает он сам. В рамках нарративного подхода считается, что на определенном этапе нарратив начинает определять восприятие реальности и моделирует жизненные события человека [22].

Задачей психолого-педагогического сопровождения в данном случае можно считать создание предпочтительной жизненной истории сопровождаемого, предоставив ему таким образом возможность принять ответственность за происходящее и самого себя. Отличительной чертой деятельности педагога-психолога становится гибкость, лояльность к предпочтениям другого, нейтральная позиция, так называемая позиция «незнания».

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения необходимо:

1) определить культурное и социальное влияние семьи на восприятие происходящих в жизни человека ситуаций. Педагог-психолог может выяснить это и в непосредственной беседе, концентрируя внимание на том, что и как говорит участник сопровождения;

2) перевести проблему из внутренней во внешнюю по отношению к участникам сопровождения. На данном этапе следует выделить проблему, помочь клиенту назвать проблему, придать ей метафорический образ, и таким образом преобразовать язык, используемый участниками;

3) проводить работу с альтернативной историей, которая является предпочтительным развитием ситуации. Такая работа позволит участникам моделировать предпочитаемый ход событий, получая возможность воплотить его в своей жизни;

4) систематически в ходе сопровождения проводить «шкалирование» проблемы, что позволит оценить собственные достижения и ощутить ответственность за продвижение по шкале.

Потенциал нарративного подхода в психолого-педагогическом сопровождении проявляется в том, что участники переходят в рефлексивную позицию по отношению к образовательному процессу, что делает его осознанным и управляемым. Психолого-педагогическое сопровождение, организованное на основе данного подхода, активизирует жизненную позицию участников, повышает их ответственность за решение возникающих жизненных проблем, позволяет установить взаимосвязь интрапсихических феноменов и социальной реальности.

Таким образом, выделенные подходы (системный, рефлексивный, нарративный) позволяют решить проблему содержательного наполнения психолого-педагогического сопровождения. В этой связи следует подчеркнуть, что психолого-педагогическое сопровождение как часть образовательного процесса стратегической целью определяет содействие развитию личностных качеств обучающегося, обеспечивающих успех, самостоятельность и активность. Наиболее содержательно оно реализуется при опоре на указанные подходы.

---

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с.

2. Нагорная Г. А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. Ч. II. С. 169–173.

3. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 22 с.

4. Холод В. Л., Холод А. В. Социально-педагогическая защита детей и молодежи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях единого воспитательного пространства сельского района // Известия Академии педагогических и социальных наук. Ч. II. М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2008. С. 196–202.

5. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания : моногр. М. : ТЦ Сфера, 2005. 220 с.

6. Афанасьев В. Г. Человек в системах управления. М. : Знамя, 1975. 64 с.

7. Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. М. : Прогресс, 1969. С. 23–82.

8. Блауберг И. В., Юдин Э. Г., Садовский В. Н. Системный подход // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М. : Мысль, 2001. Т. 3. С. 559.

9. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : моногр. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

10. Викулина М. А., Федосеева О. И. Развитие рефлексивных умений студентов как основа повышения качества высшего образования // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 91–96.

11. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : сб. ст. / под общ. ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова; отв. ред. В. К. Солондаев. Ярославль : Ремдер, 2004. 240 с.

12. Метаева В. А., Брыкова О. В. Рефлексивный подход к управлению адаптивной школой // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 13-й Всерос. науч.-практ. конф, 11–13 апреля 2006 г., г. Санкт-Петербург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 138–140.

13. Стеценко И. А., Полякова Г. А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 256–260.

14. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М. : Наука, 2004. 174 с.

15. Ушева Т. Ф. Основные идеи рефлексивного похода в педагогичсеком образовании // The Unity of Science. January. 2015. С. 27–29.

16. Степанов В. В. Система психологического сопровождения образовательной деятельности // Наука и современность. 2011. № 13-1. С. 239–244.

17. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. М. : Генезис, 2010. 326 с.

18. Epston D. Experience, contradiction, narrative and liagination: selected papers. Adelaide: Dulwich Centre, 1992.

19. Евстигнеева Н. В., Оберемко О. А. Модели анализа нарратива // Человек. Сообщество. Управление. 2007. № 4. С. 95–107.

20. Кадырова Р. Г. Теория нарратива и нарративный анализ в психологии // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2(9). С. 126–128.

21. Шмид В. Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2008. 304 с.

22. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей. М. : Класс, 2001. 362 с.

© Раскалинос В. Н., 2019

УДК 378
Науч. спец.: 13.00.08

***Л. Ф. Рахуба***
***L. F. Rahuba***

# ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования возможностей развития конкурентоспособной личности студента посредством изучения дисциплины «Иностранный язык» как одной из важнейших составляющих гуманитарной подготовки в техническом вузе. Показаны несоответствия текущей практики обучения иностранным языкам в технических вузах задаче развития конкурентоспособной личности студента, обоснована необходимость совершенствования процесса изучения иностранных языков в инженерных вузах.

*Ключевые слова*: дисциплина «Иностранный язык», конкурентоспособная личность студента, качества личности, технический вуз, процесс обучения.

# FOREIGN LANGUAGE AS A TOOL TO DEVELOP COMPETITIVE PERSONALITY OF FUTURE ENGINEER

In this article the results of theoretical and empirical research into opportunities to develop student's competitive personality through foreign language learning are presented, the latter being an important part of humanitarian training at technical universities. Some inconsistencies between the current practice of foreign languages teaching at technical universities and the goal of developing student's competitive personality are shown. The need to improve the current process of foreign languages learning at engineering universities is demonstrated.

*Keywords*: foreign languages, student's competitive personality, personal characteristics, technical university, training process.

Актуальность развития конкурентоспособной личности специалиста на этапе профессиональной подготовки в вузе обусловлена современными социально-экономическими условиями России. Система профессионального образования сегодня развивается в условиях рыночных преобразований, которые выдвигают перед вузами в качестве одной из важнейших задач подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, способных эффективно трудиться в конку-

рентной профессиональной среде. Практическая потребность в конкурентоспособных специалистах в наибольшой степени характерна для сферы инженерной деятельности, поскольку в настоящее время имеют место значительный рост техногенных факторов жизни человечества.

Научная полемика по проблемам подготовки современных конкурентоспособных инженеров в процессе вузовского обучения включает поиск общего направления, парадигмы развития инженерного образования в соответствии с современными требованиями общества и человека, разработку эффективных моделей процесса и результата профессиональной инженерной подготовки, а также поиск педагогических возможностей отдельных дисциплин в развитии конкурентоспособной личности студента технического вуза.

На основе анализа структуры деятельности конкурентоспособного специалиста-инженера нами был установлен перечень качеств конкурентоспособной личности, развитие которых целесообразно обеспечить у студентов в процессе вузовской подготовки. Комплекс качеств конкурентоспособной личности включает две группы, соответствующих действиям в составе целостной деятельности конкурентоспособного специалиста-инженера. Первая группа представлена качествами, обеспечивающими адекватное межличностное взаимодействие в конкурентной среде (социальная направленность в деятельности, способность эффективно действовать «относительно других»). Вторую группу составляют качества, обеспечивающие профессиональное саморазвитие личности в конкурентной среде (рефлексивность, целеустремленность, стремление и способность к саморазвитию, способность к самоорганизации деятельности) [1].

Особую роль в развитии у студентов технического вуза качеств конкурентоспособной личности играет процесс освоения гуманитарных дисциплин. Гуманитарные дисциплины являются науками о человеке и обществе. М. М. Бахтин охарактеризовал их как «науки Духа», науки о человеке и его специфике [2]. Как отмечает Д. Л. Константиновский и др., гуманитарные науки направлены на понимание и истолкование поведения человека, его духовной жизни, мира культуры [3, с. 8]. Их специфика определяется тем, что они представляют знание не как объективированное, а как субъектно представленное, вызывающее переживание и ценностное отношение к нему [4]. Данные особенности обусловливают определенные педагогические возможности гуманитарных дисциплин в становлении обучающегося как конкурентоспособной личности.

В таблице 1 показаны возможности отдельных гуманитарных дисциплин, выделенные разными исследователями и являющиеся, на наш взгляд, наиболее значимыми с точки зрения развития конкурентоспособной личности студента технического вуза.

*Таблица 1*

**Педагогический потенциал отдельных гуманитарных дисциплин в развитии конкурентоспособной личности студента технического вуза**

| *Дисциплина* | *Педагогический потенциал* | *Автор* |
|---|---|---|
| Философские дисциплины | Развитие критического мышления, умений выходить из сложных, неоднозначных профессиональных ситуаций с опорой на логику и интуицию; формирование миропонимания и мировосприятия, осознание роли и места человека в мире; осознание ценностей ответственности, терпимости, милосердия | М. П. Волощук [5]<br>М. В. Вишневская [6] |
| Исторические дисциплины | Осознание личностью места и роли своего народа в мировой истории и культуре, способность к осмыслению и принятию ценностей и правил, выработанных поколениями своих предков, формированию на этой основе убеждений | М. В. Вишневская [6] |
| Социопсихологические дисциплины | Формирование адекватного отношения личности к социальным проблемам: не как к опасности, от которой нужно бежать, а как к возможности для свободного и ответственного осуществления своего личностного роста; возможность осознания личной свободы, идеи о том, что человек действует, не только преследуя эгоистические цели, но и носит в себе сознание сверхличных начал; установление себя в качестве «морального субъекта» | Т. С. Каримова [7] |
| Русский язык и культура речи | Осознание и принятие студентами принципов, составляющих основу коммуникативного кодекса; развитие умений успешной организации речевого взаимодействия; овладение на практике социальным опытом, развитие социальной активности | Т. С. Каримова [7] |
| Иностранный язык | Развитие коммуникативной компетенции, формирование общих речевых умений и навыков как средства для достижения своих целей, адекватного выражения своих мыслей и чувств в реальных ситуациях общения; развитие памяти и мышления, превращение речи в действенный инструмент мысли; развитие социальных умений, децентрация личности, т. е. возможность посмотреть мир с разных позиций; формирование таких личностных качеств, как практичность, целеустремленность, добросовестность, коммуникабельность, общая направленность на коммуникативную деятельность, творческий потенциал | О. О. Скобелева [8]<br>Т. В. Борисова [9] |

В результате проведенного исследования было установлено, что педагогический потенциал гуманитарных дисциплин в развитии качеств конкурентоспособной личности студента составляют:

− обеспечение ценностно-смысловой основы профессионального становления личности;

− обеспечение условий для приобретения и рефлексии субъективного опыта межличностного взаимодействия в социальной среде;

− обеспечение формирования умений в учебной деятельности, на основе которых развиваются качества конкурентоспособной личности в процессе обучения.

В связи с тем, что комплекс качеств конкурентоспособной личности студента – будущего инженера включает качества, обеспечивающие адекватное межличностное взаимодействие, очевидной представляется значительная роль языковых дисциплин, в частности дисциплина «Иностранный язык», в развитии конкурентоспособной личности студента технического вуза. Этот вывод подтверждается данными анализа существующей практики организации процесса обучения гуманитарным дисциплинам в технических вузах (см. табл. 2, 3).

Сравнительный анализ учебных планов и рабочих программ различных инженерных специальностей для уровня подготовки «бакалавр» показывает, что на освоение иностранных языков, как правило, отводится более значительная часть учебного времени, чем на изучение других гуманитарных дисциплин. Основываясь на данных таблицы 3, можно представить общую тенденцию в распределении учебного времени по разным гуманитарным дисциплинам в технических вузах. Так, на долю языковых дисциплин («Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи») приходится около 70 % от всех практических занятий и порядка 70 % всех активных форм учебной работы по гуманитарным дисциплинам. Данные формы организации учебной работы в большей степени соответствуют задаче развития у студентов качеств конкурентоспособной личности в процессе обучения, поскольку развитие личности, согласно современным научным представлениям, происходит в процессе проявления собственной активности человека по самоизменению.

*Таблица 2*

**Распределение учебного времени по формам обучения в гуманитарных дисциплинах технического вуза (пример)**

| *Наименование гуманитарной дисциплины* | *Лекции/активные формы учебной работы, часы* | *Практические занятия/активные формы учебной работы, часы* |
|---|---|---|
| Социология | 36/6 | 18/12 |
| Политология | 18/2 | 18/16 |
| История | 36/4 | 18/8 |
| Культурология | 18/4 | 18/14 |
| Философия | 36/6 | 36/6 |
| Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности | 18/– | 18/12 |
| Русский язык и культура речи | –/– | 36/18 |
| Иностранный язык | –/– | 216/180 |

*Таблица 3*

**Сравнение объемов учебного времени по языковым и неязыковым гуманитарным дисциплинам в техническом вузе (пример)**

| *Гуманитарные дисциплины* | *Лекции/активные формы учебной работы, часы* | *Практические занятия/активные формы учебной работы, часы* |
|---|---|---|
| Языковые гуманитарные дисциплины | –/– | 252/198 |
| Дисциплина «Иностранный язык» | –/– | 216/180 |
| Неязыковые гуманитарные дисциплины | 162/22 | 126/68 |

Что касается неязыковых гуманитарных дисциплин, то существенная сложность в их преподавании с точки зрения возможности развития качеств конкурентоспособной личности обучающегося связана с тем обстоятельством, что бульшую часть времени обучения занимают лекции. При этом лекционная форма работы предусматривает незначительное количество учебного времени (порядка 30 %) для различных видов активной работы студентов, что снижает педагогический потенциал данной формы учебной работы в интересующем нас аспекте.

Анализ дидактических средств гуманитарных дисциплин, используемых при организации лекционных и практических занятий, показал, что основное содержание обучения составляют собственно предметные знания. Например, это проявляется в том, что содержание средств организации процесса обучения структурируется не с позиций логики учебной деятельности или видов задач, ситуаций, практической деятельности, а с позиций логической структуры предмета, логики раскрытия «теоретического» предметного знания. В частности, учебная литература, перечни воп-

росов для экзаменов и зачетов, методические рекомендации для студентов содержат в основном тексты и задания, предполагающие воспроизведение студентами готового знания. Задания на применение знаний теории в практической деятельности либо отсутствуют, либо представлены в сравнительно небольшом объеме.

В результате анализа дидактических средств гуманитарных дисциплин в технических вузах был сделан вывод, что в текущей практике обучения акцент делается на когнитивной сфере личности обучающегося и недостаточно внимания уделяется развитию его деятельностной сферы, т. е. умений и опыта деятельности. В этом мы видим существенное несоответствие сложившейся образовательной практики обучения гуманитарным дисциплинам их педагогическому потенциалу в развитии конкурентоспособной личности студента.

Отмеченное несоответствие можно отнести и к практике обучения иностранным языкам в технических вузах, однако в меньшей степени. Это связано с тем, что содержание дисциплины «Иностранный язык» традиционно представлено значительной долей практических умений в различных видах речевой деятельности. Данный фактор объективно обусловливает направленность процесса обучения иностранным языкам на освоение студентами опыта коммуникативной деятельности, решения реальных, практически значимых коммуникативных задач. Таким образом, с точки зрения объективных возможностей в развитии конкурентоспособной личности студента дисциплина «Иностранный язык» имеет определенное преимущество в сравнении с другими гуманитарными дисциплинами технического вуза. Это «преимущество» дисциплины состоит в деятельностном характере ее предмета.

Для того чтобы проверить, как реализуется отмеченная особенность дисциплины «Иностранный язык» на практике, было проведено наблюдение за текущим процессом обучения иностранным языкам, анкетирование и беседы с преподавателями иностранных языков СибАДИ, ОмГТУ и ОмГУПС.

Прямое не включенное наблюдение за организацией учебной работы студентов на аудиторных занятиях показало, что преподаватели часто ставят учебные задачи, направленные на контроль «знаниевой» составляющей содержания обучения. Это проявляется в том, что задания часто направлены на проверку знаний студентов об определенных фактах (знание лексики, грамматических правил), а также их воспроизведение в решении «абстрактных», не связанных с реальной жизнью учебных задач (выполнение тренировочных упражнений). Так, значительную часть времени на занятиях преподаватели отводят повторению грамматических аспектов языка при помощи языковых, но не речевых упражнений. В текущем процессе обучения имеют место случаи проблемной постановки учебных задач (выразить отношение к реальной проблеме, определить проблему в конкретной ситуации, предложить решение проблемы). Однако практика постановки подобных задач, по нашим наблюдениям, носит несистемный характер и, скорее, определяется индивидуальным стилем деятельности преподавателя. Как показали данные бесед и анкетирования (см. рис.), долю учебных заданий, моделирующих условия реальной коммуникативной деятельности, реальные ситуации общения, в распространенной практике преподавания иностранных языков в технических вузах можно оценить как низкую.

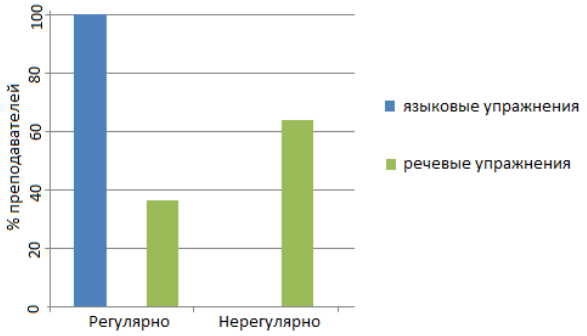



Рис. Регулярность применения преподавателями знаниево-ориентированных учебных задач (языковых упражнений) и деятельностно-ориентированных учебных задач (речевых упражнений)

Полученные данные свидетельствуют о том, что педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык», который связан с ее высокой практической ориентированностью и включает возможности для приобретения, развития и рефлексии студентами опыта межличностного взаимодействия посредством коммуникативной деятельности, не находит своей полной реализации в существующей практике обучения. Это заключение, в свою очередь, может служить основанием для вывода о том, что текущий процесс обучения иностранным языкам в технических вузах не способствует в полной мере реализации педагогического потенциала дисциплины «Иностранный язык» в развитии конкурентоспособной личности студента.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что специфика дисциплины «Иностранный язык», отдельные организационно-педагогические условия обучения иностранным языкам в технических вузах (относительно большие объемы времени, отводимые в учебных планах на освоение иностранных языков, а также распространенная практика планирования активных форм обучения), создают объективные условия для практической реализации педагогического потенциала дисциплины в развитии конкурентоспособной личности студента. Однако распространенная практика организации обучения иностранным языкам не соответствует задаче развития у студентов комплекса качеств конкурентоспособной личности в учебной деятельности.

Преодоление отмеченного несоответствия мы связываем с совершенствованием процесса иноязычной подготовки на основе научно обоснованного комплекса педагогических условий развития конкурентоспособной личности студента при изучении дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. Реализация соответствующих педагогических условий должна быть направлена на создание контекста деятельности обучающегося, в котором происходит развитие его опыта межличностного взаимодействия в ситуациях, моделирующих естественные условия деятельности конкурентоспособного специалиста.

1. Рахуба Л. Ф. Педагогические условия развития качеств конкурентоспособной личности студента технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. … канд. пед. наук. Омск, 2017. 22 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 446 с.

3. Константиновский Д. Л. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. М. : ЦСП, 2006. 264 с.

4. Богданова Г. Е. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже : дис. … канд. пед. наук. Уфа, 2014. 208 с.

5. Волощук М. П. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя средствами гуманитарных дисциплин : автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2012. 24 с.

6. Вишневская М. В. Формирование гуманитарной культуры как составляющая профессиональной подготовки будущих инженеров : дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2014. 169 с.

7. Каримова Т. С. Гуманизация образования в военизированном вузе средствами гуманитарных дисциплин : автореф. дис. …канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 21 с.

8. Скобелева О. О. Интеграция гуманитарных дисциплин при профессиональной подготовке курсантов юридического института : автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2006. 22 с.

9. Борисова Т. В. Иностранный язык в профессиональном становлении будущих инженеров-строителей : автореф. дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2004.18 с.

© Рахуба Л. Ф., 2019

УДК 37.02:371.48
Науч. спец.: 13.00.01

***Т. О. Скрябина***
***T. O. Skriabina***

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ И. Ф. ГЕРБАРТА

В статье анализируется педагогическая система И. Гербарта, которая отражает организацию целостного процесса обучения и воспитания нравственной личности, формирование ее моральных качеств через многосторонний интерес и действие.

*Ключевые слова:* И. Ф. Гербарт, педагогический анализ, история педагогики.

# THE PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE BASIC COMPONENTS OF J. F. GERBART'S SYSTEM

The article analyzes the pedagogical system of J.F. Herbart, which reflects the organization of a holistic process of education and upbringing of a moral personality, the formation of its moral character through multilateral interest and action.

*Keywords:* J.F. Herbart, pedagogical analysis, history of pedagogy.

В мировой педагогической науке почетное место занимает наследие немецкого педагога-классика Иоганна Фридриха Гербарта (1776–1841), философа, психолога и педагога, математика – одного из наиболее крупных педагогов XIX в. Прогрессивные педагоги эпохи Нового времени ставили цели и задачи свободного раскрытия всех качеств личности, которые должны быть реализованными в образовательных заведениях. Достижения европейской педагогической мысли требуют глубокого и критического осмысления. Конструктивного, научно-объективного пересмотра требует и педагогическое наследие И. Гербарта, творческая деятельность и идеи которого актуальны и в наши дни. Цель статьи – раскрыть основные компонеты педагогической системы И. Гербарта.

Педагогическая система И. Гербарта и гербартианство как феномен и особое педагогическое явление требуют тщательного анализа и отдельной оценки. К сожалению, многие последователи И. Гербарта в XIX–XX вв. формально отнеслись к его наследию, используя только предложенную ученым схему ступеней обучения, которая внесла значительный вклад в развитие классно-урочной системы, в качество структурных компонентов каждого урока.

Как отмечает А. Джуринский, И. Гербарт был первым, кто попытался структурировать педагогику как науку и ввел в педагогику категорию «педагогический такт». Теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения И. Гербарта существенно повлияли на дальнейшее развитие теории и практики воспитания во многих странах. Выдающийся педагог XIX века во многом определил развитие педагогики XIX–XX вв. Ведущей идеей в теории И. Гербарта является идея «развивающего и стимулирующего обучения». Его по праву можно считать основоположником системы профессиональной подготовки учителей в Пруссии, поскольку внедренный им педагогический семинар как учебное занятие способствовал созданию научной методики подготовки кадров [1, с. 185].

Благодаря И. Гербарту в образовательных программах Нового времени, сначала в Германии, а затем во всей Европе, стали уделять внимание направлениям, наиболее способствующим развитию интеллекта: филологии, естествознанию и математике. Именно И. Гербарту принадлежит идея создания учебного плана, которым и сегодня пользуются в общеобразовательных школах.

Педагогические взгляды и идея воспитывающего обучения И. Гербарта, который осуществил не только вклад в ре-

формирование образовательной системы, но и настоящую «революцию» в педагогическом мышлении, формировались на основании его философского мировоззрения. По мнению А. Пискунова, И. Гербарт был убежден в том, что принципы практической философии, если они точно определены, служат началом нравственного понимания для ребенка. Он считал, что настоящая метафизика и психология объясняют педагогические причинные отношения, поэтому и взял метафизику за основу своей дидактики [2, с. 291].

Первый педагогический труд И. Гербарта посвящен творчеству Песталоцци, основное педагогическое сочинение которого «Общая педагогика». В нем он выделяет педагогику как науку, обращает внимание на методологический инструментарий, отвергает крайности эмпирической и философской педагогики и утверждает, что педагогика мыслима лишь в научной форме. Педагогика, будучи самостоятельной наукой, опирается на философию, этику и психологию [3].

Наиболее основательно изученным элементом педагогической системы И. Гербарта является идея «воспитывающего обучения», а также целостная педагогическая система, которая состоит из взаимосвязанных частей: теория воспитания комбинируется с теорией обучения. Понятие «педагогическая система» раскрывается как упорядоченное количество взаимосвязанных компонентов, которые образуют единое целое и подчинены целям воспитания и обучения [4; 5]. Разработанная И. Гербартом педагогическая система имеет большое философско-педагогическое значение, поскольку в наибольшей степени «способствует возвышению разума воспитанника и доступного для него совершенства, развития многостороннего интереса к человеку и миру». Крылатая фраза «миром правят идеи» находит у И. Гербарта настоящее научное обоснование: мысли, представления, проходят через человеческие желания, в конце концов, влияют на события [6, с. 178].

Разрабатывая собственную систему философии и педагогики, И. Гербарт опирался на труды древних философов, близких ему по духу, а именно на греческую философскую школу Парменида, который создал, собственно, первую метафизическую систему и впервые затронул вопрос о природе бытия как такового [7]. Для создания собственной философской системы И. Гербарт подготовил плодородную почву, изучая критическую философию И. Канта, впоследствии он становится учеником и последователем И. Г. Фихте.

Сегодня понятие «система» широко используется в науке, технике и в повседневной жизни, когда речь идет об определенной упорядоченной совокупности элементов любого содержания. В науке понятие «система» изменило подход к изучению сути различных процессов и явлений. Категория «педагогическая система» и ее модификации – одна из основных в понятийном аппарате педагогики. В широком смысле педагогическая система – это объединение участников педагогического процесса, в котором выдвигается педагогическая цель, решаются педагогические задачи. В узком смысле педагогическая система – это упорядоченное количество взаимосвязанных компонентов, которые образуют единое целое и подчинены целям воспитания и обучения. Структурными компонентами педагогической системы выступают учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагог, цели и задачи. Функциональные связи между структурными компонентами обозначаются как конструктивные, коммуникативные, организационные, гностические, проектировочные (прогностические) [4].

В основе любой педагогической системы лежит ряд взаимосвязанных между собой принципов. К главным принципам системы И. Гербарта, относятся следующие:

– принцип гуманизма, основанный на уважении личности ребенка и заботе о его развитии: ребенок в педагогической системе И. Гербарта неповторим и уникален, он должен понимать, чувствовать, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности; чувство свободы в душе питомца является важным условием достижения необходимой цели воспитания. Воспитание превратится в тиранию, если не будет способствовать свободе;

– учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников: главным препятствием для школьного образования является различие умственных способностей воспитанников. Пренебрежение этим является большой ошибкой всех школьных программ, которые способствуют деспотизму учителей и стригут всех под одну гребенку;

– принцип единства обучения и воспитания. Во вступлении в «Общую педагогику» И. Гербарт определил главную сущность собственной педагогической теории, он высказал мысль о том, что не представляет себе воспитания без обучения, и наоборот, не признает обучения, которое было не воспитывающим. При этом он различал воспитание и обучение как специфические цели, средства и последовательные процессы, которые объединены общей целью – это приближение воспитанника к добродетели. Гербартовская идея «воспитывающего обучения» определяет воспитательное значение обучения, которое способствует формированию жизненной позиции воспитанника и определению его отношения к окружающему миру, воспитанию чувства солидарности. Необходимы связь с жизнью, развитие многостороннего интереса, который продлится на протяжении всей жизни: «Обучение должно способствовать появлению интереса. Обучение закончится, однако интерес останется на всю жизнь» [3, с. 309].

Главными принципами воспитания в системе И. Гербарта являются:

– принцип целостности, направленный на формирование у личности целостной картины мира. Воспитание должно способствовать множеству образованных людей, а не ограниченных дрессированных подчиненных;

– принцип ориентации на свободное развитие личности. Согласно мнению И. Гербарта, характер – это внутренняя твердость, как может человек внутренне окрепнуть, если ему не позволяют рассчитывать на что-то, если ему не предоставляют возможности решительно действовать по собственным намерениям;

– принцип сосредоточения внимания на положительных чертах личности. И. Гербарт ценил метод поощрения и проявления добра;

– принцип постепенности. Были разработаны вопросы относительно этапов воспитания, которые постепенно переходят в самовоспитание личности;

– комплексный подход, тесная взаимосвязь и взаимопомощь между родителями, воспитателями и школой, гербартовская концепция «смешанного образования» [1, с. 190].

Все компоненты педагогической системы включены в целостный процесс развития нравственного характера личности. Компетентность педагога, его высокие моральные качества определяют качество педагогической системы И. Гербарта. По его убеждению, учитель пробуждает в ребенке силу мысли. Он должен иметь «принципиальность взглядов и постоянное наличие духа», его присутствие должно быть интересным для питомца, иначе оно становится обременительным и приводит к отчуждению. Учитель не должен терять «чувство момента, когда надо произнести речь и привить мораль воспитаннику, или когда учитель должен быть только повитухой при рождении собственных взглядов питомца и не препятствовать его самостоятельной деятельности» [8, с. 325].

В педагогической системе И. Гербарта воплощается естественное движение от идеи к действию, от представлений через перцепцию к интересу, желанию и воле. Центральной в его педагогической системе является идея нравственно-развитой личности, поэтому все компоненты системы подчинены достижению именно этой цели.

К главным формам педагогического воздействия в системе И. Гербарта относятся следующие компоненты:

1) управление детьми;

2) воспитывающее обучение;

3) нравственное воспитание.

Следовательно, понятие «воспитание» в педагогической системе И. Гербарта гармонично и объединяет два относительно самостоятельных направления: воспитывающее обучение и нравственное воспитание, которые имеют общую цель – это моральную добродетель. По утверждению ученого, каждому человеку должны быть привиты не только профессиональные навыки, но и определенные моральные качества. Главной задачей нравственного воспитания в педагогической системе И. Гербарта выступает забота о воспитаннике.

Основная педагогическая работа И. Гербарта «Общая педагогика», выведенная из цели воспитания, свидетельствует о важности целей воспитания в педагогической системе ученого. В связи с этим И. Гербарт выделяет две группы целей:

1) цели возможные, которые осуществляются через развитие многостороннего интереса;

2) цели необходимые, которые осуществляются через воспитание нравственного характера.

Поскольку возможные цели зависят от «свободного выбора» будущего взрослого человека, воспитатель должен, заботиться не об объективной, а о субъективной стороне, а именно воспитывать в детях силу и полноту «хотения», различную восприимчивость – многосторонность интереса. Речь идет об идее совершенства и внутренней свободы. Это становится залогом того, что питомец сделает в будущем наиболее целесообразный выбор относительно своей профессии.

Процесс обучения, в том числе и проведение урока, осуществляется по четырем ступеням [1, с. 191]:

1. Ясность (выразительность) – это углубление в учебный материал в состоянии покоя. В психологическом плане здесь требуется мобилизация внимания учащихся.

2. Ассоциация – это углубление в учебный материал в состоянии движения представлений. Новый материал вступает в связь с имеющимися представлениями учащихся, полученными ранее на уроках. Так как ученики не знают, что получится в результате связывания нового со старым, И. Гербарт считал, что в психологическом плане здесь имеет место ожидание. В дидактическом плане – лучше проводить беседы, именно непринужденные беседы с учениками.

3. Система – это осознание учебного материала в состоянии покоя души. Характеризуется последовательным изложением нового материала с выделением основных положений, выводов, правил и формулированием законов. Психологически эта ступень соответствует «поиску». В области дидактики это формулировка выводов, правил, определений.

4. Метод – это осознание учебного материала в состоянии движения души, применение полученных знаний на практике. Психологически эта ступень требует действий, дидактически – это учебные упражнения, требующие от учеников широкого использования полученных знаний.

Итак, определив цели воспитания и пути их осуществления, И. Гербарт высказал мнение о том, что средством развития многостороннего интереса выступает обучение, а средством развития – «силы нравственного характера» – нравственное воспитание. В то же время он акцентировал единство этих двух частей учебно-воспитательного процесса: обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное воспитание без обучения есть цель, лишенная средств. Учитывая то, что обучение как средство воспитания является более широким понятием, чем нравственное воспитание в специальном смысле этого слова, то тщательно организованное знание выступает, лучшей основой нравственного воспитания. Таким образом, И. Гербарт направил процесс обучения на формирование правильного восприятия мира и людей, укрепление характера и силы воли. Он отмечал: «Педагогика является необходимой наукой для воспитателя. Воспитатель должен владеть наукой, которую следует передавать дальше. И здесь я сразу хочу признаться, что не имею представления о воспитании без обучения, так же как и не признаю такого обучения, которое не было воспитывающим» [8, с. 395].

И. Гербарт полагал, что воспитывающее обучение развивает ребенка благодаря передаче знаний, которые в учебном процессе в зависимости от педагогического намерения всегда служат лишь средством. Педагогические намерения (цели), направленные на развитие гармоничной целостности человека, ее интерес, появляются в процессе обучения, и должны быть многосторонними. Педагогические взгляды И. Гербарта формировались на базе его философского мировоззрения, он был убежден в том, что достижение нравственности через воспитание является возможным и необходимым.

Итак, И. Гербарт рассматривал педагогику как науку и искусство воспитания, которую разделял на искусство подготовленного воспитателя и случайное применение этого искусства. Ученый предложил новую модель соотношения между теорией и практикой – модель «педагогического такта», чем признал как первенство практики по отношению к теории, так и приоритет теории по отношению к практике.

Педагогическая система И. Гербарта была направлена на организацию целостного (единство обучения и воспитания) процесса формирования морального характера, который предоставляет ученику возможности быть действительно субъектом нравственной деятельности. Главной задачей этой системы является формирование эстетического восприятия окружающего мира. Воспитывающее обучение раскрывается как взаимодействие обучения и воспитания в целостном процессе становления нравственной личности, связующим элементом которого является «многосторонний интерес», выступающий одновременно целью и результатом обучения и главным средством формирования нравственного характера. Главным принципом формирования характера в системе ученого выступает действие.

1. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей. М. : Педагог. о-во России, 2000. 352 с.

2. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. М. : ТЦ Сфера, 2001. 512 с.

3. Джуринский А. Н. История педагогики и образования. М. : Юрайт, 2016. 676 с.

4. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2000. 304 с.

5. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [под. ред. З. И. Васильевой]. М. : Academia, 1998. 414 с.

6. Латышина Д. И. История образования и педагогической мысли. М. : Гардарики, 2005. 603 с.

7. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]. М. : Академия, 2002. 416 с.

8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и автор вводных ст. А. И. Пискунов. [2-е изд.]. М. : Просвещение, 1981. 528 с.

© Скрябина Т. О., 2019

УДК 378.147
Науч. спец.: 13.00.08

*С. Р. Удалов, Н. В. Петрова*
*S. R. Udalov, N. V. Petrova*

# МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ

Электронное обучение проходит в информационной предметной среде. Для создания такой среды обучения английскому языку необходима подготовка учителей, позволяющая им создавать проект среды, формировать контент, методически сопровождать электронное обучение в этой среде и оценивать его эффективность. В статье рассматривается модель такой подготовки.

*Ключевые слова:* электронное обучение, информационная среда, обучение английскому языку.

# THE MODEL OF FUTURE ENGLISH TEACHERS' TRAINING TO DESIGN AND FORM INFORMATION LEARNING ENVIRONMENT

E-learning takes place in the information subject environment. To create the environment of teaching English it is necessary to prepare teachers, this preparation allows teachers to design a project of the information environment, methodically support e-learning in this environment and evaluate its effectiveness. The model of such preparation is considered in the article.

*Keywords:* e-learning, information environment, teaching English.

Информатизация общества является одной из доминирующих тенденций развития цивилизации в XXI веке. По мере продвижения к информационному обществу – обществу, основанному на знаниях, – меняется и наше понимание того, что такое образование и учение. Меняются роли участников образовательного процесса. От роли «основного источника знаний» учитель переходит к роли создателя образовательной среды, роли активного участника электронного и смешанного обучения, применяющего новые образовательных технологии. Меняется и роль обучаемого. Учащиеся становятся не просто пассивными потребителями информации, они становятся активными создателями информационных материалов, знающими различные способы получения информации, ее организации и оценивания, способные конструировать свои знания. Этому способствуют эффективно организованные совместные дискуссии, форумы, чаты, семинары в информационной образовательной среде, а также систематическое оценивание работ других участников. Новые образовательные технологии, коллективные формы работы, открытый доступ к информационным ресурсам, массовые онлайн-курсы приводят к постепенному развитию образовательного сообщества. Обучение – это деятельность (а не место), которая открыта для новых людей с новыми идеями [1].

Вышесказанное относится в значительной степени и к обучению английскому языку. Сегодня английский язык занимает совершенно особое положение и превращается в linguafranca – язык межнационального общения всего человечества. На данный момент существует множество методов, форм, средств и технологий его изучения,

что должно также находить отражение в подготовке будущих учителей этого языка. В ряде работ указывается, что сегодняшний учитель английского языка должен быть готов к профессиональной деятельности, осуществляемой в информационной образовательной среде [2]. В обучении английскому языку используются такие средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), как подкасты, форумы, мультимедиа, социальные сети, игры, мобильные приложения, синтезаторы речи. Их использование расширяет формы предъявления лексико-грамматического материала, что улучшает его понимание и запоминание. Разнообразие аутентичных источников аудио- и видеоресурсов повышает уровень восприятия иноязычной речи на слух, в том числе с различными особенностями говорения, акцентом, диалектами. Социальные сети, форумы, блоги позволяют получить опыт общения с носителями языка, овладеть социально-культурным аспектом коммуникации [3, с. 3].

Школьная информационная предметная среда обучения – это часть информационно-образовательного пространства школы, интегрирующая урочную и внеурочную деятельность по определенному учебному предмету через реализованную в ней систему программно-аппаратных средств обучения и контроля, справочных материалов, словарей, дополнительных информационных источников, а также сопутствующих учебному процессу материалов, необходимых и достаточных для высококачественного образования.

Проектирование и формирование информационной среды обучения предмету приводит к расширению традиционных ролей учителя. Как подчеркивает В. А. Чошанов, ссылаясь на материалы ЮНЕСКО, новые условия цифровой среды обучения «ненавязчиво призывают к расширению роли учителя до учителя-дидакта – того, кто сведущ в теории обучения и преподавания на основе исследований… требуют от учителя расширения его роли как инженера-проектировщика – того, кто знает и может проектировать и конструировать эффективную обучающую среду» [4]. Кроме того, учителю необходимо выполнять оценочную деятельность по определению эффективности учебного процесса в сформированной информационной среде.

Используя исследование В. А. Чошанова мы определили систему ролей современного учителя при разработке и формировании информационной предметной среды обучения: учитель-проектировщик занимается проектированием образовательной среды; учитель-технолог осуществляет формирование информационной образовательной среды; учитель-методист определяет методику обучения своему предмету в среде и составляет методические рекомендации; учитель-оценщик определяет эффективность обучения в среде.

Предлагаем следующую модель подготовки будущих педагогов к проектированию и формированию информационной среды обучения английскому языку, состоящую из нескольких этапов:

1. Создание модели информационной среды обучения английскому языку.

2. Формирование контента информационной среды обучения английскому языку, позволяющего:

− визуализировать учебную информацию при формировании умений и навыков говорения, письма, чтения, аудирования, лексических и грамматических умений и навыков, социокультурных знаний;

− осуществлять интерактивный диалог при формировании умений и навыков говорения, письма, чтения, аудирования, лексических и грамматических умений и навыков, социокультурных знаний;

− моделировать диалогическую речь при формировании слухомоторных, коммуникативных навыков в условиях иноязычной ситуации;

− автоматизировать процесс формирования умений и навыков, контроль результатов усвоения фонетического, лексического, грамматического, социокультурного материала, материала по аудированию, чтению, письму и говорению; воспроизведение и запись аудиоинформации при отработке слухомоторных навыков и при изучении фонетического, лексического, грамматического и социокультурного материала.

3. Методическое сопровождение электронного обучения в информационной среде.

4. Мониторинг и оценка эффективности обучения.

Проектировочная деятельность заключается в разработке модели информационной среды обучения английскому языку и создании тематического плана обучения, затем учитель приступает к технологической деятельности, что включает в себя разработку контента на основе тематического планирования и модели информационной среды обучения. Выполнение методической деятельности представляет собой разработку методических рекомендаций для обучения английскому языку в информационной среде. А оценочная деятельность состоит из разработки критериев оценивания, а затем оценивания на основе этих критериев результатов электронного обучения.

На этапе детализации курса по темам или модулям создается тематический план, представляющий собой научно-обоснованное распределение во времени (объем и последовательность) содержания учебного материала по предмету.

Технологическая деятельность заключается в выборе инструментов для разработки контента информационной среды. Современные информационные технологии настолько далеко шагнули вперед, что это, в определенной степени, затрудняет выбор инструментария, наиболее отвечающего конкретным целям и задачам обучения английскому языку. Для оптимального выбора разработана интерактивная система по подбору инструментов для разработки контента информационной среды. Система включает следующие поля: языковой аспект, этап работы и вид инструмента (подготовка материалов: использование готовых ресурсов, разработка собственных материалов; разработка упражнений/тестовых заданий: с автоматизированным оцениванием/с ручным оцениванием).

Специфика взаимодействия в условиях электронного обучения является важной составляющей информационной среды. Межличностное взаимодействие играет особую роль в электронном обучении. Чтобы обучающиеся были успешны в условиях удаленного доступа к учебным материалам, процессом нужно руководить. Эффективная информационная среда может быть создана только при наличии нормального взаимодействия между педагогом и обучающимися при реализации вариативных форм, методов обучения при осу-

ществлении мониторинга, при автоматизации управления учебным процессом на базе сервисов системы дистанционного обучения, а также подготовки учителей в этой области [5, с. 8]. От качества взаимодействия напрямую зависит прогресс обучающихся при дистанционном обучении, а также желание обучаться в любом формате электронного обучения в дальнейшем.

Список инструментов определялся в соответствии с дидактическими возможностями ИКТ [6, с. 16]. Представим список в соответствии с исследованием П. Пусавиро [7, с. 54]: информационные, коммуникационные, конструктивные (инструментальные), программы для совместной работы, программы-тренажеры, учебно-игровые программы.

*Информационные программы* – это программные средства, предназначенные для представления пользователям учебной информации.

*Коммуникационные программы* – это программные средства, предназначенные для коммуникационного взаимодействия между людьми.

*Конструктивные (инструментальные) программные средства* – программные средства, предназначенные для конструирования программных средств учебного назначения, для подготовки и генерации учебно-методических и организационных материалов, для создания разнообразных графических, музыкальных включений, сервисных «надстроек» программы.

*Программы для совместной работы* – программное обеспечение, созданное с целью поддержки взаимодействия между людьми, совместно работающими над решением общих задач.

*Программы-тренажеры* – средства, предназначеные для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала.

*Учебно-игровые программы* – программы, предназначенные для «проигрывания» учебных ситуаций.

Для реализации возможности компьютерной визуализации учебной информации при формировании умений и навыков говорения, письма, чтения, аудирования, лексических и грамматических умений и навыков, социокультурных знаний используются следующие средства *информационных программ*: аудио- и видеокасты, сайты с аутентичными ресурсами, интерактивные справочники, интерактивные геокарты, ленты времени, виртуальные экскурсии, визуальные словари, корпуса текстов, электронные словари, интеллектуальные карты.

Для реализации интерактивного диалога, архивного хранения при формировании умений и навыков говорения, письма, чтения, аудирования, лексических и грамматических умений и навыков, социокультурных знаний используются *информационные программы* (аудио- и видеокасты, сайты с аутентичными ресурсами, интерактивные справочники, интерактивные геокарты, ленты времени, виртуальные экскурсии, визуальные словари, корпуса текстов, электронные словари, интеллектуальные карты).

Для моделирования диалогической иноязычной речи при формировании слухомоторных, коммуникативных навыков в условиях иноязычной ситуации используются *коммуникационные программы* (боты, сайты по общению с носителями языка, чаты, форумы, системы распознавания речи, синтезаторы речи).

Для автоматизации процесса формирования умений и навыков, контроля результатов усвоения фонетического, лексического, грамматического, социокультурного материала, материала по аудированию, чтению, письму и говорению; воспроизведения и записи аудиоинформации при отработке слухомоторных навыков, изучения фонетического, лексического, грамматического и социокультурного материала используются *программы-тренажеры (тестовые программы)*, *учебно-игровые программы (языковые игры)*, *программы для совместной работы* (вики, чаты, форумы, блоги) и *инструментальные программные средства* (звуковой, графический и мультимедиа редакторы, редакторы интеллектуальных карт, лент времени).

Методическая деятельность направлена на создание методических рекомендаций по организации учебного процесса в информационной предметной среде. Методические рекомендации включают следующие поля: рекомендации по порядку и продолжительности выполнения заданий модуля; рекомендации по изучению теоретических разделов модуля (модулей); рекомендации по изучению практических материалов модуля (модулей); вопросы, требующие особого внимания; рекомендации по подготовке к тестированию; рекомендации по результатам тестирования, рекомендации по удаленной работе с курсом.

Оценочная деятельность заключается в проверке информационной среды обучения на соответствие комплексу специальных требований: психолого-педагогических, дизайн-эргономических и содержательно-методических. Для этого мы разработали интерактивную веб-форму, которая включает следующие поля: психолого-педагогические требования (научность и доступность содержания, систематичность и последовательность изложения, компьютерная визуализация учебной информации, управление процессом сознательного усвоения способов речевой деятельности, обеспечение прочности усвоения результатов обучения, большое количество практических заданий, обеспечение интерактивности диалога), дизайн-эргономические требования (учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, целесообразность использования интерактивных компонентов среды, повышение уровня мотивации обучения, четкие качественные изображения, единый стиль оформления), содержательно-методические требования (целесообразность использования аутентичных ресурсов, обеспечение социокультурного развития, повторяемость материала, наличие проблемности обучения, предметная организация содержания учебного материала, организация рефлексии учебной деятельности, качество оформления методических указаний по работе в информационной среде обучения).

Подготовку студентов факультета иностранных языков по представленной модели мы осуществляем в магистратуре на первом курсе в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Магистры проектируют и создают свои информационные среды обучения английскому языку на портале Moodle (см. рис.), направленные на решение различных задач: подготовку к ЕГЭ по английскому языку, подготовку к лингвострановедению, чтению литературы на английском языке и др.

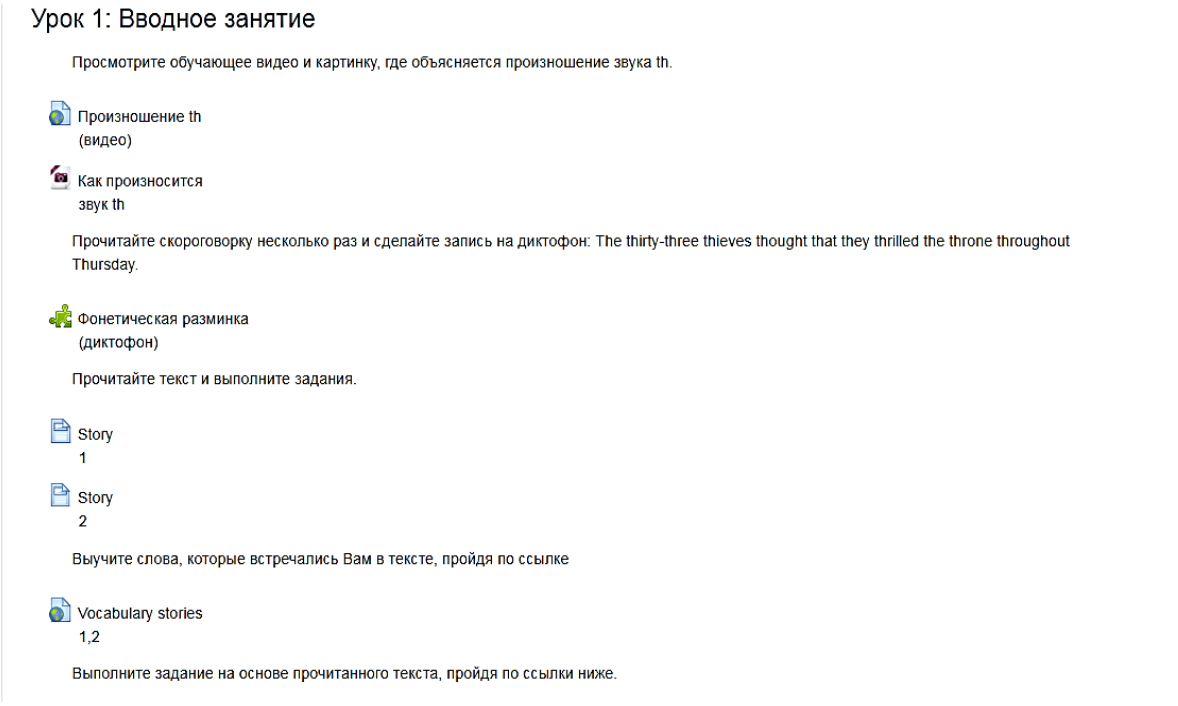



Рис. Информационная предметная среда по формированию фонетических навыков и навыков чтения (на примере книги «Снежная королева»)

Подготовка магистров и результаты использования ими сформированных сред на занятиях в школах, по сравнению с традиционным обучением, позволяет сделать вывод об успешности данной модели подготовки.

1. Лапчик М. П. О педагогике в условиях электронного обучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 2(12). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogike-v-usloviyah-elektronnogo-obucheniya (дата обращения: 16.02.2018).

2. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. 2009. № 1(5). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnaya-sreda-kak-sredstvo-i-uslovie-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sovremennyh-usloviyah (дата обращения: 16.02.2018).

3. Евстигнеев М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 2–9.

4. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyh-tehnologiy (дата обращения: 06.03.2018).

5. Лапенок М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей): автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2014. 43 с.

6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. М. : Дрофа, 2008. 312 с.

7. Pusawiro P. Constructing the learning environment in classroom convivial computer tools for higher education, diss. Bremen, 2011.

© Удалов С. Р., Петрова Н. В., 2019

УДК 37.013.43
Науч. спец.: 13.00.01

***Н. Ф. Хилько, В. Ф. Мартынова***
***N. F. Hilko, V. F. Martynova***

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ МАЛЫХ ГОРОДОВ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI вв.

В статье рассказывается о формах, вариантах, направлениях и тенденциях внутреннего и внешнего взаимодействия учреждений образования и культуры в пространстве детских и молодежных творческих организаций малых городов Омской области: Тюкалинска, Называевска, Исилькуля, Тары и Калачинска в динамике 90-х гг. XX в. – начала XXI в. Рассматриваются современные формы общественных творческих организаций и инновационные формы взаимодействия между организациями образования и культуры.

*Ключевые слова:* учреждения образования и культуры, внутреннее и внешнее взаимодействие, детские и молодежные творческие организации, малые города, тенденции развития.

# INTERACTION OF EDUCATIONAL AND CULTURAL INSTITUTIONS IN SPACE OF CHILDREN AND YOUTH CREATIVE ORGANIZATIONS OF SMALL TOWNS OF THE OMSK REGION THE END OF 20th – BEGINNING OF THE 21st CENTURIES

The article is about forms, options, directions and tendencies of internal and external interaction of educational and cultural institutions in space of children and youth creative organizations of small towns of the Omsk region: Tyukalinsk, Nazyvayevsk, Isilkul, Tara and Kalachinsk in dynamics of the 90th of the 20th century – the beginnings of the 21st century. Modern forms of the public creative organizations and innovation forms of their interaction with educational and cultural institutions are analyzed.

*Keywords:* educational and cultural institutions, internal and external interaction, children and youth creative organizations, small town, development tendencies.

Задача социального становления личности является важной для любого государства. В связи с этим значительно возрастает социальная значимость деятельности общественных институтов, направленных на создание условий для социализации подрастающего поколения. Среди этих институтов особое место занимают детские и молодежные общественные объединения, работа которых строится с учетом интересов детей и молодежи и предполагает развитие их инициативы и общественной активности. «Изучение молодежных субкультур издавна составляет важное направление социологии молодежи. Перенос в молодежную среду моделей поведения и организации жизненного пространства из советской эпохи носит субкультурный характер главным образом в крупных городах (сохранение соответствующих черт как свидетельство медленного развития культурных форм в российской провинции вряд ли следует трактовать в субкультурном аспекте)» [1].

В процессе решения задач, стоящих перед общественным объединением, взрослые сталкиваются с трудностями включения детей и молодежи в организаторскую деятельность, пробуждением активной позиции в различных типах социальных отношений, формированием взаимоотношений внутри коллектива, утверждением и развитием в нем демократического стиля отношений. Эти трудности усугубляются неадаптивным переносом форм и методов педагогического влияния из школы в детские и молодежные общественные объединения, игнорированием специфики деятельности этих объединений. Остается множество вопросов о непосредственной организации того или иного объединения.

В принятых нашим государством нормативных документах, определяющих развитие российского образования, особое внимание уделяется обеспечению взаимодействия государства и общества по созданию условий для повышения статуса воспитания детей и молодежи в российском обществе, созданию организационных, нормативных, кадровых условий для реализации всестороннего воспитания учащихся. В качестве одного из условий определены поддержка детского и молодежного общественного движения, создание детских и молодежных общественных организаций и движений, возможность вовлечения детей и молодежи в процессы коллективной жизнедеятельности, реализация стремления к лидерству, самовыражению. Особое значение в этих документах отводится организации социально-педагогической работы с молодежью. Диалог и конструктивное сотрудничество власти и общественных объединений предполагает открытость партнеров, их готовность к совместному решению важных государственных и социальных проблем для актуализации субъектного потенциала детей и молодежи в созидательной деятельности. Взаимное познание сторон – путь к плодотворному взаимодействию участников, поиску оптимальных моделей взаимоотношений.

Существует пять вариантов взаимодействия (возможного или действительного) учреждений образования и культуры и детских общностей.

*Первый* – отсутствие взаимодействия. Это характерно для регионов, где практически нет детских общественных объединений.

*Второй вариант* взаимодействия – «потенциальный». Проблема сотрудничества власти и общественных

формирований осознана, в стадии разработки находится вопрос о взаимодействии этих институтов.

*Третий вариант* взаимодействия предполагает поддержку органами по делам молодежи отдельных программ и мероприятий общественных объединений. Этот вариант сотрудничества, представлен в большинстве территорий России.

*Суть четвертого варианта* заключается в поддержке всех программ, акций и мероприятий общественных объединений (организаций).

Наконец, пятый тип взаимодействия, или *системный уровень* взаимодействия, осуществляется в рамках принятых в субъектах Российской Федерации программ поддержки общественных объединений.

Детские и молодежные общественные объединения становятся мощным фактором социализации личности в подростковом возрасте. Социализация — это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, ценности.

Среди существующих в настоящее время формализованных объединений, которые имеют свои органы и четкую структуру, деятельность которых так или иначе задокументирована, наблюдается большое разнообразие. В детских молодежных общественных объединениях формируется особая субкультура, которая проявляется в приверженности молодых людей к определенным идеалам в культуре отношений, в одежде, в сленге. Детские и молодежные объединения должны формировать культуру, которая ориентирована на будущее, на развитие себя и общества. Они могут стать тем оазисом, где можно моделировать идеальные отношения любви и заботы, стремления улучшить окружающую жизнь на пользу и радость людям. Но стихийные процессы в молодежной среде могут привести к появлению тенденций, направленных на разрушение существующих общественных устоев без какого-либо созидания.

Современные формы общественных творческих организаций могут быть традиционными и медиасредовыми. К первым из них относятся: объединение, непосредственная организация, движение, акция, фестиваль, ток-шоу, дебаты, флешмоб. К медиасредовым относятся: веб-форум, блог, живой журнал, социальная сеть, инстаграм, вирусный и мобильный маркетинг, онлайн-игры, веб-сайт [2, с. 77, 83].

Анализ лакун, существовавших и существующих в настоящее время в направлениях деятельности учреждений образования и культуры малых городов Омской области, составляющих культурный ландшафта детского и молодежного творчества (по материалам городских газет), показал следующее. Во-первых, на протяжении всего периода имел место недостаток технического, трудового и экологического направлений деятельности этих организаций. Это объясняется замкнутостью деятельности учреждений образования в данных сферах воспитания детей и молодежи. Данная *тенденция* сохраняется и в настоящее время. Во-вторых, в то же самое время отмечается появление новых лакун в конце 1990-х гг.: внутреннее трудовое направление, что является, очевидно, следствием рыночного воспитания молодежи, и внешние виды деятельности – спортивное, оздоровительное, развлекательное и рекреативное направления. Данные особенности в работе учреждений дополнительного образования для детей вызваны сложностью координации усилий в процессе организации современных культурно-досуговых мероприятий в малых городах, недостаточным взаимодействием с общественными объединениями. В-третьих, приоритет во внутренней деятельности всех учреждений отдан художественному, этнокультурному и этноконфессиональному направлениям.

*Просветительское, познавательное и туристическое* направление в процессе взаимодействия учреждений образования и культуры малых городов Омской области характеризуется небольшим количеством проводимых как внешних, так и внутренних мероприятий (от 3-х до 10-ти). Среди курирующих учреждений образования и культуры преобладали: Дом пионеров, общеобразовательные школы и станции юннатов, поскольку направленность в развитии детей усматривалась в основном в сфере краеведческой работы. Немалую роль при этом играли: детские библиотеки, краеведческие музеи и районные дома культуры. Внешние формы работы в начале 1990-х гг. были самыми разнообразныеми: письма с кроссвордом, испытания на знания о родном красе, участие в «Книжкиной неделе», праздник книги, игры-путешествия, викторины, конкурсы, КВНы, литературные вечера, выставки-просмотры, конференции юннатов. Начинают появляться и «внутренние» формы: конкурс «Твори, выдумывай, пробуй!», театрализованная игра «Планета двоечников», коллективное творчество юннатов в процессе изучения природных особенностей края. Все эти формы имели место в Исилькуле, Называевске, Таре.

В конце 1990-х гг. к расширилась просветительская деятельность и в других города: Тюкалинске, Калачинске. В этой работе начинают принимать участие другие организации: центр детского творчества, сменивший Дом пионеров, центр детского чтения и досуга, библиотека клуба железнодорожников, Так, в Калачинске обнаружено 12 внешних форм занятий с детьми: праздники по книгам, викторины, посиделки, игры, просмотры диафильмов, занятия патриотических клубов, познавательные вечера, рассказывающие о творчестве замечательных людей (например, о Ю. Никулине). Внешняя деятельность также была направлена на Неделю детской книги в дни весенних каникул, появилась традиция отмечать день знаний, проводить дискуссии по социальным проблемам (наркомании, алкоголизму и пр.). Таким образом, диапазон форм познания и просвещения значительно расширился.

В начале XXI в. вошли в моду музейные квесты, интерактивные площадки, фотосессии, маршруты выходного дня, познавательная деятельность все больше начинает связываться с туризмом. Так, Исилькульские ребятишки побывали в путешествии по «Золотому кольцу России», о чем писала газета: «Группа участников СОШ № 3 совершила путешествие по Золотому кольцу России. Дети расписывали матрешки в Сергиевом посаде, делали свистульки в Доме Берендея в Переяславле Залесском, Владимир-

ском Кремле, посмотрели соборы в Костроме, Ростове Великом» [3]. Таким образом, познание и просветительство начинает соприкасаться с краеведческой и экскурсионной работой, а также с патриотическим движением. В этом отношении характерна деятельность краеведческого музея, где проводились уроки мужества, посвященные памятным датам периода Великой Отечественной войны и событиям в «горячих точках».

*Техническое и художественное, включающее этнокультурное и этноконфессиональное* направления в культурном ландшафте малых городов Омской области характеризуется следующими устойчивыми чертами: наличием 8-ми учреждений образования и культуры, курирующих по преимуществу художественную деятельность (средней общеобразовательной школы, городского Дома культуры, районного Дома культуры, детской музыкальной школы, детской школы искусств, детской художественной школы, районного Дома пионеров (Дома творчества) и двух типичных, занимающихся исключительно техническим творчеством (станции (клубы) юных техников и технические кружки в Доме пионеров и школьников). Общее у них было лишь то, что они обеспечивали полноценный художественный и технический досуг юных участников.

В начале 1990-х гг. отмечается некоторое расширение инфраструктуры рассматриваемых учреждений: например, в 1991 г. в Исилькуле появляется детская железная дорога, открывается рекреативная молодежная зона фонтана выпускников. Наряду с традиционными выставками, спектаклями обновляются формы проведения детского и молодежного досуга: появляются шоу-конкурс, шоу-презентация студии гармонического развития. Хорошей традицией стало появление детско-юношеской прессы, например детской газеты «Искорка», продолжавшей традиции «Пионерской правды», журналов «Пионер» и «Мурзилка». Народное направление в Называевске проявлялось, например в Русской ярмарке, культивировавшей солидарность и дружбу народов. Здесь же прошло конкурсное сочинение «Мой край родной» [4]. Разивалась деятельность коллективов эстетического направления: агитбригады, кружков эстетического профиля: литературного, театрального, кукольного, вокального, танцевального, изобразительного искусства, прикладного искусства, фото. Так, в Тюкалинске в это время появляются первые творческие площадки, на которых происходит обмен опытом среди вожатых, проходят выставки народного творчества, в парках – фольклорные праздники в форме деревенских посиделок. В Домах пионеров и школьников проходят литературно-музыкальные гостиные, на которых пропагандируется отечественная классическая музыка, совместно с библиотекой проходят недели датской книги.

Наряду с традиционными смотрами художественной самодеятельности, новыми формами совместной деятельности в Исилькуле являлись следующие: Весенняя неделя добра, конкурс «Твори, выдумывай, пробуй!», форумы матерей, областной марафон, театрализованные игры, изучение росписи храма художницей из Иванова, участие в *3-м Всесоюзном фестивале народного творчества,* конкурс «Твори, выдумывай, пробуй!». Осуществляется поддержка детского движения и возрождение народных традиций. Важной работой в этом направлении были «сохранение и продолжение летописей народных песен, приобщение молодежи к участию в фольклорных ансамблях и праздниках песни, поддержка семейных дуэтов» [5].

Таким образом, в начале 1990-х гг. в малых городах Омской области шло активное внедрение инновационных форм взаимодействия между организациями образования и культуры на основе сотрудничества, культурной поддержки, совместной организации мероприятий.

1. Луков В. А. Молодежные субкультуры в современной России. URL:http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_Val/4# (дата обращения: 23.03.2019).

2. Мартынова В. Ф., Петрусевич А. А., Кравченко Н. В. Взаимодействие педагога с детскими и молодежными объединениями : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. 125 с.

3. Знамя. Исилькуль. 22 января 2016 г. с. 3.

4. Знамя. Исилькуль. 25 апреля 1991 г. с. 2.

5. Знамя. Исилькуль. 22 января 1991 г. с. 2.

© Хилько Н. Ф., Мартынова В. Ф., 2019

УДК 378.2
Науч. спец.: 13.00.01

*М. П. Целых, Ю. А. Пащенко*
*M. P. Tselykh, J. A. Paschenko*

# БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД

В статье рассматривается теоретическое наследие Мэри Ричмонд, американского лидера движения благотворительности (1861–1928) в аспекте вклада в разработку базовых компонентов теории профессионального образования социальных работников. Проанализированы и охарактеризованы структурные компоненты педагогики профессионального образования, включающие гносеологические основания, понятийно-терминологический ряд, концептуальные идеи, определяющие понимание субъекта социально-педагогического процесса и объекта социальной помощи, методы, средства и совокупность требований к процессу организации профессионального образования, сформулированные М. Ричмонд. Авторы статьи приходят к выводу, что М. Ричмонд заложила базовые основы теории фундаментального и специализированного образования социальных работников.

*Ключевые слова:* Мэри Ричмонд, профессиональное образование, компоненты педагогики профессионального образования.

# BASIC COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION THEORY IN THE HERITAGE OF MARY RICHMOND

The article examines the theoretical legacy of Mary Richmond, the American leader of the charity movement (1861–1928), in terms of its contribution to the development of the basic components of the theory of social workers' professional education. The authors analyze and characterize structural components of professional education, including epistemological bases, concepts and terminology, conceptual ideas that determine the understanding of the subject and the object of social assistance, methods, means and the set of requirements for the professional training, formulated by M. Richmond. It is concluded that M. Richmond laid the basic foundations of the theory of fundamental and specialized education of social workers.

*Keywords:* Mary Richmond, professional education, components of professional education.

Сегодня теория профессионального образования – это отрасль педагогического знания, которая уже достаточно хорошо разработана и представлена в качестве самостоятельного раздела научной педагогики. Ее развитие продолжается, поскольку перед обществом постоянно встают новые задачи подготовки профессиональных кадров, изменяется подход к оценке уровня готовности выпускников вузов, а также требования к выполнению специалистами своих профессиональных функций. Все это требует совершенствования профессионального образования, в частности образования социальных работников и социальных педагогов. Уникальность данной профессии связана с необходимостью приобретения фундаментального и специализированного образования, сочетание которых позволяет выпускникам активно взаимодействовать с социумом, повышать свой профессионализм и тем самым вносить вклад в развитие и интеллектуализацию этого вида профессиональной деятельности.

Вопрос о том, какой должна быть профессиональная подготовка специалистов социально-педагогического профиля, отвечающая современным требованиям, неразрывно связан с разработкой базовых компонентов профессионального образования. В этой связи интересно обратиться к истории становления теории профессиональной педагогики и образования социальных работников, которая началась на рубеже XIX–XX вв. Ученым и общественным деятелям США принадлежит первенство в данной области, в частности Мэри Эллен Ричмонд, чье имя непосредственно связано с зарождением и становлением теории профессионального образования социальных работников. В значительной мере усилиями М. Ричмонд формировался понятийный аппарат, предметное поле и содержание профессиональной подготовки, которые в дальнейшем органично вошли в основу базовых компонентов теории профессионального образования социальных работников. Изучение наследия М. Ричмонд помогает нам сегодня понять, какими путями шла профессионализация социальной работы, и на этой основе выявить всеобщие тенденции развития теории профессионального образования.

При определении базовых компонентов теории профессионального образования в наследии М. Ричмонд мы опирались на теоретическую модель О. Д. Федотовой. Она выделяет следующую систему структурных компонентов:

1) положения о гносеологических ориентирах и источниках познания;

2) понятийный ряд, отражающий специфические результаты научно-теоретического познания;

3) концептуальные идеи, определяющие видение субъекта социально-педагогического процесса и объекта социальной помощи (его отношения с окружающим миром);

4) методы, приемы и/или их сочетания, используемые субъектом познания;

5) совокупность условий, ограничений и требований, налагаемых системой принципов [1].

Мы использовали предложенную систему для анализа и характеристики базовых компонентов теории профессионального образования, представленных в наследии М. Ричмонд, которые и рассмотрим более подробно.

1. К вопросу *о гносеологических основаниях теории* профессионального образования в наследии М. Ричмонд следует подходить с исторической точки зрения. Формирование ее мировоззрения, которое легло в основу концепции

профессионального образования социальных работников, проходило в конце XIX века. Это была эпоха так называемой «научной филантропии», для которой было характерно стремление дать научное объяснение процессу оказания помощи нуждающимся и на научной основе найти способы его упорядочить и систематизировать.

Основной формой подготовки сотрудников благотворительных агентств в то время являлось ученичество – обучение новых сотрудников в ходе совместной практики с опытными наставниками. Этот стиль подготовки специалистов не требовал теоретического обучения. По мнению историков американской социальной работы, теория социальной работы и профессиональное образование в конце XIX в США все еще находились в зачаточном состоянии [2; 3; 4].

М. Ричмонд начала свой путь в социальную работу в 1888 г. в роли рядового сотрудника (помощника казначея) Балтиморского общества благотворительности. Она много занималась самообразованием, читала труды выдающихся филантропов прошлого и своих современников, творчески осмысливала прочитанное, обобщала и активно перерабатывала уже имевшийся опыт коллег и единомышленников. Это позволило ей стать признанным лидером, теоретиком и пропагандистом индивидуально ориентированного подхода в социальной работе.

Как показывает анализ работ М. Ричмонд, она являлась сторонником гносеологической доктрины прагматизма и подчеркивала первоочередную значимость опыта в процессе подготовки специалистов для благотворительной социальной работы. Действительно, на начальном этапе развития профессионального образования в нем преобладал эмпирический компонент. Это можно объяснить объективными факторами: недостатком научных публикаций, теоретического обоснования, отсутствием серьезных исследований по данной проблематике. На это указывают американские ученые М. А. Кэннон и Ф. Клейн. Они охарактеризовали ситуацию в профессиональном образовании социальных работников на рубеже XIX–XX вв. следующим образом: «Социальная работа вошла в XX век без адекватного обоснования, какое дали биология для медицины, психология и педагогика для образования; не были развиты и фундаментальные основы, которые можно было почерпнуть и развить из экономики, юриспруденции, политологии» [5, p. 6] (здесь и далее перевод наш. – *М. Ц., Ю. П.*).

Деятельность М. Ричмонд по формированию научного дискурса профессионального образования социальных работников проходила в русле разработки общей модели для изучения нуждающейся семьи (т. е. «социального диагноза»), выбора профессиональных методов воздействия путем обучения исследованию адаптационных возможностей лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию. Однако в начале XX века, даже если первые социальные работники и применяли общую модель «социального диагноза», сформулированную М. Ричмонд, то использовали ее как шаблон, которому все еще недоставало фундаментального научного обоснования.

2. В наследии М. Ричмонд *понятийно-терминологический ряд*, являющийся одним из базовых структурных компонентов педагогики профессионального образования, разнообразен и в полной мере отражает динамику изменения ее взглядов на систему профессиональной социальной помощи. Содержательный анализ публикаций М. Ричмонд показывает: несмотря на то, что термин «социальный работник» был ею впервые применен в 1899 г., прошло немало времени, прежде чем она стала его активно использовать в своих выступлениях и статьях.

Вопросы, связанные с разработкой терминов, использовавшихся для определения деятельности, которой занимались представители благотворительных обществ, являлся для М. Ричмонд принципиальным. Стратегические цели развития профессии она тесно увязывала с поиском наиболее точных терминов и определений, которыми следовало заменить словосочетания «благотворительная работа», «дружелюбный визит» и другие подобные термины из области филантропии.

Анализируя работы М. Ричмонд, можно увидеть, как менялся ее понятийно-терминологический ряд. Самая первая попытка дефиниции «социальной кейс работы», по мнению историков социальной работы, принадлежала именно М. Ричмонд [7, p. 101]. Она сделала ее в 1915 г., сформулировав понятие социальной кейс-работы следующим образом: «…это искусство делать различные вещи *для* и *с* разными людьми для достижения их собственного и общественного благополучия» [8, p. 374]. Это было наиболее общее определение из всех, когда-либо сделанных М. Ричмонд. В 1917 г. она уточнила его так: социальная кейс-работа – «это искусство способствовать приспособлению мужчин, женщин или детей к социальным взаимоотношениям» [9, p. 398]. Таким образом, М. Ричмонд представила социальную работу в виде инструмента нормализации межличностных отношений.

Внимание М. Ричмонд, которое она уделяла терминологической проблематике, особенно значимо еще и потому, что ее коллеги в то время не придавали должного значения используемым понятиям и категориям. Историк социальной работы Ф. Бруно установил, что в период с 1874 по 1946 г. в повестках дня ежегодных Национальных конференций Общества благотворительности и коррекции ни разу не было специального доклада, посвященного выработке понятия «социальная работа». В то же время профессионалы признавали, что среди наиболее серьезных задач было определение границ деятельности социальных работников и вычленение ее из других смежных видов помощи: медицинской, образовательной, юридической, экономической и пр. Без точных профессиональных формулировок эта задача оставалась трудновыполнимой.

Забота М. Ричмонд о четкости категориально-понятийного аппарата свидетельствует о том, что она понимала: поступательное развитие профессии выражается и закрепляется в точных формулировках и определениях. В свою очередь, это приводит к развитию теоретической базы социальной работы как отдельной отрасли знания к обретению ею статуса интеллектуальной профессии и упрочению авторитета профессионалов в обществе.

В пору расцвета своей деятельности М. Ричмонд стремилась уйти от терминов «благотворительность», «филантропия», «дружелюбный визит» и др. Вот, что говорила она в 1917 г., когда произошло переименование Национальной конференции благотворительности и коррекции

в Национальную конференцию социальной работы: «Каждый год мы должны наполнять серьезным значением имя «социальный работник». Мы должны сделать его своим и придать ему такой смысл, чтобы те, кто его заслуженно носят, имели возможность наилучшим образом выполнять свою работу» [10, p. 422].

Для М. Ричмонд главным источником дефиниций социальной кейс-работы служила реальная практика и ее осмысление. В статье «Термин "социальный кейс-работник"», относящейся к 1920 г., она предложила следующую трактовку: «Социальная кейс-работа включает в себя те процессы, которые развивают личность путем урегулирования отношений человека и общества, благодаря воздействию индивида на индивида» [11, p. 477]. Не считая этот термин идеальным, в 1922 г. М. Ричмонд предложила уточненный вариант определения социальной кейс-работы, в котором подчеркивалось, что это процессы, которые развивают личность путем сознательного воздействия индивида на индивида для приспособления людей к их социальной среде [12].

В определениях М. Ричмонд содержится видение социальной кейс-работы как искусства, предмет которого – человек, находящийся в реальной жизненной ситуации. Поэтому профессиональная помощь индивиду, с точки зрения М. Ричмонд, должна рассматривать личность как целое и учитывать все социальные факторы, повлиявшие на причину возникновения проблемы, не ограничиваясь каким-либо сегментом.

Несмотря на неточности в определениях, данных М. Ричмонд социальной кейс-работе, они помогали представить ее в виде особых компетенций, вычленить поле деятельности для социальных работников в ряду «помогающих профессий», очертить их функциональные обязанности и определить объем и содержание учебного материала для профессиональной подготовки специалистов.

3. *Концептуальные идеи*, определяющие *понимание субъекта* социально-педагогического процесса и *объекта* социальной помощи (его отношения с окружающим миром), представленные в теоретическом наследии М. Ричмонд, характеризуют качественное своеобразие объекта и субъекта педагогического взаимодействия в процессе социальной работы.

М. Ричмонд, которая была последовательным приверженцем индивидуально-ориентированного подхода к оказанию социальной помощи, много писала о том, как следует понимать сущность взаимодействия клиента как *объекта* социальной помощи и специалиста как *субъекта* социально-педагогического процесса.

Ведущей идеей подхода этого стало представление М. Ричмонд о социальной работе как профессиональной помощи, основывающейся не только на глубоком проникновении в психологию нуждающихся, на кропотливой индивидуальной работе в течение определенного периода времени, но и на участии в широком социальном реформировании, приводящем в конце концов к преодолению проблем отдельно взятых клиентов. В подобной трактовке клиенты являлись *объектом* изучения и главной целью социальных изменений, на которые направлялись усилия благотворителей. При этом клиент не рассматривался как проблемный член семьи или общества. К нему следовало относиться как к личности, оказавшейся в силу различных неблагоприятных обстоятельств в сложной социальной ситуации. Задача социального работника сводилась к тщательному сбору свидетельств и установлению причин, вызвавших социальные дисфункции, которые следовало устранить. Именно этот процесс изучения ситуации клиента М. Ричмонд назвала *социальным диагнозом* – необходимым звеном кейс-работы. Даже употребляя термин «социальный», М. Ричмонд подразумевала установление индивидуального контакта специалиста с клиентом, который выражался в форме прямого воздействии «ум на ум» («the influence of mind up on mind») [9, p. 397]. Поэтому кейс-работник, овладевший искусством проникновения в ситуацию клиента, должен был относиться к каждому случаю, как неповторимому и уникальному. Соответственно, специалист использовал не «оптовый», а «розничный», т. е. индивидуальный подход к каждому человеку [13].

Клиент как объект социальной помощи и его многообразные отношения с окружающим миром, по мнению М. Ричмонд, должны были стать предметом пристального внимания кейс-работников. Выступая с докладом на ежегодной конференции Обществ организованной благотворительности в 1901 г., М. Ричмонд представила в схематичном виде систему ресурсов, которые кейс-работнику следовало учитывать и использовать в ходе оказания социальной помощи индивиду и семье. К ним она отнесла: 1) личностные силы индивида и семьи (наклонности, стремления, способность к обучению, социальному развитию); 2) соседей (друзья, родственники); 3) ресурсы гражданского общества (профсоюзы, клубы, товарищества, учителя, полиция, доктора); 4) частную благотворительность; 5) государственную социальную помощь [14, p. 188].

При этом подразумевалось, что кейс-работник должен умело реализовать возможности всех источников и ресурсов возможной помощи, направляя их на реабилитацию и активизацию личностных сил клиентов, предупреждая и преодолевая иждивенчество и возможное возникновение зависимости от получаемой материальной помощи.

Таким образом, для М. Ричмонд отношения объекта социальной помощи с окружающим миром представляли собой основной источник понимания причин индивидуальных социальных проблем. Выявив эти неблагоприятные факторы, специалист мог достичь личностного развития и социализации клиента путем целенаправленного изменения межличностных взаимодействий индивида с окружающими людьми и социальной средой. Для успешной работы сотрудник благотворительного общества должен был собрать и систематизировать данные о своих клиентах и их семьях, об их сильных и слабых сторонах, о ближайших источниках и ресурсах, которые следовало задействовать для решения имеющихся проблем. М. Ричмонд была убеждена, что благотворительное сотрудничество начинается и заканчивается глубоким изучением потребностей бедняков, терпеливыми усилиями, направленными на постоянное совершенствование клиентов и условий их жизни [14, p. 202].

*Субъектом* социально-педагогического процесса в концепции М. Ричмонд выступал сотрудник благотворительной организации (преимущественно ими становились женщины).

В своем понимании роли и задач специалиста М. Ричмонд постепенно двигалась от представления о добровольце и «дружелюбном визитере» как основном агенте благотворительной работы к разработке стандартов профессиональной кейс-работы и ее представителя – профессионала, имеющего специальную подготовку. Впервые к изложению требований к работе «дружелюбных визитеров» М. Ричмонд обратилась в Балтиморский период своего творчества (1888–1900 гг.). Ею были написаны работы, в которых она описывала требуемые личностные и образовательные характеристики сотрудников обществ организованной благотворительности [15]. Она критиковала распространенное в то время отношение к беднякам, как «бесчувственным куклам, на которых распространяют свою милость богато одаренные герои» [16, p. 2]. По ее словам, термин «дружелюбный визитер» нельзя применить к тому, кто без цели, на короткое время приходит к беднякам, не предпринимая усилий для того, чтобы улучшить их жизнь в долговременной перспективе или стать для них настоящим другом [16, p. 5].

В книге «Дружелюбный визит к беднякам» она описала эту деятельность как трудный, напряженный, требующий больших знаний, умений и эмоциональных затрат труд. Постепенно М. Ричмонд выкристаллизовала стройную систему требований к социальным работникам, включающую владение:

во-первых, умениями проникнуть в суть социальных взаимодействий, которые сформировали личность клиента;

во-вторых, способностью понять, проникнуть в причины проблем, имеющихся у клиента;

в-третьих, умениями пользоваться прямым методом индивидуального взаимодействия с клиентом для его успешной адаптации в социуме [17].

Обобщая позицию М. Ричмонд в отношении понимания *субъекта* профессионального труда, можно привести слова самого автора, которые подчеркивают педагогическую составляющую социальной работы: «социальные работники как представители свободной профессии должны стать не только практиками, но и учителями» [18, p. 99]. Это свидетельствует о важном гуманистическом посыле концепции М. Ричмонд.

4. *Методы, приемы и/или их сочетания*, используемые субъектом познания. В ходе жизни и творчества взгляды М. Ричмонд на методы, приемы, формы и содержание профессиональной подготовки специалистов претерпели трансформацию и видоизменились от концепции узкой практической подготовки («training») к сбалансированному теоретическому образованию («education»).

С самого начала своей карьеры в благотворительной сфере М. Ричмонд серьезно интересовалась программами обучения платных сотрудников агентств и добровольцев. Она руководила образовательными конференциями для работников обществ организованной благотворительности в Балтиморе, Филадельфии, Нью-Йорке и других городах США. Характерной особенностью этих профессиональных встреч являлся коллективный анализ «дел» клиентов (case), в ходе которых разбирались конкретные примеры из практики, а молодых сотрудников учили понимать ситуацию в семьях бедняков и подбирать адекватные варианты решения индивидуальных проблем. М. Ричмонд располагала большим набором проблемных ситуаций, поскольку по долгу службы в ее задачу входил сбор и хранение отчетов о проведенной работе, т. е. кейсов. После специальной адаптации «дела» клиентов становились учебным материалом для занятий с сотрудниками и восполняли на первых порах недостаток теоретического содержания подготовки. Так формировался метод обучения социальных работников, использующийся и сегодня, – кейс-стади (case study), или кейс-технология.

Многочисленные работы М. Ричмонд восполнили недостаток научного обоснования социальной кейс-работы, который остро ощущался в начале XX века. Она сформулировала диагностические и педагогические компоненты социальной работы с различными типологическими группами нуждающихся в социальной поддержке и адаптации. Так миссионерская идея о помощи нуждающимся людям благодаря научно разработанной М. Ричмонд технологии социального диагноза преобразовалась в воспитательный акт, который мог реализовать только специалист, получивший базовое профессиональное образование.

В результате ее активной теоретической и практической деятельности кейс-технология заняла ведущее место как в структуре и содержании профессиональной деятельности, так и в образовании социальных работников. Книга М. Ричмонд «Социальный диагноз» [17], содержавшая системное описание комплексной процедуры исследования «дел» клиентов, на протяжении нескольких десятилетий оставалась учебным пособием для студентов американских школ социальной работы.

Большой вклад М. Ричмонд внесла и в соединение задач профессионального обучения с практикой социальной работы. Отправной точкой для этого стало приведение содержания обучения будущих социальных работников в соответствие с актуальными потребностями социальных агентств. Для этого М. Ричмонд призывала устанавливать тесную связь между школами социальной работы и практикующими агентствами, а к процессу обучения привлекать опытных специалистов – супервайзеров, которые сопровождали бы студентов в ходе полевой практики.

Формы теоретического обучения и технология кейс-стади, которые М. Ричмонд предлагала использовать вместо традиционных методов наблюдения и копирования деятельности опытных сотрудников, стали постепенно, но уверенно внедряться в практику профессионального образования в начале XX века.

5. *Совокупность условий, ограничений и требований, налагаемых системой принципов.* К основным условиям и требованиям к процессу профессионального образования М. Ричмонд относила вопросы организации профессиональной школы, поиск источников ее финансирования и проблему аффилиации (т. е. соединения) с университетами или с социальными агентствами.

В процессе научной и практической деятельности М. Ричмонд пришла к выводу о том, что система ученичества и индивидуальная практика обучения сотрудников при благотворительных обществах неэффективны. В 1897 г. она выступила на Национальной конференции благотворительности и коррекции, где изложила свое видение институциональных основ развития профессионального образования

социальных работников. В своем докладе она связала дальнейшую судьбу профессии с развитием системы профессионального образования. При этом она сформулировала практические задачи, которые следовало решить, охарактеризовала условия, которые было необходимо создать, и предложила план организации «школы прикладной филантропии». Этот план был реализован в 1898 г. Нью-Йоркским обществом организованной благотворительности сначала в виде краткосрочных курсов, затем (с 1904 г.) – годичной программы, и только с 1911 г. – двухгодичного обучения.

Уже тогда М. Ричмонд подчеркивала необходимость выработки профессионального стандарта, без которого невозможно организовать подготовку и выпуск специалистов с запланированными конечными результатами [18, p. 100]. Теоретическая разработка этих вопросов в наследии М. Ричмонд не утратила своего значения и, несомненно, имеет современное звучание. Благодаря целенаправленным усилиям М. Ричмонд ученическая модель подготовки сотрудников постепенно уступила место модели высшего профессионального образования в специально создаваемых для этого учреждениях – школах социальной работы.

Очевидно, что М. Ричмонд своим творчеством восполнила недостаток общих теоретических основ социальной работы, выявила общие закономерности социальной работы, заложила основы теории фундаментального и специализированного образования социальных работников и тем самым внесла большой вклад в развитие и интеллектуализацию этого вида профессиональной деятельности. На основе глубокого понимания природы социальных проблем и потребностей социальной практики М. Ричмонд удалось обозначить способы активизации процессов профессионализации социально-педагогической деятельности с помощью совершенствования системы образования специалистов.

---

1. Федотова О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ, конец XIX века–90-е гг. XX века : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 425 с.

2. Ehrenreich J. The altruistic imagination: a history of social work and social policy in the United States. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1985. 271 p.

3. Lubove R. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880–1930. Cambridge: Harvard University Press, 1965. 291 p.

4. Klein P. From philanthropy to social welfare; an American cultural perspective. San Francisco: Jossey-Bass, 1968. 307 p.

5. Cannon M. A. Social case work: an outline for teaching, with annotated case records and sample course syllabi, by a committee of the New York school of social work. New York : Columbia university press, 1933. 626 p.

6. Kirk S. A. & Reid W. J. Science and social work: a critical appraisal. New York : Columbia University Press, 2001. 269 p.

7. Bowers S. The nature and definition of social casework / Principles and techniques in social casework; selected articles, 1940–1950. Cora Kasius, Editor. Westport, Conn., Greenwood Press, 1972. 433 p.

8. Richmond M. E. The Social Case Worker in a Changing World // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 374–381.

9. Richmond M. E. The Social Case Worker's Task // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 397–401

10. Richmond M. E. The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. 648 p.

11. Richmond M. E. The Term "Social Case Worker" // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 474–478.

12. Richmond M. E. What is social case work? An introductory description. New York, Russell Sage Foundation, 1922. 268 p.

13. Richmond M. E. The Retail Method of Reform // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. New York : Russell Sage Foundation, 1930. P. 214–221.

14. Richmond M. E. Charitable Co-operation // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 186–202.

15. Richmond M. E. The training of charity workers // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 86–98.

16. Richmond M. E. Friendly Visiting Among the Poor; a handbook for charity workers, by Mary E. Richmond. New York, The Macmillan Company, 1899. 225 p.

17. Richmond M. E. Social diagnosis. New York: Russell Sage Foundation, 1917. 511 p.

18. Richmond M. E. The need of a training school in applied philanthropy // The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z. S. Mann. New York: Russell Sage Foundation, 1930. P. 99–104 p.

---

© Целых М. П., Пащенко Ю. А., 2019

УДК 373.3-057.874
Науч. спец.: 13.00.01

***А. Н. Шевченко***
***A. N. Shevchenko***

# СРЕДСТВА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье определяется содержание и особенности формирования поликультурной компетентности личности обучающихся, обосновывается необходимость использования наиболее эффективных педагогических средств поликультурного образования детей младшего школьного возраста: фольклора, внеклассной работы, изучения иностранного языка.

*Ключевые слова:* поликультурность, поликультурное образование, поликультурная компетентность, поликультурное воспитание, средства поликультурного образования, поликультурная среда.

# MEANS OF MULTICULTURAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article defines the content and features of the formation of multicultural competence of the personality of students. The author substantiates the necessity of using pedagogical means for multicultural education of primary school age children: folklore, extracurricular activities and the study of a foreign language.

*Keywords:* multiculturalism, multicultural education, multicultural upbringing, multicultural competence, means of multicultural education, multicultural environment.

Жизнедеятельность человека в поликультурном пространстве стала актуальной проблемой современного мира. Прежде всего она коснулась сферы образования, которое изменило требования к результатам педагогического процесса современного подрастающего поколения, выдвинуло идеи о необходимости формирования у обучающихся готовности и способности к жизни в открытом обществе, в котором мирно сосуществуют представители разных культурных традиций, поскольку «…человечество вошло в новое тысячелетие не только с впечатляющими достижениями, но и с неопределенностью в перспективах решения многих глобальных проблем» [1, с. 158]. Согласно О. В. Гукаленко, решить эту проблему возможно за счет поликультурного образования – сложно организованной системы, в которой не просто суммарно представлено разнообразие культур, а имеют место различные культурные проявления на уровне нации, этноса, конфессий, рас, типов социума и др., т. е. феноменов культуры, которые взаимодействуют, дополняя и обогащая друг друга [2].

Многие авторы подчеркивают, что поликультурное образование расширяет горизонты образовательной деятельности, способствует формированию у младших школьников положительного и толерантного отношения к представителям других этнических групп, к их языкам и культурам [2; 3; 4; 5].

Многочисленные публикации [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13] заставляют признать, что поликультурная компетентность – одна из ключевых компетентностей современного образования. Тем не менее насущным вопросом остается выявление средств имплементации поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс начальной школы. Попытаемся определить средства поликультурного образования детей младшего школьного возраста как основу формирования поликультурной компетентности личности обучающегося.

Поликультурное воспитание младших школьников, «… способных жить и успешно функционировать в условиях глобализирующегося поликультурного общества» [14, с. 16], разумеется, в первую очередь осуществляется в семье. Но наиболее содержательное, последовательное, структурированное поликультурное образование и развитие личности, по мнению И. С. Бессарабовой, происходит в системе образования, поскольку поликультурное образование – это «…междисциплинарный процесс, пронизывающий содержание всех дисциплин учебной программы» [15, с. 56].

Поликультурное образование и воспитание предполагает определенные направления учебно-воспитательной работы общеобразовательного учреждения: наполнение школьных учебников и учебных программ соответствующим содержанием, направленным на формирование у учащихся нравственных, национальных, гражданских ценностей; формирование представлений о разнообразии культур и воспитание уважительного отношения к культурным проявлениям других народов; развитие умений и навыков взаимодействия с их носителями; воспитание в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения.

Для того чтобы система поликультурного образования оказывала влияние на младшего школьника наиболее эффективно и достигала поставленной цели, необходимо прежде всего, чтобы эта система была целостной, интегрирующей все дисциплины, внеклассные мероприятия, коллективную жизнь детей младшего школьного возраста, где каждый предмет, занятие решает свою отчетливую задачу в процессе формирования поликультурного образования и развития личности обучающегося.

Поликультурное образование в общеобразовательном учебном заведении, кроме организованной учебной и внеклассной воспитательной работы, включает совокупность учебных и воспитательных ситуаций межэтнического, межрелигиозного, межрегионального взаимодействия, которые способствуют формированию поликультурной компетентности личности.

Таким образом, благоприятная поликультурная среда, под которой мы понимаем часть образовательно-воспитательного пространства любого учебного учреждения, представляет собой совокупность условий, которые влияют на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию.

Важнейшими из них, по нашему мнению, являются соответствующие нравственные представления и климат в школьном коллективе, где должна господствовать атмосфера безопасности. Такая система организации воспитательного процесса предусматривает не только соблюдение прав человека, но и побуждение к налаживанию позитивных отношений между представителями разных культур. Мы считаем, что этого возможно достичь, опираясь на такие средства, как фольклор, внеклассная работа и изучение иностранного языка.

Устное народное творчество глубоко воздействует на внутренний мир детей, обладает познавательной, воспитательной и культурной ценностями, олицетворяет исторический опыт предыдущих поколений, является одним из важных элементов культуры народа.

Эффективными средствами формирования поликультурной компетентности личности, которые стоит практиковать в начальных школах, являются работа со сказками, мифами, народными обычаями, традициями, народными играми и игрушками, малыми фольклорными жанрами как элементами этнопедагогической среды, поскольку поликультурное воспитание школьников, являясь органической частью системы образования, связано с приобретением необходимых каждому цивилизованному человеку знаний из истории культуры и традиций своего и других народов.

Анализ изученного материала позволил констатировать, что более чем тысячелетняя история сосуществования на одной территории людей различной национальности обусловила взаимодействие и взаимопроникновение их культурных традиций, использование которых на уроках в общеобразовательных школах является одним из эффективных средств обеспечения культуросообразности образования и воспитания в условиях поликультурной среды.

Знакомя детей с устным народным творчеством разных народов мира, традициями, обычаями, ученикам, например, можно поставить такие задачи: выявлять сходные и отличительные обычаи, традиции в праздновании Нового года, Рождества, других праздников; сравнивать национальные костюмы, блюда и т. д. Через народные сказки дети знакомятся с другими культурами и узнают о разнообразии желаний, мечтаний и проблем людей со всего мира. Особенно нравится детям работать с вариантами давно знакомых им сказок. Так, на уроках чтения можно знакомить детей с различными цивилизациями, рассматривая варианты сказок о Золушке, которая имеет более тысячи воплощений в фольклоре: «Золушка» Братьев Гримм, «Золушка» Шарля Перро, «Йех-Шен» А. Луи, «Золушка, или маленький хрустальный башмачок» Ч. Перольта, «Парчовый башмачок и другие вьетнамские сказки» Л. Д. Вунга, иранская сказка «Девушка с луной на лбу» и т. д.

Стоит заметить, что литература народов мира, особенно сказки, вмещает в себя народный юмор, приключения, богатую и экспрессивную речь. Применение такого языка благотворно влияет на развитие языковой и поликультурной компетентности у детей. Народные сказки помогают младшим школьникам воспринимать мир, формируют у детей положительные моральные качества (чувство жалости, сострадания, справедливости), толерантное отношение к представителям различных национальностей и народов. В них акцентируется внимание на том, что люди разных народов мира, в сущности, одинаковы, а следовательно, в одинаковой степени стремятся к любви, надежде, безопасности, уважению и взаимопониманию.

Важное место в воспитании современного младшего школьника в поликультурной среде принадлежит средствам внеклассной работы, которая в условиях поликультурной среды предполагает организацию и проведение мероприятий, направленных на межкультурное взаимопонимание и связана прежде всего с разработкой содержания, различных форм, методов и технологий поликультурного воспитания детей и их внедрением во внеурочную работу.

Поликультурное направление во внеклассной воспитательной работе реализуется через беседы, диспуты, фестивали, конкурсы, художественную самодеятельность и т. д. В систему деятельности современной школы следует активно внедрять разнообразные подходы к воспитанию толерантности, которые имеют своей целью использование интерактивной методики, а именно ролевых игр, дискуссий, тренингов, групповых форм работы.

Не менее важную роль в формировании благоприятной поликультурной среды общеобразовательного учебного заведения играет физическое пространство места: элементы инфраструктуры, исторические памятники, названия улиц, дома культуры, библиотеки, музеи и т. д. Они являются аккумуляторами огромного массива информации, которая носит обычно многокультурный характер. Это формирует у школьников основы осознания общности жизненного пространства, важной роли представителей различных культур в общем социальном развитии.

Одним из средств внедрения поликультурного образования и воспитания в образовательный процесс является изучение иностранного языка. Чтобы младшие школьники воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать пути включения обучающихся в процесс активного диалога культур. Именно в практической деятельности они смогут познать особенности функционирования языка новой для них общности. Поэтому мотивация младшего школьника, его эмоциональное состояние зависит от наличия и уровня развития интереса к процессу обучения. Следовательно, учителю необходимо использовать соответствующие возрасту методики с целью поддержания интереса к своему предмету, добиваясь заинтересованности ребенка, реализуя принцип новизны как при подборе содержания, так и при применении определенных форм преподавания иностранного языка, варьируя упражнения, используя заучивание стихотворений и считалок, смешных рассказов, сценок, диалогов.

Важно вызвать у детей желание и интерес к изучению иностранного языка средствами, которые бы не только разнообразили учебный процесс, но и превратили его в интересное и яркое действо, знакомя учеников со спецификой культур, функциональными особенностями языков.

Считаем, что эффективным средством решения проблемы обогащения словарного запаса младших школьников является применение игровых технологий. Благодаря играм можно создать ситуации, максимально приближенные к жизненным, в которых младшие школьники вынужде-

ны использовать язык как единственное средство общения в поликультурной среде.

К эффективным средствам мы относим также песни, мультфильмы, мультимедийные технологии. Применение мультимедийных технологий в поликультурной образовательной среде имеет большие преимущества с психологической точки зрения. Компьютер гарантирует конфиденциальность и создает психологически комфортную атмосферу взаимодействия. Техническими преимуществами при изучении иностранного языка в поликультурной образовательной среде обладают звуковые карты, которые позволяют обучающемуся записывать свою речь, а затем прослушать ее и сравнить с аутентичным произношением. При ознакомлении с новыми лексическими единицами графические возможности мультимедиа представляют любой вид деятельности в виде картинок или анимации.

Предложенные здесь средства поликультурного образовании и воспитания детей младшего школьного возраста позволяют решить важную задачу современного образования – формирование поликультурной компетентности личности обучающегося, направленной на успешное взаимодействие в условиях многообразия культурных традиций, на становление практических умений эффективного сотрудничества с представителями других культур.

---

1. Шевченко А. Н. Гендерная компетенция в структуре профессиональной компетентности филолога // Компетентностая модель филолога: коллективная монография / И. Б. Каменская, Я. М. Бузинская, А. И. Каменский, Ю. К. Картавая, А. Н. Шевченко; под общ. ред. И. Б. Каменской. Симферополь : ИТ Ариал, 2017. С. 158–195.

2. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. 344 с.

3. Воспитание толерантности младших школьников средствами поликультурного образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. С. В. Бобинова. Новосибирск : НИПКиПРО, 2009 г. 99 с.

4. Добря М. Я., Жуйкова Т. П. Особенности толерантного отношения у детей младшего школьного возраста к представителям разных национальностей // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6(55). С. 23–25.

5. Нуржанова Т. Т. Этнокультурная компетентность учащихся начальных классов // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 596-601. URL: https: //moluch.ru/archive/84/15757/ (дата обращения: 16. 04. 2018).

6. Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск : Пятигорский гос. линг. ун-т, 2003. 42 с.

7. Менская Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы // Общество и образование в современном мире. М., 1993. Вып. 2. С. 56–69.

8. Рюлькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ // Перспективы. Вопросы образования: ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. 1993. № 1. С. 53–69.

9. Сажин Д. В. Поликультурализм: теория и образовательная практика / под ред. Л. Г. Брылевой. СПб. : ИОВ РАО, 2001. 75 с.

10. Скрипник Н. И. Концептуальные основы и условия воспитания толерантных взаимоотношений старших дошкольников // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2(2). С. 102–105.

11. Скуратова О. Б. Формирование межэтнической толерантности младших школьников в процессе изучения изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук / Московский гуманитарный пед. ин-т. М., 2010. 185 с.

12. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2(5). С. 200–204.

13. Хакимов Э. Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике // Вектор науки Томского государственного университета. 2011. № 3(6). С. 317–320.

14. Шевченко А. Н. Анализ ключевых понятий поликультурной компетентности в современном образовательном пространстве // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : сб. материалов науч.-практ. конф., 24–25 ноября 2017 г., г. Евпатория / ред. кол. И. Б. Каменская, А. И. Каменский, Ю. К. Картавая, М. А. Шалина; под общ. ред. И. Б. Каменской. Симферополь: ИТ «Ариал», 2017. С. 16–22.

15. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2009. 492 с.

---

© Шевченко А. Н., 2019

УДК 378
Науч. спец.: 13.00.08

*Т. В. Яровенко*
*T. V. Yarovenko*

# КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается реализация современных подходов к подготовке будущего учителя, выделены виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программы бакалавриата, описаны технологии подготовки студентов к культурно-просветительской деятельности.

*Ключевые слова:* подготовка бакалавра, культурно-просветительская деятельность, компетенции, технологии.

# CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES AS PART OF THE BACHELOR'S DEGREE STUDENTS' FORMATION AT TEACHER TRAINING INSTITUTIONS

The article discusses the implementation of modern approaches to the preparation of the future teacher, identifies the types of professional activity, which prepare graduates of Bachelor degree programs, describes the technology of preparation of students for cultural and educational activities.

*Keywords:* bachelor training, cultural and educational activities, competences, technologies.

Реформы современной отечественной высшей школы направлены на подготовку квалифицированного специалиста в выбранной им профессиональной сфере, на развитие его самосознания и культурного потенциала. В связи с этим предлагаются новые образовательные стандарты ФГОС 3+ и ФГОС 3++, ведется постоянный поиск новых подходов к обучению молодого поколения. Реализация современных подходов к подготовке будущего учителя требует принципиального отношения к формированию его профессиональных качеств. Все больший приоритет получают требования развития системно-организационных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлективных, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

Программа обучения бакалавра имеет общенаучный и общепрофессиональный характер, что дает возможность будущему бакалавру получить фундаментальную подготовку без какой-либо узкой специализации.

Основная цель программы модернизации педагогического образования, реализуемой с 2014 г., заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными образовательными стандартами общего образования.

Профессиональный стандарт педагога в части педагогической деятельности по реализации программ основного и среднего образования требует совершения трудовых действий по формированию общекультурных компетенций и необходимых знаний современных педагогических технологий реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. В ныне действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (два профиля подготовки) [1] и 44.03.01 Педагогическое образование [2] предусматриваются следующие виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программ бакалавриата: педагогическая, исследовательская, культурно-просветительская. Таким образом, культурно-просветительская деятельность, наряду с педагогической, относится к основным видам профессиональной деятельности учителя как во всех федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Анализ действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) и 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) показывает, что в них все компетенции, относящиеся к культурно-просветительской деятельности, унифицированы. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции: ПК-13 «Способен выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп», ПК-14 «Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы» [1; 2]. В основных образовательных программах соответствующих стандартов подготовка к культурно-просветительской деятельности заложена практически во всех циклах, включая цикл практик.

Так, в гуманитарном, социальном и экономическом циклах культурно-просветительские компетенции бакалавра формируются в процессе освоения таких дисциплин, как история, философия, иностранный язык. В математическом и естественно-научном цикле в курсах информационных технологий в образовании, основ математической обработки информации, естественно-научной картине мира. В базовой (общепрофессиональной части) профессионального цикла подготовка к культурно-просветительской деятельности ведется в рамках учебных предметов: психология, педагогика, возрастная анатомия, физиология и гигиена, основы медицинских знаний и здорового образа жизни, безопасность жизнедеятельности, методики обучения предметам в соответствии с профилем подготовки. Подготовка к культурно-просветительской деятельности как аспекту профессиональной деятельности педагога предусмотрена и в цикле учебных и производственных практик.

В ходе анализа сущности и содержания культурно-просветительской деятельности обнаруживается, что понятие культурно-просветительской деятельности не имеет однозначного определения. В связи с этим стоит обратиться

к истории культурно-просветительской деятельности в образовании как системы, внесшей определенный вклад в сохранение и распространение культуры. В разработке содержания понятия культурно-просветительской деятельности приняли участие Ю. Д. Красильников, Е. В. Литовкин, В. Е. Триодин, А. В. Уткин и др.

А. В. Уткин писал о просвещении как одной из основных сил, способных изменить существующие условия жизни. Соответственно, просветительская работа понималась как любая организованная вне учебных заведений деятельность, способствующая культурному росту человека [3]. Согласно работам В. Е. Триодина [4], Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова [5] под культурно-просветительской деятельностью понимается педагогически организованная свободная деятельность, направленная на просвещение, воспитание всесторонне гармонически развитой личности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей, удовлетворение культурных потребностей и подъем культурного уровня личности.

Подготовка к культурно-просветительской деятельности осуществляется посредством различных технологий, выбор которых зависит от целей и задач ее организации. На современном этапе педагогического образования применяются наиболее интересные и специфические технологии, способствующие максимальному усвоению молодыми людьми транслируемой им информации. Кроме того, выбранные технологии должны соответствовать основным принципам обучения, таким как принцип научности, воспитывающего обучения, соответствия возрастным и индивидуальным особенностям и др. Выделим наиболее часто применяющиеся технологии.

Широко распространена проектная технология – «система обучения, при которой обучающиеся приобретают новый опыт (знания, умения и т. д.) в процессе планирования и выполнения заданий практически-жизненной направленности» [6, с. 220].

На фоне интенсивной информатизации всех сфер жизни и деятельности общества информационно-просветительные технологии в образовательном процессе приобретают особую значимость. Чаще всего формы информационно-просветительской деятельности разделяют на три вида: монологические, в которых преобладает речь лектора (популярная лекция, публичная речь, экспресс-информация, брифинг, консультационно-справочная работа); диалогические формы, в которых происходит взаимодействие информатора и аудитории. К ним относятся встречи с интересными людьми вечера вопросов и ответов, ток-шоу, диспуты, круглые столы, аукционы идей; комплексные формы, которые входят в работу лекториев, университетов. Среди них видное место занимают различные месячники (культуры, искусства, памяти, согласия и т. д.), чтения (литературные педагогические, тематические циклы) [7].

Такие формы, как дискуссия и беседа, также относятся к технологиям культурно-просветительской деятельности. В. А. Ситаров пишет, что беседа – это разговор преподавателя с учащимися, который представлен тремя видами: вступительный, представляющий новую информацию и закрепляющий; причем, дискуссия основана на обмене мнениями между преподавателем и учащимися или только между учащимися [8].

Технологии культурно-просветительской деятельности разнообразны. Кроме того, в настоящее время наблюдается тенденция увеличения их количества и всестороннего совершенствования их моделей.

Изменения произошедшие в России с середины 1980-х гг. в политической, экономической и культурной областях, отразились и на культурно-просветительной сфере. Отказ от советской культурно-просветительной работы, по мнению Е. В. Литовкина, был объективным следствием поиска путей выхода из кризисного состояния сферы и результатом переосмысления прошлого опыта как на уровне теории, так и на уровне практики. Вместо названия «культурно-просветительная работа» с середины 1980-х гг. утвердилось название «культурно-досуговая деятельность». Этот шаг позволил обозначить отказ от просветительного, а скорее, назидательного, поучающего характера педагогической работы [9, с. 49]. В 1990-х гг. ученые занимались поиском более подходящего термина, чем культурно-просветительная работа и культурно-досуговая деятельность. В ходе различных научных дискуссий появляется понятие «социально-культурная деятельность», включающее в себя разностороннюю» и разнообразную деятельность самых различных социальных субъектов культурного досуга [10].

В свете современных преобразований в нашей стране концепция культурно-просветительной работы, которая сформировалась в досоветский и советский период, нуждается в уточнении и переосмыслении. Необходимо соотнести понятия «культурно-просветительная работа» и практический опыт данного периода с понятием «социально-культурная деятельность» и современной практикой в историко-теоретическом, педагогическом и практическом плане, так как в советской культурно-просветительной работе не все негативно-«советское». В ней есть и то, что унаследовано от прошлого российского и мирового опыта и то, что не утратило значения сегодня. Культурно-просветительная работа, независимо от времени, всегда была сферой, аккумулирующей богатый культурный, образовательно-просветительный и воспитательный опыт работы с широкими народными массами. Вместе с тем анализ самой сущности культурно-просветительской деятельности учителя показывает, что не только в современных стандартах, но и на протяжении всей истории в отечественной педагогике учитель является по своему призванию просветителем, активным участником культурно-просветительной работы [8, с. 226].

Культурно-просветительская деятельность – явление историческое и ее определения менялись в соответствии с различными периодам развития общества и образования. Она является частью профессиональной подготовки учителя и призвана сформировать у него способность не только выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп, но и способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы на основе современных технологий.

---

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05

Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 91 от 09.02.2016 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459 (дата обращения: 25.12.2018).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 1426 от 04.12.2015 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459 (дата обращения: 25.12.2018).

3. Уткин А. В. Просветительская миссия учителя в трудах общественных деятелей России середины XIX века // Гуманизация образования: Научный журнал. 2009. № 7. С. 8–9.

4. Триодин В. Е. История и теория социально-культурной деятельности. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2000. 248 с.

5. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность : учеб. М. : МГУКИ, 2004. 539 с.

6. Профессиональная педагогика : учеб. / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. М. : Изд-во «ЭГВЕС», 2009. 456 с.

7. Суртаев В. Я. Агитационно-пропагандистская работа клубов и пути повышения ее эффективности : учеб. пособие. Л. : ЛГИК, 1980. 56 с.

8. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина М. : Издат. Центр «Академия», 2004. 368 с.

9. Литовкин Е. В. Развитие культурно-просветительной работы России послевоенного периода: теоретико-методологические и историко-педагогические аспекты : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 527 с.

10. Туев В. В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. И. Черниченко, Н. Н. Ярошенко. М. : МГУКИ, 2001. Вып. 23. С. 25–39.

© Яровенко Т. В., 2019

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аронова Тамара Алексеевна,** Омский государственный университет путей сообщения, кандидат физико-математических наук, доцент. tamara.aronova@yandex.ru

**Архипов Игорь Борисович,** Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. arigbor@mail.ru

**Багрова Екатерина Викторовна,** Ноябрьский институт нефти и газа, филиал Тюменского индустриального университета (г. Ноябрьск), кандидат философских наук, доцент. bagrova.e.v@mail.ru

**Везломцев Виктор Евгеньевич,** Академия ФСИН России (г. Рязань), кандидат философских наук. ve.vezlomtsev@yandex.ru

**Гончар Игорь Иванович,** Омский государственный университет путей сообщения, доктор физико-математических наук, профессор. vigichar@hotmail.com

**Горнова Галина Владимировна,** Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук. gornovagv@yandex.ru

**Двойнин Алексей Михайлович,** Московский городской педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. alexdvoinin@mail.ru

**Жукова Олеся Николаевна,** Омский государственный педагогический университет, ассистент. zhukova@omgpu.ru

**Заседателева Евгения Игоревна,** Институт философии и права Сибирского отделения РАН (г. Новосибирск). e.zasedatel@mail.ru

**Крестьянинова Татьяна Юрьевна,** Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Республика Беларусь), кандидат биологических наук, доцент. auta@bk.ru

**Криса Владимир Борисович,** Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. omsk3355@mail.ru

**Максименко Людмила Александровна,** Омский государственный медицинский университет, доктор философских наук, доцент. msw60@yandex.ru

**Максимюк Елена Валентиновна,** Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (г. Омск), кандидат филологических наук, доцент. Grechko_EV@mail.ru

**Малах Ольга Николаевна,** Витебский государственный университет им. П.М. Машерова (Республика Беларусь), кандидат биологических наук, доцент. malaholga1@gmail.com

**Мартынова Валентина Федоровна,** Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. martynova-valentina@list.ru

**Медведев Леонид Георгиевич,** Омский государственный педагогический университет, академик Российской академии образования, заслуженный деятель искусств РФ, доктор педагогических наук, профессор. lgmedvedev_omgpu@mail.ru

**Навойчик Евгения Юрьевна,** Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. disagree194@yandex.ru

**Нефёдова Людмила Константиновна,** Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. konstans50@yandex.ru

**Николаева Анастасия Борисовна,** Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат исторических наук. ms.lettres@mail.ru

**Николин Илья Владимирович,** Региональная сеть автокомплексов REAKTOR (г. Омск), кандидат философских наук. nvv06@mail.ru

**Овчинникова Ксения Николаевна.** Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. kral.xeniya@mail.ru

**Орлова Наталья Васильевна,** Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор филологических наук, профессор. nvorl@ rambler.ru

**Пантафлюк Кристина Анатольевна,** Омский государственный педагогический университет, аспирант. s.needs@yandex.ru

**Пантыкина Наталья Игоревна,** Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, преподаватель. pantykina.natalia@yandex.ru

**Пащенко Юлия Андреевна,** ГКОУ Ростовской области «Таганрогская специальная школа № 19», учитель, кандидат педагогических наук. nemchinova_j@mail.ru

**Петрова Наталья Валерьевна,** Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. wiki.admi@gmail.com

**Петрусевич Аркадий Аркадьевич,** Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. petrark47@mail.ru

**Раскалинос Валерия Николаевна,** Евпаторийский институт социальных наук, филиал Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, кандидат педагогических наук. raskalinos-2014@yandex.ru

**Рахуба Лилия Федоровна,** Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (г. Омск), кандидат педагогических наук. lira_omsib@mail.ru

**Руди Амина Шамильевна,** Омский государственный университет путей сообщения, доктор философских наук, доцент. amina_rudi@mail.ru

**Сарангаева Жанна Николаевна,** Калмыцкий госуниверситет им. Б. Б. Городовикова (г. Элиста), кандидат филологических наук, доцент. sarangaeva@yandex.ru

**Сатов Мухометкали Кусаинович,** Омский государственный педагогический университет, аспирант. Akhmet5925@mail.ru

**Семейн Лариса Юрьевна,** Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. semeyn@rambler.ru

**Сечнев Сергей Александрович,** Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, аспирант. sergeyaleksandrovich91@yandex.ru

**Скрябина Татьяна Олеговна,** Евпаторийский институт социальных наук, филиал Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, кандидат педагогических наук, доцент. tartanen@yandex.ru

**Удалов Сергей Робертович,** Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. udalov@omgpu.ru

**Фёдорова Наталья Владимировна,** Омский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. tashafed@mail.ru

**Хантакова Виктория Михайловна,** Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского, доктор филологических наук, профессор. achinj@mail.ru

**Хилько Николай Федорович,** Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор педагогических наук, доцент. fedorovich59@mail.ru

**Целых Марина Петровна,** Таганрогский институт им. А. П. Чехова, филиал Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), доктор педагогических наук, доцент. m.tselykh@mail.ru

**Чеснокова Леся Владимировна,** Омский государственный университет путей сообщения, кандидат философских наук. L.Tchesnokova@mail.ru

**Чибышева Ольга Анатольевна,** Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук. chibyshevaolga@yandex.ru

**Чуркин Михаил Константинович,** Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор, Тобольская комплексная научная станция УрО РАН, ведущий научный сотрудник. proffchurkin@yandex.ru

**Чушнякова Мария Владимировна,** Омский государственный технический университет, кандидат физико-математических наук. maria.chushnyakova@gmail.com

**Шарихин Евгений Юрьевич,** Санкт-Петербургский государственный университет, старший преподаватель. sharichan@yandex.ru

**Шаров Анатолий Сергеевич,** Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, профессор. sharov@omgpu.ru

**Швецова Светлана Викторовна,** Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского, кандидат филологических наук, доцент. svetlana-sib@yandex.ru

**Шевченко Алла Николаевна,** Евпаторийский институт социальных наук, филиал Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, кандидат педагогических наук, доцент. allanik8@mail.ru

**Шифрова Екатерина Сергеевна,** Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, магистрант. ekaterinashifrova@gmail.com

**Шумило Светлана Михайловна,** Черниговский национальный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко (Украина), кандидат филологических наук, доцент. shumilosm@gmail.com

**Яровенко Татьяна Викторовна,** Омский государственный педагогический университет, аспирант. yrovenko_tatiana@mail.ru

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание, имеет международный индекс периодического издания – **ISSN 2309-9380**, подписной индекс – **53075**, включен в систему **РИНЦ**.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 года журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации принимаются статьи по следующим научным специальностям и отраслям науки:

09.00.01 – Онтология и теория познания (философские науки),

09.00.13 – Философская антропология, философия культуры (философские науки),

10.02.01 – Русский язык (филологические науки),

10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание (филологические науки),

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Настоятельно **просим** перед подачей заявки **убедиться в соответствии** содержания статьи паспорту **специальности** (см. http://vak.ed.gov.ru/316).

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm); размещение материалов в научной электронной библиотеке 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 по предварительной заявке.

**Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.**

**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. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

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).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать **ФИО_шифр специальности_заявка** (например, Иванов_100201_заявка).

**Образец оформления статьи**

УДК 811

***Н. Д. Федяева***
***N. D. Fedyaeva***

**«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ:**
**ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК**

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.
*Ключевые слова:* норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

**“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS**

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.
*Keywords:* norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

**Образец оформления библиографического перечня**

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая… Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. … канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

**Образец оформления сведений об авторе**

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

**Федяева Наталья Дмитриевна**, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, e-mail: ndfed@yandex.ru.

2. Для системы учета авторов:

**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

2019. № 1 (22)

Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 27.03.2019. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 19,5. Уч.-изд. л. 25,75
Тираж 100 экз. Заказ Б-379

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93